

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПрАТ «ВНЗ» Міжрегіональна Академія управління
персоналом»

Лі Цзиці

**ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ
МЕНЕДЖЕРІВ:
ВЕКТОРИ УСПІХУ**

МОНОГРАФІЯ

Київ
«Центр учбової літератури»
2018

УДК 111.852:37.091.2+792.8
Л 55

*Рекомендовано до друку Вченою радою
ПРАТ «ВНЗ» Міжрегіональна Академія управління персоналом»
(протокол № 4 від 26 квітня 2017 року)*

Рецензенти:

Бахов І. С., доктор педагогічних наук, професор;

Тернопільська В. І., доктор педагогічних наук, професор.

Науковий редактор:

Чернуха Н. М., доктор педагогічних наук,
*професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Лі Цзиці

Л 55 Лідерські якості менеджерів: вектори успіху: монографія / Цзиці Лі. – Київ: «Центр учбової літератури», 2018. – 184 с.

ISBN 978-611-01-1133-1

Монографію присвячено проблемі виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. З'ясовано стан розробленості проблеми в педагогічній теорії і виховній практиці. На підставі узагальнення досліджень українських і зарубіжних науковців визначено сутність феноменів «лідер», «лідерство». Уточнено поняття «лідерські якості», «виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів», «освітнє середовище університету». Науково обгрунтовано та проаналізовано потенціал освітнього середовища університету у контексті виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. Розроблено діагностичну програму з визначення рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів. Спроектовано модель освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. Визначено зміст, форми, методи та засоби виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Теоретично обгрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

ISBN 978-611-01-1133-1

© Лі Цзиці., 2018.

© Видавництво «Центр учбової літератури», 2018.

З М І С Т

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1 Проблема виховання лідерських якостей у наукових дослідженнях	7
1.2 Особливості виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	29
1.3 Аналіз сучасного стану вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів	53
Висновки до першого розділу	67
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	69
2.1 Проектування моделі освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів	69
2.2 Обґрунтування організаційно-педагогічних умов виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету	92
2.3 Організація та проведення формульовального етапу дослідження	120
2.4 Аналіз результатів педагогічного експерименту	138
Висновки до другого розділу	151
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	158
ДОДАТКИ.....	169

ВСТУП

Сучасна українська держава цілком самостійно, на основі національного інтересу, визначає стратегію свого зовнішньополітичного курсу, відносини з близькими і далекими державами, з міжнародними структурами, забезпечуючи собі належне місце у світовому співтоваристві. За таких умов виникає необхідність у вихованні професійно компетентного, мобільного, конкурентоспроможного молодого фахівця, гуманістично зорієнтованого молодого лідера, готового до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, прийняття рішень, відповідальності за себе та свою діяльність.

Необхідність виховання лідерських якостей майбутніх фахівців є незаперечною, тому підкреслюється у таких нормативно-правових документах, як: Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, Стратегія державної молодіжної політики в Україні, Державна цільова соціальна програма «Молодь України», Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Відповідно, у зв'язку зі збільшуваними суспільними вимогами до формування активної творчої особистості, здатної самовизначатися та реалізувати себе, особливо значення в теорії і практиці освіти набуває проблема ефективної соціальної самореалізації студентів, зокрема, виховання лідерських якостей студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Як показують останні дослідження, випускники закладів вищої освіти за фахом «Менеджмент» мають порівняно низький рівень сформованих лідерських якостей. Значний відсоток молодих керівників проявляє на практиці стійкі стереотипи адміністративного, авторитарного стилю управління. Багато молодих керівників схильні до реалізації господарського типу управління, але не звертають уваги на розвиток потенціалу своїх співробітників. За останніми даними, лише невелика частина керівників, що мають стаж роботи до двох років, мають високий рівень вихованості лідерських якостей, спрямовані на лідерський стиль управління і вважають його ефективним. Ці дані актуалізують означену проблему й підтверджують той

факт, що в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів не приділяється належної уваги вихованню їхніх лідерських якостей. Тенденціями розвитку такої ситуації є неврахування пріоритету виховання лідерських якостей та нерозробленість теоретико-методичних основ його практичної реалізації на практиці.

Теоретико-методичні засади лідерства набули розвитку у працях сучасних зарубіжних (В. Грінвуд, Х. Данфорд, Л. Даунтон, Р. Ділтс, П. Друкер, Н. Жеребова, Дж. Коттер, Д. Крек, Д. Мацумото та ін.) та вітчизняних (М. Гаврилюк, С. Калашнікова, А. Куриця, Г. Лактіонова, М. Логунова, Д. Ольшанський, Л. Орбан-Лембрик, В. Стрижко та ін.) науковців. Проблему виховання лідерських якостей особистості висвітлено в дослідженнях вітчизняних (В. Веснін, Д. Виханський, М. Гаврилюк, О. Євтихов, Л. Карамушка, Р. Кричевський, В. Лозниця, А. Лутошкін, В. Москаленко, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, О. Уманський, О. Чернишов, Ф. Хміль та ін.) та зарубіжних (К. Бланшард, Е. Богардус, М. Вебер, І. Вешлер, В. Врум, Р. Ділтс, П. Друкер, Ф. Йеттон, Д. Крюгер, Ф. Массарик, М. Маскон, С. Сміт, А. Сосланд, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер, П. Херсі, Чен Го Чуань, Ян Дай Янь, Чжан Со Ю, Лі Юань Сюй та ін.) дослідників. Особливості соціалізації молоді, формування особистості майбутнього лідера є предметом дисертаційних робіт сучасних науковців, серед яких: Ю. Загородній, Л. Дябел, І. Курлішук, В. Мороз, О. Невмержицька, К. Потопа, О. Севастьянова, Н. Чернуха, С. Шашенко, Л. Шеїна, Л. Шигапова та ін.

Окремим аспектам виховання студентської молоді присвячені праці українських учених: Р. Вайноли, Н. Грищенко, І. Данченко, О. Коберника, Т. Осипової, Н. Ревнюк, С. Савченка, Н. Сівак, М. Солов'я, М. Фіцули, С. Хлестової, С. Шашенко, В. Штифурак та ін. Розкриттю теоретико-методичних засад лідерського становлення студентів присвячено наукові праці вітчизняних дослідників: Н. Бабкової-Пилипенко, Н. Беляєвої, Н. Мараховської, К. Паламарчук, О. Савченко, Р. Сопівника та ін. Соціально-психологічні аспекти лідерства в університетському середовищі до-

сліджувалися науковцями – Н. Беляковою, І. Веряскіною, З. Гапонюк, А. Голубом, А. Давлетовою, Г. Демидовою, І. Дригіною, К. Ємеліним, А. Зоріною, А. Івановою, Ю. Кулінцевою, М. Рожковим та ін. Особливості розвитку лідерства у студентському самоврядуванні проаналізовано у дослідженнях Л. Гунічевої, Л. Конишевої, Ю. Кращенко, В. Мороз, Н. Семченко, Н. Шафєєвої, Л. Шигапової та ін.

Незважаючи на посилений інтерес науковців до проблеми лідерства, науковому обґрунтуванню та практичному впровадженню в освітнє середовище університету ефективних форм, методів, засобів виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету приділено незначну увагу.

Актуальність проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми монографії – **«Лідерські якості менеджерів: вектори успіху»**.

Монографія складається з двох частин. У першому розділі *«Теоретичні основи виховання лідерських якостей особистості»* досліджено проблему виховання лідерських якостей у наукових дослідженнях, розглянуто особливості виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, здійснено аналіз сучасного стану вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів.

У другому розділі *«Організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету»* спроектовано модель освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів, теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Автор дякує рецензентам за інтерес до роботи, цінні рекомендації та поради, які сприяли поліпшенню змісту монографії.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

1.1 Проблема виховання лідерських якостей у наукових дослідженнях

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до кожної особистості, потребує розвитку її духовного та лідерського потенціалу. Сьогодні зростає попит на обдаровану особистість, яка нестандартно мислить, наділена сильною волею, високою працездатністю, особистісними вміннями і навичками, пов'язаними з ефективними комунікаціями, організацією власної справи, створенням команди і вмінням працювати в ній, мистецтвом вести переговори тощо. Тому проблема виховання лідерства набуває великого значення.

Проблемі лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано необхідність формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема, в процесі навчання (Н. Белякова, В. Каширін, Е. Лук'янчиков, О. Маковський, О. Романовський, Л. Товажнянський, О. Скрипніков), позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар); з'ясовано можливості формування лідерських якостей у процесі навчання (В. Большаков, Т. Вежевич, І. Стахурська, Є. Цикаршвілі), позанавчальній роботі (О. Чернишов, Є. Тихомирова, Л. Уманський), громадській діяльності (А. Лутошкін, Р. Охрімчук, Т. Хацкевич).

Зазначимо, що у соціально-історичному та культурологічному аспектах лідерство розглядається як механізм задоволення соціальної потреби суспільства в управлінні; у філософському – як процес домінування особистості та її впливу на спільноту; у політологічному – як найвища форма влади; у психологічному – як інструмент, який дозволяє задовольнити безліч потреб, як феномен суб'єктивної компенсації фізичної або духовної неповноцінності; у соціально-психологічному – як елемент організації та управління суспільними

процесами в малій групі. Педагогічний аспект проблеми лідерства висвітлений у працях вітчизняних й зарубіжних педагогів минулого (Д. Дьюї, О. Залужного, О. Лозинського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шацького), які вивчали динаміку розвитку педагогічного колективу, виховання лідерів та організацію самоврядування в учнівському колективі.

Як свідчить аналіз наукової літератури, до визначення лідерства існують різні підходи. Його розуміють як мету (Дж. А. Юкл), процес (Б. Басс, Р. Кеттел, Дж. Хоманс, В. Шеклтон), результат (О. Скрипніков), продукт (К. Бланшард, В. Врум, П. Херсі), функцію (Р. Бейлз, Ф. Слеттер), засіб (І. Вешлер, Ф. Массарік), фокус (Н. Жеребова, Б. Паригін, О. Петровський, Л. Уманський), систему (Р. Кричевський, М. Рижак), чинник (Л. Орбан-Лембрик, Ю. Луньов), фокус (Р. Стогдил), тип відносин (Р. Тенненбаум, Р. Хаус), здатність впливати на індивідів та групу (Р. Веккіо, Р. Ділте).

Лідерство – багатоаспектне соціальне явище. Феномен лідерства виявляється в будь-яких більш-менш організованих групах, що прагнуть до загальної мети [17, 208 с.].

Предметом наукового аналізу, лідерство стало наприкінці XIX – початку XX століть. Суттєвий вплив на розвиток концепцій лідерства зробили Г. Тард та Г. Лебон [58, 146]. Всі найбільші досягнення людства, на їхню думку є результатом діяльності великих особистостей; послідовники ж, що становлять переважну більшість, тільки наслідують видатних людей. У цьому наслідуванні Г. Тард вбачає основний закон соціального розвитку. Послідовників він позначає терміном «юрба» і вказує на їхню відсталість, невміння міркувати, рабську покірність сильному. Лідер же, на думку Г. Тарда, в ім'я прогресу повинен боротися з відсталістю юрби. Захоплювати її нововведеннями, уміти «бити» юрбу «по нервах» і цим домагатися успіху і підпорядкування [58, 146].

Трохи інакше трактує умови взаємодії юрби і лідера Г. Лебон. Він стверджує, що юрба (послідовники) відіграє головну роль у суспільному житті і домінує над лідером, задає йому мету, завдання і

програму поведінки. Юрба може скинути лідера й піти за тим, хто пообіцяє їй нову ілюзію [58, 146]. Тому лідер повинен слідувати за юрбою, використовувати свою владу – неусвідомлено або свідомо, з урахуванням законів психології.

Слідом за роботами Г. Тарда і Г. Лебона поступово починають складатися перші теорії лідерства, з'являється сам термін «лідер», що позначав людину, що володіє владою і управляє іншими. Цю теорію можливо позначити як теорію орієнтації на «великі особистості». Її неможна назвати теорією лідерства в прямому розумінні цього слова; скоріше це перша спроба побудувати якусь емпірико-теоретичну платформу на підступах до розробки проблеми лідерства [58, 146].

В цьому контексті зауважимо, що всі ранні дослідження феномену лідерства, носили описовий характер і ґрунтувались на вивченні людей, які уже були відомими лідерами, або міфологічних героїв. Ці напрямки досліджень відомі у науковій літературі як теорія «великої людини» (термін вперше використав Т. Карлайл) або «теорії героїв». Їх прихильників (Е. Дженнінгс, Дж. Дауд та ін.) цікавили ті якості героїв, які, передаючись у спадок, сприяють захопленню ними мас. Гендерний аспект лідерства в них не піднімався взагалі, оскільки вважалось, що героєм може бути лише людина чоловічої статі, перш за все воїн, що перемагає у битвах. Звідти і розповіді про наявність у героя майже магічної неабиякої сили, відваги, що допомагає врятувати суспільство. Теорії героїв або «великої людини» належить і теза про те, що лідерство (або керівництво) залежить від походження і пов'язано з переважно аристократичним генезисом героїв, оскільки особи з нижчих класів мали обмежений доступ до влади [34]. Цінність означеного напрямку полягає у актуалізації потреби вивчення феномену лідерства та зацікавленості особистістю самого лідера.

Подальшим логічним продовженням «теорії героїв» та «великої людини» стали спроби виділення та оцінки особистісних рис, що дозволяли б відрізнити лідерів від «не лідерів» та пояснювати лідерську ефективність певних індивідів. Ці погляди на природу лідерства оформились в напрямок у 20-40-і рр. XIX ст., що отримав назву «те-

орії рис». Теорія рис, або «харизматична теорія», походить з досліджень англійського психолога й антрополога Ф. Гальтона, який намагався пояснити лідерство на основі спадковості [29].

Лідером, згідно цієї теорії, може бути лише така людина, яка володіє певним набором особистісних якостей або сукупністю певних психологічних рис, харизмою, екстраординарними властивостями і здібностями.

Прихильники «теорії рис» намагалися емпірично виділити необхідні лідеру характеристики. Так, французький соціолог, один з основоположників соціальної психології Г. Тард вважав, що лідерам властиво поєднання таких якостей, як творча обдарованість і нонконформізм [58, 146]. Його співвітчизник Г. Лебон виділяв іншу сукупність рис: тверду переконаність, фанатизм, одержимість ідеями, сліпу віру. При цьому він виключав інтелект та розум із переліку необхідних лідеру рис, оскільки, за Г. Лебоном, саме фанатики з обмеженим розумом, але з енергійним характером і з сильними пристрастями можуть засновувати релігії, імперії і піднімати маси [58, 146].

У рамках цього напрямку були розпочаті дослідження царських династій різних націй, аналіз шлюбів між правителями і т.д. Основною ідеєю такого підходу було переконання в тому, що коли лідер має якості, які передаються спадково і відрізняють його від послідовників, то ці якості можна виділити. Однак, скласти перелік таких рис вдалося тільки в 1940 р. Американському психологу К. Берду. Він склав список із 79 «лідерських» рис, але вивченню жодної з них не приділялося достатньої уваги в наступних дослідженнях [15].

Таке розмаїття поглядів американський психолог Г. Дженнінгс пояснював суб'єктивізмом цих теорій, вони, на його думку, більшою мірою відображали риси самих дослідників, ніж риси лідера [37].

Варто зазначити, над розвитком теорії рис лідерства працював відомий соціолог Е. Богардус. Він вивчав лідерство в різних соціальних групах на рівні мікросередовища: батьки, знайомі, найближчі родичі. Е. Богардус виділив десятки якостей, якими володіє лідер: почуття гумору, такт, уміння передбачати, розум, здатність привер-

тати до себе увагу, енергія, сильний характер тощо. Він вважав, що пошук рис, необхідних лідеру, є головним завданням, і прагнув знайти певні універсальні риси, що характеризують керівників політичних партій і лідерів злочинного світу [144].

Нового витка поширення «теорія рис» набула у 50–60 роках минулого століття, коли активно почались розроблятися проблеми суб'єктивних умов стресогенної праці. У американській соціальній психології виділення лідерських рис ретельно вивчалось на підставі потреби побудови батареї тестів для відбору осіб з відповідними лідерськими здібностями. Зробивши широкий аналіз цих досліджень (близько 120)Р. Стогділл дійшов висновку, що в основному п'ять якостей характеризують лідера:

1. Розум або інтелектуальні здібності.
2. Панування або переважання над іншими.
3. Впевненість у собі.
4. Активність і енергійність.
5. Знання справи.

Пізніше він додав до них пильність, популярність, красномовство. Проте, цей аналіз так і не дозволив пояснити природу лідерства і дати відповідь на ряд питань, зокрема: чому люди, які володіють відповідним набором лідерських якостей, так і залишаються послідовниками, не досягаючи лідерського статусу?

Зокрема, М. Макколл і М. Ломбардо продовжили свої наукові розвідки у руслі концепції рис і визначили чотири основних, за наявності яких лідери могли б досягти успіху:

- емоційна стійкість і холоднокрівність, особливо в умовах стресу;
- здатність визнавати помилки, а не витратити енергію на їх приховування;
- хороші навички міжособистісного спілкування, здатність спілкуватися і переконувати інших, не вдаючись до негативної або примусової тактики;
- інтелектуальний кругозір, широкий спектр знань [62].

Також Д. Майерс, аналізуючи відповідні розробки, визначив, що універсальні риси ефективних лідерів у сучасних умовах все ж існують. До них відносяться:

- впевненість у собі, що породжує підтримку з боку послідовників;
- наявність переконливих уявлень про бажаний стан справ і здатність повідомити про них оточуючим простою і ясною мовою;
- достатній запас оптимізму і віри в своїх людей, щоб надихати їх; не пересічність;
- енергійність;
- сумлінність; поступливість; емоційна стійкість тощо [68].

Варто зауважити, що істотний недолік теорії рис лідерства – положення про те, що здатність бути лідером є природженою рисою. Лідер наділений певними рисами від народження (інакше кажучи, вони перейшли до нього генетично). Здатність керувати властива обмеженому колу людей, що визначають суспільно-історичний процес. Відтак, виявилось, що лідер й лідерство є продукт не конкретних соціальних умов, ситуацій, відносин, а вроджений комплекс біопсихічних властивостей, що забезпечують наділеній цими властивостями людині владу.

Теорія рис лідерства не відзначала тієї важливої обставини, що лідерство, виконання його функцій саме по собі формує або принаймні сприяє формуванню необхідних якостей у суб'єкта лідерських процесів і, якщо довгий час людина виконує цю роль, відбувається присвоєння нормативних вимог ролі, що приводить до закріплення рис особистості, що сприяють ефективному виконанню цієї ролі.

Нездатність «теорії рис» все ж таки надати вичерпні відповіді на поставлені наукою питання про феномен лідерства, через штучне ігнорування діяльності групи, умов та характеру групоутворення тощо, призвело до охолодження інтересу науковців до неї і навіть різкої критики. Падіння популярності «теорії рис» спонукало науковців розглядати природу лідерства не лише з огляду особистісних характеристик, а з урахуванням конкретної ситуації і поведінки людей. Як

наслідок, лідерство перестали характеризувати як довготривалу індивідуальну характеристику особистості.

Фокус уваги змістився до дослідження ефективної поведінки лідера. Такий підхід став домінуючим у дослідженнях лідерства протягом наступних десятиліть та став причиною появи низки «поведінкових» або «ситуаційних теорій» лідерства (Е. Богардус, А. Мерфі, Х. Персонал, Дж. Хемфілл, В. Хоккін, Ф. Фідлер та ін.) [78].

Одним з основоположників нової теорії лідерства є Р. Стогділл, що опублікував у 1948 р. роботу «Особистісний фактор, зв'язаний з лідерством». Автор висуває гіпотезу, з якої випливає, що лідером стає людина не в силу своїх рис, а в силу ситуації. Лідерство дедалі частіше починає розглядатися як функція групи. Ця точка зору стає домінуючою у проведених дослідженнях.

Згідно даної концепції лідерство є функцією оточення, тобто певних умов часу, місця, обставин, у тому числі культурних. Цей підхід, спростовуючи надбання попереднього, ігнорував індивідуальні відмінності лідерів, пояснюючи їх поведінку виключно вимогами середовища.

Зокрема, В. Хоккінг припускав, що лідер отримує повноваження групи лише у випадку, коли група бажає слідувати висунутій ним програмі [130].

У зв'язку з цим Х. Персонал висунув дві гіпотези: 1) якості лідера, як і самого лідера визначає ситуація; 2) якості індивіда, які характеризуються ситуацією як лідерські якості, є результатом попередніх лідерських ситуацій [130].

Схожих положень дотримувався Дж. Хемфілл: 1) кожний ситуаційний контекст потребує відповідного набору особистісних якостей від лідера; 2) лідерські якості, ефективні в одній ситуації можуть виявитись непотрібними або просто нейтральними в іншій [136].

Відповідно до «ситуаційної теорії», не існує оптимального психологічного типу лідера; натомість, його дії залежать від характерних особливостей ситуації, у якій він функціонує. Вчені дійшли висновку, щодо ефективного результату лідерства призводить

постійний аналіз зовнішніх та внутрішніх умов та вибір ідеальної управлінської рамки.

Теорія ситуативного лідерства набула широке поширення і в соціальній психології. Представниками цієї теорії були В. Дженкінс і Ф. Селзнік [35]. Вони зазначали, що в теорії ситуативного лідерства існують серйозні розбіжності з питань варіативності рис й характеристик лідерів, ситуацій та їх змінюваності, тобто теорія не може пояснити, чому при такій динаміці змінних елементів природа лідерства не змінюється.

Цей підхід значно розширив погляди на вивчення феномену лідерства, однак, також залишав нез'ясованими ряд питань, зокрема, наскільки сам лідер має вплив на розгортання ситуації, наскільки його якості визначають ефективність та результативність діяльності тощо. У той же час, поведінковий підхід створив основу для класифікації стилів керівництва або стилів поведінки лідера, що стало серйозним вкладом і корисним інструментом розуміння складностей феномену лідерства [122]. Основоположником розподілу лідерів та керівників за трьома стилями є К. Левін: авторитарним, демократичним, ліберальним [47].

Американський учений Е. Хартлі запропонував модифікацію цієї теорії для того, щоб зняти можливі заперечення, ніби теорія розглядає особистість лідера як маріонетку, Він припустив, що по-перше, коли людина стає лідером в одній ситуації, не виключено, що вона стане ним і в іншій; по-друге, в результаті стереотипного сприйняття лідери в одній ситуації розглядаються групою як «лідери взагалі»; по-третє, ставши лідером у певній ситуації, людина здобуває авторитет, що сприяє її обранню лідером і наступного разу; по-четверте, лідером частіше обирають людину, яка має мотивацію для досягнення цієї позиції [112].

Подібні дослідження проводились також в Університеті штату Огайо (1940 р.) й у Мічиганському університеті (1950 р.), в рамках яких був створений та апробований опитувальник для вимірювання дев'яти різних поведінкових проявів лідерства тепер відомий як LBDQ (Leader Behavior Description Questionnaire). Науковці універ-

ситету Огайо дійшли висновку, що є два стилі поведінки, які значуще корелюють між собою: уважність (орієнтація на підлеглих) та структурність (увага на завдання). Керівники, які орієнтовані на завдання, звертають увагу на організаційну структуру, операційні процеси, а також намагаються зберігати контроль. Вони занепокоєні питаннями мотивації персоналу, однак це не є для них найбільш важливим питанням. Вони надають перевагу поведінці, що характеризується ініціативністю, організованістю, роз'ясненнями, збором інформації. Лідери, орієнтовані на людей, фокусують свою поведінку на задоволенні потреб підлеглих та колег. Відтак, вони намагаються мотивувати своїх співробітників, приділяючи увагу людським стосункам. Такі лідери переймаються питаннями виконання завдань, однак вони досягають мети іншими засобами. Їх поведінка пов'язана із заохоченням, спостереженням, слуханням, коучингом і наставництвом. Професор Мічиганського університету Р. Лайкартер виділив три характеристики ефективного лідерства: ступінь участі або лідерство участі, орієнтація на виконання завдань, орієнтація на людей, дві останні з яких спостерігалися і у його колег з Огайо.

На думку науковців з Мічиганського університету, ефективні лідери використовують стиль участі в управлінні груп та окремих індивідів, вони активно застосовують техніки командоутворення та залучають команду до прийняття рішень. Роль керівництва у такому випадку є більш фасилітаторською ніж директивною, проте не позбавляє керівника відповідальності у прийнятті ключових рішень. Метою лідерства участі є створення єдиної команди однодумців, що прагнуть працювати разом [48].

Проте таке розмите формулювання не зняло однобічності з цієї теорії, і, як часто буває в науці, два крайніх варіанти породили третій, більш-менш компромісний, а саме: особистісно-ситуативну теорію. У 1952 р. Г. Герт та Р. Міллс виділили чотири фактори, які, на їх думку, необхідно було враховувати при розгляді феномену лідерства:

- риси та мотиви лідера як людини;
- образи лідера та мотиви, що існують у свідомості його послідовників і спонукають їх йти слідом за ним;

- характеристики ролі лідера;
- інституціональний контекст, тобто ті офіційні та правові параметри, у яких працює лідер і до яких він та його послідовники залучені.

Запропонував вивчати лідерство Р. Стогдилл з погляду статусу, взаємодії, сприйняття та поведінки індивідів відносно інших членів групи. Отже, лідерство стало розглядатися як стосунки між людьми, а не як характеристика окремого індивіда [147].

В рамках даної теорії виділились й інші напрямки, зумовлені потребою в оцінці феномену лідерства врахування взаємовпливу стилю лідера та ситуації: модель управлінської решітки Р. Блейка та Дж. Мутона [128]; теорія невизначеності Ф. Фідлера [133]; ситуаційна теорія Р. Херсі та К. Бланшарда [138] тощо.

Зокрема, Ф. Фідлер стверджує, що ефективність лідера залежить від ситуаційної невизначеності. У зв'язку з цим він виділяє два типи лідера: ті, хто виконують завдання, розвиваючи гарні стосунки з оточуючими; та ті, хто зосередженні на досягненні мети. Жоден з цих двох типів не є більш ефективним, ніж інший. Все залежить від обставин і від характеру ситуації, а саме – від міри контролю лідера і його впливу на членів групи. Лідери, орієнтовані на завдання, найбільш ефективні в ситуаціях або з дуже високим, або з дуже низьким контролем (занадто важка або занадто легка робота). У ситуаціях середньої міри контролю найефективнішими є лідери, орієнтовані на взаємини [124].

Приблизно одночасно з теорією ситуативного лідерства виникає та формується інший напрям у розробці проблеми лідерства – теорії «лідерство як функція групи». Нова теорія стверджує, що група сама обирає лідера, який здатний задовольнити її інтереси, потреби; лідер виступає в ролі певного інструменту при досягненні групою визначеної мети. Зазначимо, засновником теорії «лідерство як функція групи» є Г. Хоманс, що розглядає лідера як людину, що фокусує на собі основні цінності групи. Усі види взаємодії між членами групи проходять у концентрованому вигляді через лідера, що направляє ведених на досягнення цілей та здійснює контроль над ними [145].

Зауважимо, М. Грегор у роботі «Лідерство і мотивація» вказує, що лідер для членів групи представляється як людина, здатна здійснити досягнення групою мети і задовольнити її потреби. Теорія «лідерство як функція групи» пропонує розглядати інтереси, потреби групи як найважливіші елементи ситуацій, що в сукупності представлені як психічні стани групи, що відображають очікування її членів [28].

У дослідженнях Р. Бейлз, Е. Богардус, Т. Ньюк, Л. Картера, Ф. Слейтера, Р. Стогдилла, Д. Хоманса, проведених ще в першій половині й середині ХХ століття, було виявлено, що висування в позицію лідера обумовлено ефективністю внеску члена групи у вирішення групового завдання. Крім того, у дослідженнях Р. Бейлза, Ф. Слейтера сам «внесок члена групи у вирішення групового завдання» був підданий диференційованому розгляду. Дослідники виходили з розмаїття типів групової активності. У результаті були виділені дві великі сфери її прикладення: «сфера інструментальної активності групи» та сфера «емоційної активності групи». Відповідно до зазначених сфер були виділені дві основні лідерські ролі: «інструментальний», або «діловий лідер», й «експресивний», або «емоційний лідер». Цей підхід одержав назву «теорії лідерських ролей» [34].

На початку 60-х років ХХ ст. лідерство розглядається як процес, що виникає зі специфічного набору культурних та групових факторів середовища. Вихід за рамки особистості лідера в оцінці феномену лідерства спонукав до появи й інших напрямків досліджень, які в тій чи іншій мірі брали до уваги соціальний контекст групи. Так, психологічні знання поступово збагатились ідеями «гуманістичної теорії» лідерства (К. Аргіріс, В. Врум, Д. Макгрегор та ін.); «теорії обміну» (П. Блау, Дж. Тібо, Г. Саймон, Дж. Марч та ін.); «мотиваційної теорії» (Б. Басс, А. Маслоу); «ціннісної теорії» (Дж. Марч, Т. Парсон, Г. Саймон, Дж. Тіботайн.[48,90].

Гуманістична теорія концентрувала увагу на потребах усіх членів групи, а тому від лідера вимагалось забезпечення таких умов взаємодії, щоб кожним учасником були реалізовані власні цілі та пот-

реби, щоб кожен учасник мав можливість внести свій посильний вклад у вирішенні справи або реалізації групової програми тощо. Автори «теорії обміну» або «трансформаційного лідерства» також вважають, що всі учасники групового процесу є рівноправними, а тому взаємодія лідера і його послідовників має форму обміну. «Ціннісні теорії лідерства» мають переважно політичну основу, а тому неодноразово критикувались за відсутність об'єктивності у вивченні через крайню суб'єктивність політичної ідеології, що є продуктом часу, епохи, конкретної держави, культури, державних пріоритетів тощо [47].

Як стверджував Т. Парсон, політичні цінності – це концепція бажаного. Послідовники мотиваційного напрямку вважають, що ефективність лідерських дій залежить від того, як лідер впливає на мотивацію послідовників, їх задоволеність від діяльності. Мотивація прихильників лідера змінюється відповідно до успіху виконання завдань та бажання одержати винагороди за успішно виконану роботу.

Зокрема, З. Холландер та Дж. Джуліан розглядають лідерство як відносини впливу між членами групи, що вирішують єдине завдання. Відносини впливу містять в собі насамперед відносини лідера і послідовників, коли лідер, віддаючи щось, одержує дещо від ведених [37].

При цьому, якщо внесок лідера у вирішення завдання значний, то зростає його вплив на інших, підвищується його статус, оцінка, визнання. Прихильники синтетичної теорії лідерства вважають свій підхід вільним від однобічності і таким, що позбавляє від суперечностей між теорією рис лідерства, ситуаційною і функціональною теоріями.

Відповідно до біхевіористичних принципів, Б. Басс вважав, що лідер має змогу змінювати поведінку й мотивацію прихильників за допомогою різних методів заохочення і покарання. Цінність та ефективність лідера, таким чином, визначається його здатністю надавати власній організації (групі) можливість одержати очікувану нагороду. Також дослідник пропонує враховувати три найважливіші

змінні у дослідженні лідерства: 1) цілі групи, 2) особистість лідера, 3) фактори, що визначають зміни в груповій поведінці [15].

В свій час, А. Маслоу, будучи також прихильником цього напрямку, мотиваційні засади лідера та членів групи визначав прагненням кожного до саморозкриття, самореалізації – самоактуалізації [67].

Отже, вищезрозглянута еволюція основних напрямів у вивченні лідерства переважає в американській соціальній психології та соціології. Деякі аналогії можна провести в дослідженнях фахівців Франції та Німеччини.

Наприкінці XIX – початку XX ст. велике поширення набувають поведінкові теорії лідерства, що концентрують увагу не стільки на властивостях характеру, скільки на манері поведінки лідера. Особливого значення надавалося зовнішній оцінці його з боку оточення, сприйняттю групою послідовників. Вимір у цьому випадку будувався на фіксації внутрішньої згуртованості структури, що отримує лідера, а також індивідуальної задоволеності членів групи діями свого керівника.

Поведінковий аспект лідерства досліджувався Р. Блейком, Р. Лайкертом, Дж. Моутоном, Р. Танненбаумом, Дж. Фордом, У. Шмідтом та ін. Ще одним варіантом поведінкової теорії можна визнати атрибутивні теорії лідерства, що набули широке поширення в другій половині XX ст. (Д. Джиоя, Х. Симз, П. Сьюдфельд, П. Тетлок, Ф. Фідлер та ін.). Основне значення в них надається ступеню волі лідера, що перебувають у прямопропорційній залежності від очікування послідовників. Саме групі приділяється домінуюча роль у моделюванні лідерської поведінки, саме міжсуб'єктні взаємодії розглядаються як основний фактор впливу на процес схвалення управлінського рішення [71].

Зворотний поворот проблеми – вплив лідера на поведінку групи й формування відповідному лідерському задуму наслідків, піднімається в рамках мотиваційної теорії лідерства, розробленої А. Маслоу, Р. Хаусом, де механізм лідерства досліджується в рамках біхевіористської дихотомії «стимул – реакція». Представники цієї теорії (У. Мітчел, Е. Еванс та ін.) доводять, що ефективність лідерс-

тва залежить від його впливу на мотивацію послідовників, на їхню здатність до продуктивного виконання завдання і на задоволення, яке вони відчують у процесі роботи [67].

Сучасні підходи до проблеми лідерства відрізняються більшою інтегративністю, прагненням до узагальнень і спробами врахувати усі відомі компоненти лідерства, включаючи особливості лідера, характеристики послідовників, а також стилі та умови їх взаємодії. «Інтегровані» психологічні теорії лідерства є спробою об'єднати переваги попередніх теорій, знижуючи їх слабкі сторони за допомогою введення нового елементу – потреби лідера у розвитку лідерської присутності, ставлення до інших та поведінкової гнучкості.

Початок даним концепціям був покладений Дж. Скаулером після публікації у 2011 р. його праці «Трирівнева модель лідерства», у якій він наголошував на обмеженості попередніх теорій у вирішенні питання підвищення лідерської ефективності [143]. Зокрема, він стверджує, що більшість ситуаційних теорій вказують на те, що лідери можуть змінювати власну поведінку чи розширювати свої поведінкові паттерни, у той час як на практиці, на думку науковця, це доволі складно здійснити через підсвідомі переконання, страхи та звички. Також дослідник звертає увагу на те, що жодна з попередніх теорій не охоплює питання розвитку «лідерської присутності» («leadership presence») – того, що змушує інших звертати на лідера увагу, вірити в нього, довіряти йому та прагнути з ним працювати. У відповідності до цього Дж. Скоулер пропонує трирівневу модель, яка пізніше була названа інтегрованою психологічною теорією лідерства [143].

Згідно моделі Дж. Скоулера для лідера характерні три рівні: публічний, приватний та особистісний. Перші два рівні є зовнішніми чи поведінковими. Особистісне лідерство – є внутрішнім рівнем і визначає потребу у особистісному зростанні та саморозвитку. Модель Дж. Скоулера актуалізувала питання можливості та шляхів виховання лідерських якостей людини, для чого потрібно враховувати три аспекти: технічні знання, уміння та навички; розвиток правильного ставлення до інших людей; психологічне самовдосконалення [143].

Помітне місце серед досліджень проблеми лідерства займають також теорії обміну. Теорія обміну й трансактного аналізу (Г. Келлі, Дж. Марч, Г. Саймон, Дж. Тибо, Дж. Хоманс та ін.) представляють лідера й середовище, що його оточує, як компоненти взаємовигідного обміну: лідер робить у соціальні взаємодії внесок у вигляді самого себе, одержуючи за це певну форму винагороди – групу, організацію, соціум. В цьому випадку активна роль лідерського оточення трохи губить своє значення, стаючи рівноправним партнером трансактності. Лідера розглядають як того, хто відчуває потреби та бажання своїх послідовників й пропонує способи їхнього здійснення. Тут акцент робиться на емоційній стороні процесу [78].

Найбільш показовою в цьому змісті з'являється операційна концепція лідерства Дж. Бернса, що виділила два типи лідерів: лідер, що регулює, й лідер, що трансформує. Перший тип являє собою досягнення оптимальних форм згоди лідера та його оточення, що виражається в мінімально креативному впливі його на групу, другий припускає творчу зміну оточення, що виражається в розвитку кожного члена групи, що попадає в радіус лідерського впливу [19].

Концепція харизматичного лідерства розкриває лідера, що в силу своїх особистісних якостей здатний впливати на послідовників. Лідери цього типу відчувають потребу влади, мають сильну потребу в діяльності й переконані в моральній правоті того, у що вони вірять.

Потреба у владі мотивує їх у прагненні стати лідерами. Їх віра у свою правоту підсилює цю потребу. Бажання в такої людини бути діяльною передає людям почуття того, що вона здатна бути лідером. Харизма є формою впливу на інших за допомогою особистісної привабливості, що викликає підтримку й визнання лідерства, що забезпечує власникові харизми владу над послідовниками. Концепція харизматичного лідерства є по суті, продовженням концепції атрибутивного лідерства й споруджуваної на комбінації якостей і поведінки лідера.

Поворот в бік раціональної основи лідерської поведінки відбувається у 80–90-і рр. XX ст. В руслі ціннісних моделей лідерства (С. Кучмарські, Г. Фейрхольм, К. Ходжкінсон). Тут основне зна-

чення у формуванні команди лідера надається вже не емоційно-особистісним контактам, а збігу індивідуальної (лідер) і суспільної (група) ціннісних систем. Взаємодія здійснюється не стільки на основі поведінкового домінування лідера, скільки на усвідомленні загальних цілей ініціатора й приймаючих. Лідер – це той, хто, з одного боку, переймає сформований ціннісний устрій суспільства, з іншого – робить спроби його розумної корекції шляхом конструювання й впровадження ціннісно-нормативного ядра [55].

У вітчизняній соціально-психологічній літературі (за радянських часів) проблеми лідерства розроблялися на основі діяльнісного підходу, запропонованого О. Леонтєвим [40], і розкритого також в працях інших корифеїв психології. Діяльнісний підхід – методологічний напрям досліджень, в основу якого покладена категорія предметної діяльності. Відповідно до теорії діяльності, вивченню піддавалися сенсорні, перцептивні, предметні, виконавські, мнемічні, розумові, афективні та інші дії, а також їх структурні компоненти: мотиви, цілі, завдання, способи виконання та умови здійснення.

У соціальній науці колишнього СРСР розвиток проблеми лідерства мало досить складний і часом суперечливий характер. Суперечливість у підході до проблеми лідерства була обумовлена різким розумінням його сутності, механізмів та змісту. Першими роботами в цій галузі були дослідження С. Лозинського, А. Залужного, П. Загоровського та ін. У цих роботах розглядалися питання лідерства головним чином у дитячих групах і колективах, організованих і стихійних. Більш пізні роботи з лідерства належать Г. Ашину, І. Волкову, Н. Жеребовій, Р. Кричевському, Б. Паригіну, Л. Уманському та ін. Актуальність вивчення лідерства як соціально-психологічного явища визначається насамперед тим, що останнє являє собою, як зауважує Б. Паригін – один з найбільш значимих факторів групової інтеграції, що сприяють досягненню групових цілей з найбільшим ефектом [64].

Дослідник Б. Паригін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з оптимальним ефектом

[64]. Інші науковці (Н. Алексеєва, С. Багреців, І. Бех, Дж. Террі) визначають лідерство як вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети [15]. І. Валер, Ф. Массарик, Р. Таннекебаром трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей [44]. О. Зайцева, Р. Кричевський під лідерством розуміють явище активного провідного впливу особистості – члена групи, на групу в цілому в напрямку виконання групових завдань [102].

У дослідженні Н. Мараховської лідерство визначено як процес організації та управління колективом [66].

Науковець Н. Семченко, визначаючи лідерство як процес, за допомогою якого одна особа впливає на членів групи, виділяє головну відмінність між керівництвом та лідерством, ці феномени діють у різних структурах (керівництво – у формальній, а лідерство – у неформальній структурі). Дослідниця підкреслює, що однією з найважливіших функцій неформальних лідерів є компенсаторна, яка виявляється в ліквідуванні недоліків у діяльності офіційних керівників. Суттєвою функцією є також персоніфікація функціонально-рольових відносин, коли лідер виступає своєрідним емоційним центром для інших людей [91].

Узагальнивши різні визначення, під лідерством ми розуміємо комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе. Зовнішньо воно виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей і відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Зокрема, В. Лучанська зауважує, що людина, яка володіє високими лідерськими якостями і здібностями, здатна зробити процес міжособистісної взаємодії більш цілеспрямованим, більш ефективним і, що не менш важливо, викликати в учасників відчуття осмислення того, що відбувається. До того ж ця взаємодія може бути організова-

на практично в кожній предметній діяльності. На думку дослідниці, високі лідерські якості є особливою обдарованістю [61].

Так, Б. Лихачов зазначав, що лідерство, як явище, не характерне для нашого суспільства і його конкретних спільнот – різних соціальних груп й колективів, і ставити питання про лідерство як про наукову проблему в вітчизняній психології неправомірно [57].

В структурі лідерства вчені виділяють суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертиза, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у колективі, тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках) [66].

Суб'єктом лідерства є лідер, як особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу.

Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; людина, здатна виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів групи [119]. Також лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені з груповими і сприяють організації й управлінню цією групою в ході досягнення групових цілей [36].

Лідера розглядають як активну, віддану своїй справі, розумну людину, яка здатна не тільки відходити від стереотипів у процесі власної діяльності та знаходити нові рішення для вирішення соціальних завдань, а й брати на себе відповідальність за наслідки важливих рішень, здатна стати виразником ідейних переконань, що імпо-

нували б більшості представників соціальної групи, тобто здатна взяти на себе виконання функції духовного ідеалу певної спільноти [124]. Лідером здатен стати лише той індивід, який не боїться переосмислювати та вносити раціональні, хоча б з його погляду, зміни в уже усталені принципи моралі та соціальні норми, при цьому виражаючи повагу або видимість до традиційних засад своєї спільноти.

Відомо, що лідерство виявляється на різних вікових етапах розвитку особистості, але має свої особливості щодо мотивації, статусу та ефективності лідерства.

Відтак, психологічними особливостями у вихованні лідерів є: працездатність, самостійність, прагнення до досягнення успіху, витримка, наполегливість, упевненість у своїх силах, наслідування свого ідеалу. Такі особистості впевнені в собі, з повагою ставляться до інших, охоче продукують нові ідеї. Доброзичливі, ініціативні, їм все цікаво, першими починають виконувати завдання, а інші наслідують їх приклад.

Зазначимо, у підлітковому віці особливо яскраво виражені лідерські риси: активність, ініціативність, наполегливість, захопленість ідеєю та справою.

У процесі визначення сутності формування лідерських якостей студентів особливу цінність складають дослідження американського вченого Дж. Коллінза, який є прихильником теорії «обслуговуючого лідерства».

Разом з тим Дж. Коллінз стверджує, що лідери не те ж саме, що й «лідери-слуги». Керівників найбільш успішних колективів він називає лідерами п'ятого рівня, які «є прикладом амбівалентності, оскільки вони одночасно скромні та вольові, сором'язливі й відважні». Вони готують своїх наступників, здатних гідно продовжити справу. Лідери п'ятого рівня – спокійні й урівноважені, прості, скромні, стримані, приємні у спілкуванні, непомітні та ін. Вони ніколи не прагнуть стати героями, ідолами, зайняти якийсь п'єдестал. Водночас їм притаманні «непохитна рішучість, майже стоїчна потреба зробити те, що повинно бути згорблено для перетворення компанії в велику». Вони фанатично віддані своїй справі, заражені прагненням

досягти результату. Спокійність і наполегливість виявляють керівники п'ятого рівня не лише в значущих рішеннях, але і в стилі роботи, який вирізняється старанністю простого робітника [72].

У праці «Психологія лідера» А. Менегетті розглядає лідера як природний вектор креативності. Принципи А. Менегетті сприяють розвитку гуманістичної етики, спрямовують особистісне лідерство на служіння прогресивним потребам людства та суспільства [67].

На думку А. Менегетті, людина вже при народженні має задатки лідера. Проте, щоб стати лідером, необхідно досягти певного рівня культури, освіченості, професіоналізму, життєвого досвіду, внутрішньої зрілості. В основі цього – постійна робота над собою, розвиток власного потенціалу. Вважається, що лідера не можна створити, бо він створює себе сам [43].

Сучасна українська наукова думка пріоритетом у вивченні феномену лідерства ставить політичне лідерство, характеризуючи його у різних, у тому числі, психологічних аспектах: І. Колісніченко, В. Корнієнко, І. Похило, А. Пахарев, Т. Слабчук, Є. Суліма та ін. Значно менше уваги приділяється вивченню лідерства у малих учнівських групах, процесам його розвитку, проте й цей напрямок поступово освоюється наукою: О. Василькова, А. Мітлош, С. Походенко.

Отже, як і у безлічі інших педагогічно-психологічних явищ, у вивченні феномену лідерства крапка ще не поставлена. До особистості лідера прикута увага не лише його послідовників, підлеглих, опонентів, але й науковців, які прагнуть розібратися у всіх особливостях становлення та утримання, підйомів та падінь, слави та повалення тих, хто отримав визнання лідера.

Зауважимо, що аналіз наукових джерел показав, що існує велика кількість різних визначень понять «лідер», «лідерство», що використовуються в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці

Лідер, на думку А. Бодальова – член групи, який здатний організувати її діяльність і регулювати відносини, фактично веде за собою. Лідер має такі самі риси, що й більшість інших членів групи, однак

його дії якісно відрізняються від дій інших, і рівень його діяльності вищий за інших [13].

Лідер, відповідно до підходу С. Гармаша – особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей, з якою бажає співпрацювати більшість колективу [21].

Лідер, зауважує Т. Вежевич – член групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів усієї групи й визначають спрямованість її діяльності [19].

За визначенням О. Єршова, лідер – член групи, який має необхідні організаторські здібності, посідає центральне становище в структурі міжособистісних стосунків і заохочує своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом [27].

На думку Р. Кричевського, лідер – член групи, який ідентифікується з якнайповнішим набором групових цінностей, володіє найбільшим впливом і виявляється у процесі взаємодії [53].

Лідер, вважає В. Ягоднікова – член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі та надає право приймати рішення у важливих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати основну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям, впливає на членів соціальної групи [119].

Лідер, згідно з тлумаченням Р. Стогділла – член групи, який володіє фокусом групових процесів, мистецтвом дійти згоди, а з погляду рольової диференціації має власні позиції [75].

Разом з тим, А. Кузьмінський, В. Омеляненко визначають, що саме в педагогічному аспекті лідер (від англ. *leader* – той, який веде, керує) – це член колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу [57].

Як людину, яка свідомо і активно веде інших до досягнення певної мети визначає лідера В. Зацепін [40].

За визначенням Н. Жеребової, лідер є представником малої групи, який висувається в результаті взаємодії її членів, або організує навколо себе групу при відповідності його норм і ціннісних орієнтацій з груповими, і організує та керує цією групою задля досягнення групових цілей [39].

Лідером може стати (але не обов'язково стане) людина, що від народження має певні задатки –вказує Л. Уманський [47]. Для цього вона має опанувати певними культурними цінностями і перебувати на певному інформаційному рівні, вміти реалізувати наявні у неї можливості. Сьогодні лідерство як наукова проблема не викликає сумніву. Більш того, намітився явний інтерес і увага до неї не тільки в рамках соціальної психології, але й у соціології, педагогіці, у різних прикладних дослідженнях.



Рис. 1.1 Теорії лідерства

Варто зауважити, що сучасні вітчизняні дослідники характеризують лідерство, насамперед, звертанням до людини і має безпосереднє відношення до механізму людських взаємин. Нині лідер – це не просто формальний керівник, він одночасно стратег, тренер і наставник. Лідер не повинен брати участь у кожному рішенні, прийнятому командою. Він вірить у її компетентність: у те, що його підлег-

лі мають відповідний рівень знань і умінь, щоб приймати оптимальні рішення.

Таким чином, проведений нами аналіз наукових праць з проблеми лідерства показав, що більш питома вага в розробці проблеми, що цікавить нас, належить роботам психолого-педагогічного плану. Підбиваючи підсумок викладеному, можна з впевненістю сказати, що проблема виховання лідерських якостей особистості набуває сьогодні значної актуальності.

На підставі узагальнення досліджень українських і зарубіжних науковців визначено, що сутність феномену «лідер» виявляється в таких компетентностях: найбільш авторитетна особистість, яка регулює відносини в групі; людина, яка, задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес; член групи, який найкраще може керувати групою у конкретній ситуації; особа, за якою певна соціальна група визнає право на прийняття найбільш важливих рішень, що відображають груповий інтерес.

На основі аналізу різних трактувань поняттєво-категоріального апарату дослідження *лідерство* визначаємо як один із процесів організації та управління малої соціальної групи, який сприяє досягненню групових цілей; вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети; як міжособистісну взаємодію, що спрямована на досягнення цілей.

1.2 Особливості виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Формування нових політичних, соціально-економічних, соціально-культурних відносин у суспільстві залежить від активної життєвої позиції кожної особистості, її готовності до участі в демократичному управлінні суспільством, є лідером свого життя. Тому проблема формування лідерських якостей сучасних фахівців, зокрема, майбутніх менеджерів є актуальною і перспективною як для теорії, так і практики управлінської діяльності.

Цілеспрямоване формування лідерських якостей майбутніх менеджерів відбувається в розвитку, навчанні, вихованні, спілкуванні, діяльності особистості при створенні оптимальних соціально-педагогічних умов. Саме створення таких умов стали предметом дослідження таких вчених як Д. Алфімов, Л. Локошко, Т. Прохоренко, К. Садохіна, В. Татенко, О. Тихомирова, О. Чорна, В. Ягоднікова та ін.

У працях сучасних педагогів, психологів обґрунтовано потребу формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема, у процесі навчання (Н. Белякова, О. Маковський, Н. Мараховська, О. Романовський), у позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар).

Проте, технології (зміст, форми, методи) формування лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету розроблені недостатньо. Відтак, оскільки існує об'єктивна потреба в лідерстві, проблема формування лідерських якостей майбутніх фахівців саме у освітньому середовищі університету є вкрай необхідною для сучасної педагогічної теорії і практики.

За логікою нашого дослідження для з'ясування змістових характеристик якостей студента-лідера необхідним є визначення понять «якість особистості» та «лідерські якості особистості». Так, у психології часто говорять не про якості, а про риси чи властивості особистості, що визначаються як «стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних життєвих ситуаціях» [65,66,91].

У динамічній структурі особистості К. Платонов ці поняття розрізняє, надаючи їм свій особливий зміст. «Властивість – це найширше поняття, це щось властиве особистості, її риса, що зумовлює її подібність або розбіжності з іншими особистостями. Особливість – це така властивість, що відрізняє цю особистість або даний тип особистостей від інших. Можна сказати й так: особливість особистості – це її індивідуальна властивість або їхня сукупність. Якість – це найбільш істотна властивість, що дає особистості визначеності» [59].

Відтак, якості особистості є узагальненими властивостями особистості. Як підкреслює Н. Левітов [41], терміни «якість» і «власти-

вість» більш властиві визначенню своєрідності особистості, однак «у них немає специфічного характерологічного відтінку, пов'язаного з тим, що можна назвати «рельєфом» особистості, тобто виділенням її стрижневих рис», тому, описуючи особистість, закликав користуватися термінами «риси» й «прояв».

Якості особистості можуть бути представлені видами або класами: деякі з них пов'язані з темпераментом, інші – з типовими притосувальними реакціями, треті – зі здатностями, інтересами, цінностями, четверті – із соціальними відносинами (Р. Кеттелл) [87].

Фундаментальні розбіжності виявляються у рівні виразності якостей. Одні з них легко спостережувані й тому легко вимірювані – вони є «поверховими». «Поверхові» якості, на думку Р. Кеттелла, є групами властивостей індивіда, що легко визначаються й спостерігаються, супроводжують одна одну. Інші якості він називав «глибинними», «прихованими». Глибинні якості, за визначенням Р. Кеттелла – фундаментальні й менше піддаються спостереженню, ніж особистісні риси, які є підґрунтям «поверхових» виявлень [87].

Отже, усі розмежування між поняттями: «якість», «риси», «властивість», безсумнівно, відносні й умовні, однак ми зосереджуємо на них увагу для з'ясування місця лідерських якостей (лідерства) у структурі особистості.

У плані вивчення лідерських якостей важливими, на нашу думку, є висновки І. Беха. Вчений виділяє два основні компоненти у структурі якостей особистості: моральну спрямованість і вольову регуляцію [15]. Як підкреслює І. Бех, моральна спрямованість, як структурний компонент, характеризує почуття, потреби, прагнення, наміри особистості.

Людина є носієм й виразником прийнятої нею моралі й суспільних цінностей, цим і позначаються ціннісні орієнтації. Моральні орієнтації регулюються суспільними нормами – правилами честі, моральним кодексом [15].

Спрямованість набуває моральності, якщо людина не лише розуміє обов'язковість дотримання моральних норм, але й глибоко усвідомлює необхідність їх виконання для себе особисто [15].

Для більшості дослідників (Т. Вежевич, З. Гапонок, С. Гармаш, А. Зоріна, В. Сбитнева, В. Хмизова, В. Ягоднікова та ін.) характерною є зосередженість на обґрунтуванні окремих лідерських якостей особистості.

З огляду на кількість та різноманітність визначень поняття «лідер», І. Краснощок виявила основні ознаки, за якими можна охарактеризувати це поняття. Першою ознакою є приналежність до групи: лідер – саме член групи, він «усередині», а не «над» групою. Друга ознака – це статус у групі: лідер користується в групі авторитетом, у нього високий статус. Третя ознака – збіг ціннісних орієнтацій: норми і ціннісні орієнтації лідера і групи збігаються, лідер найбільш повно віддзеркалює і виражає інтереси групи. Четверта ознака – впливовість лідера на групу: вплив на поведінку і свідомість інших членів групи з боку лідера, організація і управління групою у процесі досягнення групових цілей. П'ята ознака – джерело висунення лідера в групі [119].

Характеризуючи лідера, А. Менегетті визначає три основні якості: наявність неординарного вродженого потенціалу, що проявляється як талант координатора; глибоке пізнання і професіоналізм у галузях, найбільш затребуваних соціальною групою або суспільством в цілому; переваги результатів, отриманих у певному виді діяльності. Лідер, у першу чергу вирізняється вмінням координувати діяльність колективу заради досягнення спільної мети [65].

Функціональність лідера визначається вмінням знаходити і координувати для досягнення мети ті засоби, сукупність яких здатна задовольнити інтереси найближчої соціальної групи. Суб'єкт, який діє на користь суспільства, стає лідером у тій чи іншій мірі.

Отже, за А. Менегетті, лідери – це не лише відомі особистості, які діють виключно в економічній і політичній сфері, але й будь-яка людина, що самореалізуючись, сприяє саморозвитку тих, з ким або біля кого вона працює [65].

Зазвичай лідером вважають людину, яка здатна ефективно впливати на інших і з якою бажає співпрацювати більша частина колективу. Лідерські якості визначаються не тільки схильністю особис-

тості до управлінської діяльності. Наприклад, О. Баєва у своїх дослідженнях зазначає, що типологічні особливості темпераменту лідера визначаються такими особливими рисами як бажання ризику, вміння фіксувати свою увагу й керувати власною поведінкою на основі процесів саморегуляції та самоконтролю. Такі реакції переважно зумовлені генетично, тобто людина вже народжується зі схильністю до емоційної, бурхливої реакції на навколишнє середовище, що зберігається протягом усього життя [13].

Слушною є думка М. Виноградського, який зазначає, що лідерські якості людини, як виразника і захисника інтересів інших людей, вимагають, у першу чергу, вміння поєднання у своїй роботі власних і колективних інтересів. Необхідним є сприяння творчому зростанню інших людей, створення для цього відповідних умов [111].

Лідер, як суб'єкт є основною ознакою лідерства. «Політична енциклопедія дає таке визначення: «Лідер (англ. Leader – ведучий) – авторитетний член громадської організації, будь-якої соціальної групи, особистісний вплив якого дозволяє йому відігравати суттєву роль в соціальних процесах і ситуаціях, урегулюванні відносин в колективі, групі; індивід, що здатен впливати на інших з метою інтеграції спільної діяльності, спрямованої на задоволення інтересів даної спільноти» [98].

У науково-педагогічній літературі є різні визначення лідерських якостей особистості. Зокрема, В. Сбитнева, поділяючи погляди А. Лутошкіна, М. Рожкова, вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого соціального об'єднання статусно виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення у важливих для групи ситуаціях [105].

Під лідерськими А. Зоріна [45] розуміє якості, необхідні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей.

Упрацях А. Уманського окреслюються загальні і специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. До специфічних якостей лідера належать: організаторська прозорливість;

тонка психічна вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, знайти для кожної людини місце залежно від індивідуальних особливостей; здібність до активної психологічної дії – різноманітність засобів дії на людей залежно від індивідуальних якостей, ситуації, що склалася; схильність до організаторської роботи потреба брати на себе відповідальність [114].

Також визначила загальні та специфічні якості особистості лідера О. Тихомирова:

1. Загальні якості (ними володіють не тільки лідери, а й ті, хто прагне ними стати): компетентність, організованість, працездатність, активність, ініціативність, товариськість, наполегливість, самостійність, самовладання, спостережливість, кмітливість;

2. Специфічні якості лідера (своєрідні індикатори лідерських здібностей): організаторська проникливість; здатність до активного психологічного впливу; здатність до організаторської роботи, лідерської позиції, потреба брати відповідальність на себе [6, 20].

Лідерські якості представляють особистісні якості, які забезпечують ефективне лідерство – індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети [119]. Однак, як показують численні дослідження, «універсального», на всі випадки, набору лідерських якостей не існує. Спроба виділити виключні лідерські якості виявилася неуспішною, оскільки стало очевидно, що таких якостей немає. Дійсно, на послідовників впливають не якості, а справи і вчинки лідера. При цьому одну і ту ж діяльність різні лідери однаково ефективно можуть здійснювати по-різному, відповідно до їх індивідуальних особливостей і переваг. Однак, особистісні та ділові якості лідера також мають далеко не останнє значення і, будучи забезпеченням діяльності, багато в чому зумовлюють її результативність. Можна стверджувати, що успішність становлення індивіда, як лідера, залежить від його здатності проявити потрібні якості (у тому числі вміння, навички) у відповідних ситуаціях [36].

В сучасній науковій літературі можна виокремити дві протилежні точки зору на проблему лідерських якостей. Згідно із першою, стве-

рджуються, що людина має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють ніякої ролі. Інша точка зору полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки [38].

Проаналізуємо переліки основних лідерських якостей, які виділяють різні дослідники. До таких якостей відносять: вміння переконати, готовність прийти на допомогу, упевненість у своїх силах, вміння знайти ефективний підхід. Емоційне лідерство тісно пов'язане зі справедливістю в оцінюванні інших, готовністю прийти на допомогу та товариськістю [65].

Лідерські якості, на думку Д. Дей, С. Заккаро, С. Халпін – це «відносно стабільні і пов'язані між собою утворення особистісних характеристик, які забезпечують закономірності лідерства у різноманітних групових і організаційних ситуаціях, і охоплюють характер, темперамент, мотиви, розумові здібності, вміння, знання і досвід особистості» [29]. М. Вілсон визначає лідерські якості як «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [17].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що деякі вчені (С. Кіркпатрік, Г. Лактіонова, Т. Пітерс, Л. Продрому, Р. Стогдил) виділили такі лідерські якості особистості, як авторитетність, активність, вимогливість, витривалість, ініціативність, інтелект, компетентність, комунікативність, креативність, критичність, надійність, наполегливість, незалежність, оптимізм тощо. Інші дослідники (У. Беніс, О. Лозинський, Н. Семченко, О. Скрипніков, С. Шацький) структурували лідерські якості, об'єднавши їх за групами, наприклад, анатомо-типологічні, морально-психологічні, соціально-психологічні, творчі й особистісні якості [66].

Ядро лідерських якостей особистості С. Заккаро пов'язує із розвитком «соціального інтелекту», до складу якого входять такі характеристики, як соціальна свідомість, соціальна пильність, самоконтроль, адекватне реагування на ситуацію і соціальне оточення [23].

Натомість, Д. Гоулман ключовою якістю лідера називає «емоційний інтелект» – здатність розуміти і виражати емоції, використовуюва-

ти їх для ефективного мислення, аргументації, управління своїми емоціями і емоціями інших людей, щоб, як результат, успішно вирішувати будь-які життєві ситуації. Відповідно, емоційний інтелект містить компетентності особистісні (самосвідомість, впевненість, саморегуляція, мотивація) і соціальні (емпатія, спілкування, вміння розв'язувати конфлікти) [35].

Як підкреслює В. Сухомлинський, «...авторитет педагога – це творіння його розуму і душі, вміння утвердити в колективі глибоку повагу до своїх ідеалів, принципів, переконань. Авторитет стає могутньою силою... лише тоді, коли він твориться гармонійною єдністю вчинків, поведінки і слова педагога» [88].

Такий «еталонний набір» лідерських якостей визначає Дж. Адаір: ентузіазм, цілісність, впевненість у собі, стійкість характеру, справедливість, сердечність, скромність [7].

Такі лідерські якості сучасного фахівця називає Г. Юкл: цілісність, енергія, стійкість до стресу, самовпевненість, внутрішній локус контролю, емоційна зрілість, мотивація до влади, орієнтація на досягнення успіху, потреба в афіляції [110].

Чотири основні групи лідерських якостей педагога виділяє Н. Семченко: організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні, інтелектуально-креативні та морально-вольові [119].

Визначаючи лідерські якості вчителя як інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності, Н. Мараховська називає такі його складові: мотиви, знання, лідерські вміння, стійка лідерська позиція [66].

Установлено, що важливе значення для формування лідерських якостей особистості має харизма. У психолого-педагогічній літературі харизма лідера розглядається як його особлива обдарованість (теорія «видатної людини»), здатність примушувати звичайних людей діяти не ординарно в екстремальній ситуації (М. Вебер), а також створювати особливий тип відносин між лідером і послідовниками (Р. Хаус, Б. Шамір) [66].

Достатньо змістовно обґрунтував перелік лідерських якостей М. Рожков. Як зазначено автором, до переліку таких якостей вхо-

дить: спроможність управляти собою, повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння долати труднощі, виходити зі стресових ситуацій; наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей та оцінка просування до них; вміння вирішувати проблеми, виокремлювати головне та другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати і розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських задач, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння управляти людьми, мотивувати і стимулювати їх до роботи, вміння працювати з групою, наявність специфічних організаторських якостей особистості [63].

Такі якості як знання підлеглих, уміння поставити себе на їхнє місце, аналізувати ситуацію, визначати наслідки своїх дій, прагнення до вдосконалення, здатність вселяти в підлеглих упевненість виділила Л. Скібіцька [93].

Неодноразово робилася спроба згрупувати лідерські якості. Наприклад, за такими основними групами: організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні, інтелектуально-креативні та морально-вольові [119]. Чи: організаторські (уміння згуртовувати колектив), комунікативні (уміння звертатися до іншої людини, привертати її увагу, ініціювати взаємодію в процесі спілкування), перцептивні (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших), прогностичні (уміння передбачати поведінку іншої людини в процесі діалогу та визначати способи впливу на неї), креативні (уміння виявляти оригінальні ідеї, які ініціюють діалогічні форми взаємодії з іншою людиною), саморегуляції (уміння зберігати рівновагу між внутрішнім станом та зовнішніми обставинами) [66].

У розробленій О. Євтіховим трьохрівневій моделі лідерських якостей, перший рівень – індивідуальний, представлений індивідуально-особистісними характеристиками людини, що визначають її лідерську Я-концепцію. Другий рівень – лідерської внутрішньогрупової взаємодії включає соціально-психологічні та організаційно-управлінські якості, які реалізуються в процесі включає соціально-психологічні та організаційно-управлінські якості, які реалізуються

в процесі взаємодії з іншими членами групи. Третій рівень – актуально-лідерський, поєднує в собі якості і властивості, якими наділяє лідера [29].

Вперше спробу відбору якостей, завдяки володінню якими особистість може стати лідером, здійснив у 30-ті роки ХХ століття американський психолог К. Берд. Він проаналізував 20 експериментальних робіт у галузі лідерства та склав список із 79 найбільш поширених лідерських якостей. Серед них було названо ініціативність, почуття гумору, контактність, ентузіазм, красномовність, упевненість, дружелюбність та ін. Тільки 5 % лідерських якостей повторюються в трьох і більше списках – з'ясував Е. Дженнінгс. Один раз повторювались 65 % якостей, двічі – до 20 % якостей, і тричі – лише 5 % [72].

Дослідження Р. Стогдилла показали, що в різних ситуаціях проявляються лідери, які виявляють різні, а іноді кардинально протилежні лідерські якості. Це дозволило вченому зробити припущення, що якості, характеристики і навички, які має проявити лідер, дуже часто визначаються конкретною ситуацією, в якій ця особистість діє. «Людина не стає лідером тільки дякуючи тому, що вона володіє певним набором особистісних характеристик», – резюмував Р. Стогдилл [144]. Вчений наголошував, що в різних ситуаціях і професійних групах, на певних етапах розвитку колективу та організацій пріоритетного значення можуть набувати різноманітні лідерські якості, такі як: чесність, розумові здібності, рішучість, агресивність, доміантність, фізіологічні особливості (зріст, маса, зовнішність), ерудиція, інтуїція, комунікативність, оптимізм, переконаність, стійкість, впевненість у собі, активність, працелюбство. прагнення до популярності, соціальна відповідальність, надійність, стресостійкість тощо. Аналізуючи різні підходи, Р. Стогдилл виявив, що в усіх випадках «лідерство розглядається або як фокус групових процесів, або як мистецтво дійти згоди» [88].

Логіка наукового дослідження передбачає перехід від загального до конкретного, тобто акцент має бути спрямованим на розгляд сутнісної характеристики лідерських якостей майбутніх менеджерів.

На основі анкетування успішних управлінців вищої ланки Дж. Адаїр визначив рейтинг найбільш значущих лідерських якостей: здатність ухвалювати рішення; уміння вести за собою; цілісність; захопленість; уява; готовність багато працювати; аналітичне мислення; здатність зрозуміти інших; здатність виявляти сприятливі можливості; здатність переборювати неприємні ситуації; здатність швидко пристосовуватися до змін; готовність до ризику; підприємливість; здатність швидко і зрозуміло висловлювати свої думки; проникливість; здатність ефективно вести справи; широта поглядів; здатність притримуватися обраного шляху; готовність працювати впродовж тривалого часу; амбіційність; відданість своїй справі; здатність чітко й зрозуміло викладати свої думки на папері; допитливість; уміння працювати з цифрами; здатність мислити абстрактно [4]. Зазначене без сумніву, є унікальним і цінним для майбутніх менеджерів.

Роль кожної із зазначених лідерських якостей значна, але коли необхідно виокремити особистісні якості лідера, зокрема майбутнього менеджера, а отже Дж. Адаїр виділяє сім головних [3]: захопленість своєю роботою, тими ідеями, які визначають її зміст спрямування; цілісність особистості лідера, його здатність дотримуватися цінностей, які стосуються зовнішнього світу й в першу чергу, таких, як добро і правда (завдяки цьому люди довіряють лідеру); жорсткість: вимогливість, прагнення до високих стандартів діяльності, великий життєвий ресурс, прагнення завоювати повагу; справедливість: неупередженість, прагнення до справедливо винагородження; душевне тепло: єдність душі й розуму, любов до справи та людей; скромність: уміння вислухати, обмежене самолюбство; упевненість: не самовпевненість і надмірність, а впевненість у власних силах.

Завдання виявлення лідерських якостей майбутніх менеджерів вимагає визначити, які ж з більшого числа якостей є найбільш значимими. В 1948 році Р. Стогдил проаналізував дослідження 142 лідерських рис успішних фахівців у спробі виявити універсальний набір рис лідера, майбутнього менеджера. Ця концепція в остаточному підсумку потонула в нескінченній безлічі виявлених якостей, так і

не створивши завершеної теорії. У пошуках відповіді на це питання ми звернулися до психолого-педагогічної, соціальної літератури. У цьому напрямку були проведені сотні досліджень, що породили гранично довгий список виявлених лідерських якостей успішного фахівця, менеджера. Аналіз показав, що однозначної відповіді немає.

Низка дослідників проаналізували зібрані в ході емпіричних досліджень численні факти про співвідношення особистісних рис або лідерських якостей успішних людей. Уперше в 1940 році таку спробу почав С. Бірд у книзі «Соціальна психологія». Узагальнення результатів привело до висновку, що складання науково обґрунтованого списку характеристик навряд чи можливе. Так, список лідерських рис, що згадуються різними дослідниками, склав 79 характеристик. Серед них були названі: ініціативність, товариськість, почуття гумору, ентузіазм, упевненість, дружелюбність й ін. Однак якщо подивитися на розгляд цих рис у різних авторів, то жодна з них не займала стійкої позиції навіть у декількох переліках. Так, більша частина названих рис була згадана лише один раз, п'ята частина – двічі, 10% – тричі, й лише 5% були названі чотири рази. Р. Стогдил в 1948 р. і Р. Манн в 1959 р. спробували узагальнити й згрупувати усі раніше виявлені лідерські якості [147].

Так, Р. Стогдил прийшов до висновку, що в основному п'ять якостей характеризують лідера: розум або інтелектуальні здатності; панування або перевага над іншими; упевненість у собі; активність й енергійність; знання справи. Однак ці п'ять якостей не пояснювали появу лідера. Багато з людей з цими якостями так і залишалися послідовниками. Зокрема, Р. Манна осягло аналогічне розчарування. Серед семи особистісних якостей лідера, які він виявив, розум був кращим провісником того, що його власник буде лідером. Духовність особистості, методологія, теорія і практика означене підтвердили. Незважаючи на це, активне вивчення лідерських якостей було продовжено аж до середини 80-х рр. ХХ ст.

Найцікавіший результат був отриманий відомим американським консультантом У. Беннісом, що досліджував 90 успішних лідерів й позначив такі чотири групи лідерських якостей: керування увагою,

або здатність так представити сутність результату; напрями дій, щоб це було привабливим для послідовників; здатність так передати значення створеного образу, ідеї або бачення, щоб вони були зрозумілі й прийняті послідовниками; керування довірою, або здатність побудувати свою діяльність з такою сталістю й послідовністю, щоб одержати повну довіру підлеглих; керування собою, або здатність настільки добре знати й вчасно визнавати свої сильні й слабкі сторони, щоб для посилення своїх слабких сторін уміло залучати інші ресурси, включаючи ресурси інших людей.

Після публікацій Р. Стогдил стала формуватися досить стійка думка про те, що теорія рис є малопродуктивною. Дослідники, що захоплюються описом лідерських рис, ризикують випустити з поля зору інші важливі фактори лідерства, приміром, його соціальний контекст, що незаперечно є необхідним для професійної діяльності менеджера.

На думку С. Коссен, справжній лідер має володіти: здатністю творчо вирішувати проблеми; умінням доносити ідеї до послідовників; переконливістю; умінням уважно слухати інших людей та прислухатися до їхніх порад; товариськістю, широким колом інтересів; почуттям власної гідності, впевненістю у собі [87].

Як навпаки стверджують А. Лоутон й Е. Роуз, лідер повинен володіти: далекоглядністю (умінням сформувавши вигляд і завдання організації); умінням визначати пріоритети (здатність розрізняти, що необхідно, а що просто важливо); володіти мистецтвом міжособистісних відносин (умінням вислухати, підказати, бути впевненим у своїх діях); привабливістю (що не підлягає визначенню, але приваблює і надихає людей); гнучкістю (здатність відгукуватися на нові ідеї й досвід); рішучістю і твердістю (коли цього вимагають обставини) [91].

Слушною є думка Т. Вежевича, який до найбільш важливих якостей лідера відносить інтелект, комунікабельність, емпатію, доброту [27].

Для процесу виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів важливою є позиція З. Гапонюка, який виділяє такий набір лідерських якостей:

1. Загальнопрофесійні якості: висока теоретична й практична підготовка, системне бачення професійних проблем, здатність до професійної адаптації, здатність до прогностичної діяльності, здатність виконувати функціональні обов'язки; володіння методами керування колективом, уміння бачити ключове завдання, уміння розподіляти роботу в колективі.

2. Якості творчої діяльності: широкий загальний світогляд, творче ставлення до роботи, володіння методами творчості, педагогічна майстерність, висока методична підготовка.

3. Соціально-психологічні якості: уміння організувати продуктивні особистісні контакти, внутрішньоколективне спілкування, уміння враховувати індивідуальні особливості підлеглих, вимогливість до них, уміння розбиратися в людях, здатність привертати до себе людей, вселяти довіру, здатність впливати на підлеглих особистим прикладом, задавати бадьорий, діловий тон у роботі, уміння переконувати інших, врівноваженість, схильність до вивчення людей, інтерес до їхніх потреб.

4. Соціально-комунікативні якості: уміння відстоювати інтереси свого колективу, організувати контроль і стимулювати інших членів групи, товариськість, легкість вступу в контакти з людьми, психологічний такт, відповідальність, обов'язковість, чесність і порядність, нормальна емоційно-психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу. До зазначеного додаємо наступне. За підсумками опитування студентів, А. Зоріна виділила набір лідерських якостей, що містить у собі такі якості: товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, упевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагодити позитивну атмосферу в колективі [39].

Саме ці якості доцільно виховувати у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Додамо, що І. Ладанов, посилаючись на журнал «Менеджмент ревью», також визначив десять якостей, які бажано мати лідерам, майбутнім менеджерам: цільність характеру, віра в людей, безкорисливість, прихильність до організації, творчі здібності, твердість, вміння спілкуватися, вміння ризикувати, перебувати в полі зору.

Отже, єдиної думки про те, якими ж якостями має володіти лідер, майбутній менеджер, дотепер не існує. Очевидно, що надзавдання структурного підходу – знайти універсальний набір лідерських якостей майбутнього менеджера на всі випадки життя – навряд чи здійснена. Кожен час, кожне суспільство, кожна група формує або вимагає своїх лідерів.

Аналіз науково-теоретичних і практичних досліджень потребує теоретичного осмислення в плані конкретизації. Нами було здійснено порівняльний аналіз та узагальнення якостей, що найчастіше визначались респондентами як необхідні для лідера. Проведений аналіз дозволив нам визначити такі лідерські якості майбутнього менеджера: активність, товариськість, вміння слухати співрозмовника, рішучість, готовність менеджерів соціокультурної діяльності до самостійного виконання завдань, упевненість в собі, потреба в успіху, креативність, здатність активно впливати на інших, вміння говорити, розуміти емоційний стан людини, здатність до організаторської роботи, чесність і порядність у відносинах, відповідальність, комунікативність, готовність до ризику, вміння управляти собою, наявність сили волі, здатність до емпатії, інтелектуальна лабільність, вміння розв'язувати конфлікти, стресостійкість, вміння приймати відповідальні рішення у будь-яких ситуаціях, розвиток рефлексії.



Рис 1.2 Сутність поняття «лідер»

Визначені лідерські якості дозволили нам виділити три визначальних, на наш погляд, блоки лідерських якостей майбутніх менеджерів:

- загальні риси лідера як система його ціннісних орієнтирів і відносин до навколишнього світу й людей, основа особистісної характеристики;
- лідерська поведінка як умова взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки;
- ситуація, у якій діє лідер, як передумова успішної діяльності.

Сучасні дослідження проблеми лідерства засвідчують, що приблизно 20 % осіб мають лідерські здібності від народження, ще 20 % природжені виконавці, 60 % можуть розвинути лідерські якості за сприятливих обставин [47].

Унаслідок вивчення наукової літератури уточнено поняття «лідерські якості» як комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень особистості до людей та до самої себе. Зовнішньо вони виявляються у лідер-

рській поведінці й діяльності. Внутрішньо лідерські якості зумовлюються системою установок, цілей, цінностей та відображають характер потреб, мотивів, переконань особистості.

Проблема лідерства ще з початку ХХ ст. дедалі частіше привертає до себе увагу, особливо в нестабільні періоди розвитку економіки та соціально-трудових відносин. На сучасному етапі в практиці роботи кращих підприємств при оцінюванні якостей праці керівника враховується рівень і якість виконання ним таких основних ролей, кожна з яких складається з комплексу лідерських функцій керівництва.

Лідерство є невід'ємною характеристикою керівника, істотно впливає на якість керівництва трудовим колективом і навіть на рівень кваліфікації підлеглих працівників. Головною властивістю лідерства є здібність керівника до самостійного прийняття рішень, адже тільки лідер може взяти відповідальність на себе за прийняті рішення, за результати їх виконання. Від керівника трудового колективу залежить багато що, він не тільки приймає рішення, але і відповідає за робочий клімат, атмосферу, настрої колективу. Лідерські якості керівника як захисника інтересів членів колективу вимагають від нього вмілого поєднання у своїй роботі власних і колективних інтересів. Сьогодні підприємства прагнуть максимально реалізувати свій бізнес-потенціал, але ефективно керувати системою, що орієнтована на досягнення високих показників, може тільки керівник-лідер.

До критеріїв ефективності керівника Д. Осборн та Т. Геблер зараховують такі, як: уміння стимулювати до дій, належати громаді, бути конкурентоспроможним, орієнтуватися на місію організації, орієнтуватися на клієнта, бути підприємливим, бути завбачливими, орієнтуватися на ринок, бути децентралізованим [26]. Лідерство також виступає одним із головних чинників підвищення ефективності управління. Найкращі лідери ті, які забезпечують інтелектуальне лідерство, що передбачає вміння аналізувати пропозиції та ідеї інших; ті, що не тільки мають знання, але й можуть ними поділитись.

Важливою складовою, яка впливає на потенціал менеджера, є його компетентність. Від рівня професійної компетентності менедже-

рів залежить якість та своєчасність виконання поставлених завдань у сфері планування, організації пошуку й добору, розміщення, адаптації, оцінки, стимулювання, руху, розвитку персоналу. Тому вимоги до управлінців сьогодні сформовані так, щоб вони відповідали сукупності компетенцій співробітника, які мають бути відображені в професіограмах, психограмах, картах компетенцій, кваліфікаційній карті тощо. У цих документах у повному обсязі прописується бажаний перелік якостей, необхідних претенденту для виконання посадових обов'язків [3].

Як слушно зазначає Ж. Блондель –»Лідерство так само старе, як і людство, воно універсальне й неминуче. Воно існує скрізь: у великих і в малих організаціях, у бізнесі та в релігії, у профспілках і в благодійних організаціях, у компаніях і університетах. Лідерство за своїми намірами та цілями є ознакою номер один будь-яких організацій [18]. Лідерство – це відносини домінування і підкорення, впливу й наслідування в системі міжособистісних і групових відносин [25].

На Рис. 1.3 зображено матрицю, в якій виділені 4 типи підходів до вивчення лідерства, що, на наше переконання, доцільно врахувати у процесі виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету.

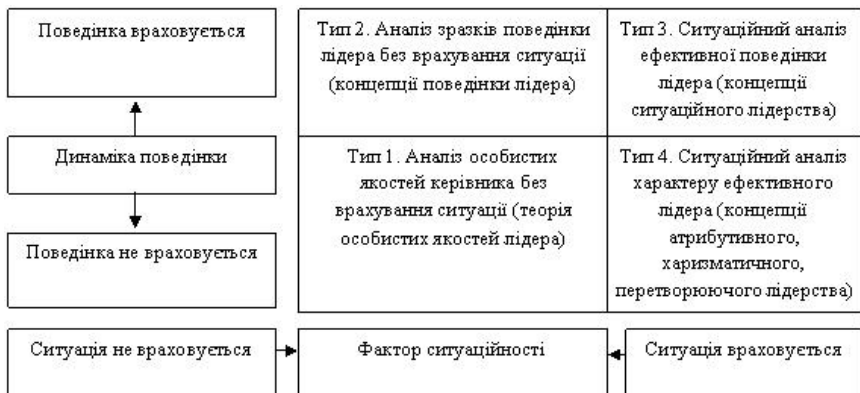


Рис. 1.3 Класифікація підходів до вивчення лідерства за О. Віханським та О. Наумовим [2]

Відповідно до визначення поняття лідерства використовують два рівні поведінки лідера, які є цінними для успішної діяльності сучасного менеджера:

1. Рівень врахування фактора динаміки поведінки лідера; критерій динаміки поведінки характеризує підхід до вивчення лідера: або з позиції статичності (аналіз лише тільки наявності певних постійних якостей, необхідних лідеру); або з позиції динаміки (аналіз зразків поведінки, певних дій лідера);

2. Рівень врахування фактора ситуаційності; критерій ситуаційності характеризує підхід до вивчення лідера: або з позиції універсальності (виділення єдиного найкращого способу впливу); або з позиції ситуаційності (для забезпечення ефективного лідерства слід враховувати зміну ситуації) [99].

За результатами чисельних досліджень теорії особистих якостей були виділені такі якості та риси характеру, які найчастіше демонструють успішні менеджери-лідери (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Якості та риси характеру успішних менеджерів-лідерів

Інтелектуальні здібності	Риси характеру особистості	Набуті вміння
розум і логіка поміркованість проникливість оригінальність концептуальність освіченість знання справи мовні розвіненість допитливість інтуїтивність	ініціативність гнучкість пильність творчість чесність цілісність особистості сміливість самовпевненість врівноваженість незалежність амбіційність потреба у досягненнях наполегливість упертість енергійність працездатність агресивність обов'язковість	вміння отримати підтримку вміння кооперуватися вміння завоювати популярність і престиж такт і дипломатичність ризик і відповідальність вміння організувати вміння переконувати вміння змінювати себе вміння бути надійним вміння жартувати і розуміти гумор вміння розбиратися в людях

Варто зазначити, що працівники сучасних підприємств хочуть, щоб менеджером (управлінцем), була людина рішуча, вони повинні бути впевнені в тому, що підприємство і вони знаходяться в надійних руках. Лідери-менеджери повинні швидко реагувати на всі зміни як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі.

Без сумніву, саме керівник є провідною фігурою процесу керівництва. Керівництво, в свою чергу – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, результаті якого забезпечується їхня активна та скоординована участь в досягненні мети управління [66].

Аналіз робіт, в яких досліджуються лідерські якості майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету, дозволяє виділити групи якостей, що характеризують відповідні типи лідерів-менеджерів: для інтелектуального лідерства – це більша швидкість інтелектуальних процесів, ерудиція, привабливість для оточення, справедливість в оцінці інших, товариськість; діловому лідерству притаманні вміння знайти ефективний підхід, вміння примусити і водночас готовність надати допомогу; практичне лідерство базується на перевагах у практичній сфері взаємодії – лідер-практик виступає як організатор групової діяльності і при цьому виявляє такі свої особистісні якості як сміливість, впевненість у своїх діях, здатність досягати поставленої мети шляхом розподілу обов'язків і контролю за ходом її досягнення.

Відтак, підвищуючи ефективність роботи установи (організації, підприємства), необхідно постійно звертатися до особистості керівника, менеджера. Розвиваючи і вдосконалюючи особисті якості керівників, менеджерів, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи сучасного підприємства.

Слід зазначити, лідерство є невід'ємною характеристикою керівника, менеджера, що особливо впливає на якість керівництва трудовим колективом і навіть на рівень кваліфікації підлеглих працівників. Сучасні керівники, менеджери, повинні постійно вдосконалюватись, а також розвивати трудовий потенціал підлеглих, мотивувати працівників до ефективної співпраці, тобто розширювати потенціал установи (організації). Незаперечно, функції середо-

вища в розвитку особистості дозволяють визначити освітнє середовище як педагогічний феномен, який безпосередньо впливає на якість професійної підготовки фахівців й на виховання лідерських якостей, у нашому дослідженні – майбутніх менеджерів.

Освітнє середовище, в нашому дослідженні, представляє собою багатофакторний континуум, який акумулює цілеспрямовано створювані умови взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається з його унікальними характеристиками (вибірковість переживань, пошук сенсів, потреба в самореалізації) і об'єктивного світу освітньої установи (індивідуальності викладачів і студентів, науково-педагогічні школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки), в яких метою і цінністю стає підвищення власної суб'єктності на основі знаходження свого роду «ніші» для реалізації свого особистісного потенціалу.

Освітнє середовище представляє собою педагогічний феномен складної природи, багатокомпонентний і багатофакторний. Воно виступає як цілісність, що має три структурних рівня організації:

- освітнє середовище як динамічна цілісність, інтегруюча взаємодії просторових відносин: архітектурної, матеріально-технічної, соціокультурної (гуманітарної), інформаційної, педагогічної середовищ.

- освітнє середовище як сукупність збудованих за концентрованими принципами компонентів: освітнє середовище кафедри, факультету, середовище навчання курсу, групи, середовище установи, в якому реалізується виробнича практика.

- освітнє середовище ВНЗ як духовна спільність, що виникає в межсуб'єктній взаємодії і сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього фахівця. Причому своєрідним стрижнем освітнього середовища є ціннісна спільність і традиції вузу.

Варто зауважити, дослідження освітніх середовищ вищої школи, розрізняють за їх індивідуальними і професійними функціями, адже лише освітні середовища, що поєднують різноманітність життєвих ситуацій та професійну орієнтованість навчальної та позанавчальної сфер розвитку учасників освітнього процесу видаються відповідними запитами і цілям сучасної освіти.

У розвиваючому освітньому середовищі виокремлюють ряд факторів, до яких відносять сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-часовому, інформаційному, комунікативно-діяльній, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметно-подієва оболонка. У цьому сенсі проектування і створення освітнього середовища включає систему цілеспрямованих дій кафедри вищої школи щодо актуалізації предметно-інформаційно-психологічних факторів, що забезпечують підтримку цілеспрямованої науково-педагогічної діяльності викладачів і саморозвитку студентів, зокрема, виховання у них лідерських якостей.

В структурі освітнього середовища університету виділяють: фактори прямої дії (наприклад, джерела інформації, навчальне обладнання, що використовується в лабораторному практикумі, системи підтримки навчальної діяльності та спілкування), які при цьому стають тотожними засобам навчання, і фактори непрямої дії, опосередковано впливають на засвоєння знань й розвиток студентів (наприклад, температура в приміщенні, освітленість і ергономічне устаткування навчального місця і т.д.).

Серед факторів, які діють поза рамками навчального процесу можна відзначити як просторово-предметну організацію середовища (наприклад, оформлення рекреації картинами художників), так і особливо потужний фактор-спілкування в неформальній обстановці з великими вченими, прилучення до наукових шкіл і корпоративним традицій, взаємодія студентів один з одним. Некеровані фактори освітнього середовища проявляють себе на ситуативному рівні, і їх вплив не може бути заздалегідь передбаченим.

При формуванні професійної готовності фахівця, зокрема, майбутнього менеджера, що складається з двох взаємопов'язаних складових (М. Дьяченко, О. Столяренко, С. Рубінштейн) – попередньої, завчасної, планованої підготовленості особистості до професійної діяльності й безпосередньої, миттєвої, ситуаційної готовності до розв'язання конкретних завдань, основну увагу у вузі приділяється першій. Так, організований освітній процес у вищому навчальному

закладі націлений на формування необхідного для діяльності фахівця, майбутнього менеджера рівня попередньої професійної готовності. Однак, і при досить високому рівні потенційної професійної готовності діяльність фахівця може виявитися малоефективною, якщо у нього немає досвіду щодо швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, досвіду саморегуляції, самонастрою, досвіду прояву професійно-особистісних функцій у змінних умовах буття, досвіду зміни виду діяльності.

Ситуаційний рівень функціонування освітнього середовища служить джерелом досвіду вироблення безпосередньої готовності фахівця, майбутнього менеджера, бо вона як раз і відрізняється високою динамічністю, рухливістю і залежністю від ситуативних обставин. У той же час ситуативна психологічна готовність виступає наслідком актуалізації потенційної готовності, досвід формування якої закладається у навчальній діяльності. Професійно-особистісний досвід, що здобувається в навчальному процесі та досвід, «поставляється» освітнім середовищем, різняться: за умовами придбання, спектру можливостей самостійного вибору, щодо діяльності індивіда і відповідальності за її результати, за складністю подоланих перешкод, ступеня організації досвіду, його оцінки та застосування.

Співставлення специфіки особистісного досвіду, придбаного у освітньому процесі й поставленого освітнім середовищем вищого навчального закладу, свідчить про те, що для професійно-особистісного розвитку необхідна інтеграція особистісного досвіду, придбаного в сфері організованих педагогічних впливів, і досвіду пошуку смислів, досвіду комунікації, досвіду прийняття рішень, відповідальності, самооцінки, досвіду реакції на запропоновані середовищем зразки поведінки є наслідком впливів середовищних феноменів.

Специфічні характеристики освітнього середовища сучасного університету дозволяють констатувати що існуючи одночасно безліч сфер, які взаємно проникають та взаємодіють між собою утворюють бездоганне середовище при певних умовах. Саме ці педагогічні умови взаємно збагачують один одного, через що вплив їх виявляється

більше, ніж проста сума їхніх впливів, що дозволяє представити розглянутий педагогічний феномен – освітнє середовище – як явище цілісне.

Наголосимо, наявність безлічі середовищ в освіті, побудова та реалізацію їх проектів на практиці, призводить до того, що дійсному стану освітнього середовища університету відповідає в кожному конкретному випадку поєднання їхніх спільних сутнісних характеристик.

Проведений аналіз дозволив виокремити три визначальних, на наш погляд, блоки лідерських якостей майбутніх менеджерів: загальні риси лідера як систему його ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, основу особистісної характеристики; лідерську поведінку як умову взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуацію, у якій діє лідер, як передумову успішної діяльності. Визначено типи лідерів-менеджерів та охарактеризовано їхні якості: для інтелектуального лідерства властива більша швидкість інтелектуальних процесів, ерудиція, привабливість для оточення, справедливість в оцінці інших, товарицькість; діловому лідерству притаманні уміння знайти ефективний підхід, уміння примусити і водночас готовність надати допомогу; практичне лідерство характеризують сміливість, упевненість у своїх діях, здатність досягати поставленої мети шляхом розподілу обов'язків і контролю за її досягненням.

У дослідженні освітнє середовище окреслюємо як багатофакторний континуум, який акумулює цілеспрямовано створені умови взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається, з її унікальними характеристиками (вибірковість переживань, пошук сенсів, потреба в самореалізації), й об'єктивного світу закладу освіти (індивідуальність викладачів і студентів, наукові школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки), у яких метою та цінністю постає підвищення власної суб'єктності на основі знаходження ніші для реалізації свого особистісного потенціалу.

Освітнє середовище розуміємо як цілісність, що має такі структурні рівні організації: а) освітнє середовище як динамічна ціліс-

ність, що інтегрує взаємодію просторових відносин; б) освітнє середовище як сукупність компонентів, побудованих за концентрованими принципами: освітнє середовище кафедри, факультету, середовище навчання курсу, групи, середовище установи, де реалізується виробнича практика.

Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету визначаємо як цілісний процес формування необхідного рівня професійної готовності до прийняття управлінських рішень та набуття досвіду швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, саморегуляції, самонастрою, зміни виду діяльності; прояву професійно-особистісних функцій у змінних умовах буття.

1.3 Аналіз сучасного стану вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів

Розпочинаючи роботу над експериментальним дослідженням, ми вважали за необхідне діагностувати стан вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів, базуючись при цьому на доробку сучасних вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів.

Проведений теоретичний аналіз у попередніх підрозділах дозволив виокремити три визначальних, на наш погляд, блоки лідерських якостей майбутніх менеджерів: загальні риси лідера як систему його ціннісних орієнтирів і ставлень донавколишнього світу й людей, основу особистісної характеристики; лідерську поведінку як умову взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуацію, у якій діє лідер, як передумову успішної діяльності. Визначено типи лідерів-менеджерів та охарактеризовано їхні якості: для *інтелектуального лідерства* властива більша швидкість інтелектуальних процесів, ерудиція, привабливість для оточення, справедливість в оцінці інших, товариськість; *діловому лідерству* притаманні вміння знайти ефективний підхід, вміння примусити і водночас готовність надати допомогу; *практичне лідерство* характеризують сміливість, упевне-

ність у своїх діях, здатність досягати поставленої мети шляхом розподілу обов'язків і контролю за її досягненням.

Мета констатувального етапу дослідження полягала у розробці та обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Вважаємо за необхідність визначити сутність поняття «критерій». Це слово грецького походження, що в перекладі означає «засіб для рішення». Енциклопедичний словник тлумачить «критерій», як ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; міра оцінки [100].

Поняття «критерій» також визначають як «мірило для визначення, оцінки предмета або явища; ознаку, взяту за основу класифікації» [96].

В контексті нашого дослідження прийнятним вважаємо визначення поняття «критерій», дане А. Галімовим: критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна спрямованість, визначеність критерію виражається в конкретних показниках [25].

Ступінь виявлення критерію виражається в його сутнісних компонентах – показниках. Великий тлумачний словник сучасної української мови констатує, що показник – це «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [22]. Найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності.

Зауважимо, є різні підходи до визначення критеріїв сформованості, розвитку чи вихованості лідерських якостей, які використовують дослідники.

Так, В. Ягоднікова, вивчаючи формування лідерських якостей старшокласників в особистісно зорієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи, беручи до уваги особливості юнацького віку, виокремила такі компоненти і ознаки лідерських якостей: мотиваційний (ознаки: упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження і самореалізації); емоційно-вольовий

(ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); особистісний (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); діловий (ознаки: уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи). Критерії сформованості ознак лідерства В. Ягоднікова виокремила у відповідні групи: мотиваційну, емоційно-вольову, особистісну, ділову [119].

Відповідно до виокремлених компонентів формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, Н. Мараховська виділила такі критерії та їх показники: мотиваційний (прагнення стати лідером у педагогічній діяльності), когнітивний (характер засвоєння знань про лідерство в педагогічній діяльності), операційний (лідерські вміння: організаторські, комунікативні, перцептивні, прогностичні, креативні, саморегуляції), контрольно-корегувальний (забезпечує збереження стійкої лідерської позиції, яка відбивається в самовираженні лідерських якостей у педагогічному процесі подоланні перешкод, що заважають самореалізації в лідерстві) [66].

Критерії та показники сформованості лідерських якостей студентів виокремила також Л. Шигапова: когнітивний (прийняття ролі лідера) (показники: інтерес до організаторської діяльності, пошук нестандартних рішень, інтеграція інтересів групи, розширення комунікативних контактів); статусно-компетентісний (прийняття групою лідера), (показники: делегування повноважень, діловий статус, емоційний статус, референтність); емоційний (упливи на послідовників), (показники: розв'язання конфліктів, емоційно-вольовий вплив, психологічний такт, регулювання відносин); діяльнісний (внесок у групову діяльність), (показники: організація взаємодії, використання організаційного алгоритму, спрямованість на досягнення результату, корекція діяльності групи) [116].

Інший підхід знаходимо в Л. Конишевої, яка за критерій бере сформованість тих чи інших лідерських якостей. У дослідженні Л. Конишевої визначено активність, ініціативність, самостійність, рі-

шучість, комунікативні та організаторські уміння як найважливіші для лідера. До кожної з цих якостей вчена розробила показники та рівні сформованості [79].

Розглядаючи розвиток лідерських якостей студентів у процесі навчання, І. Морозов класифікував лідерські якості (загальнопрофесійні, творчі, моральні, комунікативні) та виокремив рівні їх розвитку [74].

Власну класифікацію лідерських якостей розробила Н. Семченко, визначивши систему провідних для педагогів лідерських якостей (інтелектуально-креативні, морально-вольові, організаторсько-ділові, емоційно-комунікативні) та розробила критерії сформованості до кожної з цих груп [91].

Варто зазначити, фактично в освітньому середовищі університету формуються ті лідерські якості, які необхідні людині у професійній діяльності.

Також варто зауважити, що мірою сформованості того або іншого критерію виступають показники – кількісні або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкту, що вивчається. Крім того, критерії повинні відображати динаміку вимірюваного – якості в часі і просторі і, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності (В. Беліков, І. Ісаєв та ін.).

Говорячи про критерії і показники вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів, ми визначаємо сукупність якісних характеристик, що дозволяють системно здійснити оцінку цього процесу з метою відстежування його ефективності. Їх виявлення визначається наступними позиціями:

- по-перше, вони повинні відображати суть, основні напрями і пріоритети виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету;
- по-друге, повинні утворювати систему, що охоплює усі значущі сторони виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів і створює цілісне уявлення про нього.

Вищевикладене визначило наші позиції при розробці критерійно-оцінного інструментарію для оцінки ефективності вихованості лідера.

рських якостей майбутніх менеджерів. Крім того, критерії були вибрані, виходячи їх визначення основного поняття дослідження «лідер» і змісту лідерських якостей керівника. Наслідуючи це, ми визнали правильним зупинитися на наступних чотирьох критеріях: особистісно-управлінський, харизматичний, комунікативний, творчий.

Наступним важливим завданням було визначення показників як індикаторів оцінки розвитку кожного критерію. При цьому ми керувалися наступними принципами:

1. Максимальною незалежністю показників один від одного;
2. Діагностичністю ознак, що входять в систему оцінки досягнутого результату;
3. Однозначністю виділення якості, що діагностується;
4. Наявністю «інструменту» для виміру;
5. Можливістю шкалювання вимірюваної ознаки.

При виборі показників кожного критерію ми виходили з визначення структурних складових груп лідерських якостей. У таблиці 1.2. нами представлені критерії і відповідні ним показники виховання лідерських якостей студентів.

На основі аналізу розроблених Л. Конишевою, Н. Мараховською, І. Морозовим, Н. Семченко, Л. Шигаповою, В. Ягодніковою підходів до визначення критеріїв вихованості лідерських якостей виокремлено й схарактеризовано *критерії* вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів (особистісно-управлінський, харизматичний, комунікативний, творчий) з відповідними *показниками* (активність, упевненість у собі, прагнення до успіху, готовність до ризику; рефлексивність; професіоналізм у вирішенні управлінських завдань; організаторські, комунікативні уміння; емпатійність; емоційна саморегуляція; гнучкість у поведінці; креативність).

Для виявлення критеріально-оцінного інструментарію необхідно також визначити і обґрунтувати вибрані нами методи емпіричного вивчення лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Таблиця 1.2

Критерії, показники оцінки вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету

Критерії	Показники
Особистісно-управлінський	Активність і домінування
	Упевненість в собі
	Рефлексивність
	Прагнення до успіху
	Готовність до ризику
Харизматичний	Професіоналізм у рішенні управлінських завдань
	Здатність впливати на людей
	Довіра людей
	Здатність організувати і вести команду за собою
Комунікативний	Комунікативна компетентність
	Дієва емпатія
	Емоційна стриманість
	Міжособистісна чутливість
	Терпимість до людей
Творчий	Креативність
	Гнучкість в поведінці

Пошук методів переконав нас, що одним з адекватних способом отримання інформації на констатуючому етапі експерименту щодо проблем, пов'язаних з емпіричним вивченням процесу виховання лідерських якостей, є метод анкетування, оскільки за допомогою нього можна отримати інформацію практично по усіх змінних, що цікавлять педагога-дослідника. Крім того, ми дійшли висновку, що в нашому дослідженні, пов'язаним з вивченням виховання лідерських якостей, анкетне опитування виявляється прийнятнішим ніж інші, оскільки: анкетування передбачає стандартизацію ситуації опитування, при якій усі опитувані знаходяться в однакових умовах; анкетування створює у студентів велику вірогідність сприйняття обстановки анонімності, що впливає на підвищенні щирості при відповідях на питання; воно економічніше інтерв'ювання з точки зору матеріальних та часових затрат.

Питання до студентів ми розглядаємо як істотний елемент анкети. Тому при їх конструюванні особливу увагу ми звертали на логічну послідовність в постановці питань, їх формулювання і виконання поставлених завдань:

1. Визначення знань студента про лідерство і лідерські якості;
2. Визначення відношення студента до виховання лідерських якостей для майбутнього менеджера;
3. Вивчення самооцінки студента рівня розвитку своїх лідерських якостей.

Для аналізу та оцінки кількісно-якісних характеристик вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів розроблено та впроваджено методику діагностики: анкетування, тестування («Командувати або підкорятися?», «Готовність до ризику», «Рефлексія», «Лідер», «Чи довіряє Вам оточення?», «Діагностика соціально-комунікативної компетентності», «Наскільки Ви себе контролюєте?», «Наскільки ви терпимі?»; тести Райдаса «Упевненість у собі», «Мотивація до успіху» Т. Елерса, «Здатність здійснювати лідерство у команді» П. Соренсона, «Діагностика міжособистісних відносин» Т. Лири, тест Е. Зеєра), експертної оцінки, методику А. Мергабяна для виявлення дієвої емпатії.

Основним методом другого етапу є формуючий експеримент, який вбирає в себе такі методи, як: метод експертної оцінки тестування студентів; метод інтерпретації даних; статистичні і математичні методи обробки даних. Застосування в нашому дослідженні тестів є не що інше, як своєрідне «введення» респондента в проблемну ситуацію, постановка перед ним певного завдання, що вимагає відповідного рішення. Вихід із скрутної ситуації майбутній менеджер шукає, спираючись на аналіз її даних і на зіставлення їх з власним досвідом.

В процесі роботи із створення нами тесту у студентів відкривається можливість порівняння, зіставлення різних сторін, моментів і умов тієї або іншої ситуації. Потрібна напружена психологічна і розумова діяльність, щоб прийняти рішення, «вийти» з ситуації.

У цьому і полягає цінність проблемної методики тестування: за її допомоги ми отримали цінну інформацію для вивчення їх лідерських якостей.

За допомогою цих процедур представляється можливим не лише виявити лідерські якості опитуваних, але і в певному значенні прогнозувати їх поведінку у сфері менеджменту. Цей вид тесту застосовувався нами для оцінки професіоналізму студентів у вирішенні управлінських завдань.

Основне завдання, з яким зіткнулися ми при конструюванні відповідних тестів, полягає не лише в тому, щоб виявити ті або інші ознаки явища, що вивчається, але і в тому, щоб виміряти міру вираженості цих ознак.

Інші показники, окрім вказаного нами вимірювалися в процесі тестування по адаптивних, добре відомих в науці тестах [106].

На третьому етапі ведучими виступають методи узагальнення і систематизація матеріалу і методи математичної і статистичної обробки результатів за допомогою ЕОМ. Отже, основні методи і етапи діагностичної роботи показані нами в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Етапи і методи експериментальної роботи

Етапи	Методи експериментальної роботи
Констатуючий етап	аналіз навчальних програм і планів, узагальнення і систематизація цього матеріалу;
	констатуючий педагогічний експеримент;
	анкетування студентів;
	тестування студентів по виявленню первинного рівня вихованості лідерських якостей;
Формуючий етап	формулюючий педагогічний експеримент;
	тестування студентів;
	математичні методи обробки даних;
Завершальний етап	синтез, узагальнення і систематизація матеріалу експериментальної роботи;
	методи математичної і статистичної обробки результатів за допомогою ЕОМ;
	методи научного представлення результатів експерименту;
	метод інтерпретації отриманих даних;
	методи научної кончини матеріалів.

Наступний крок діагностичної програми полягав у визначенні рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів, оскільки ми вважаємо, що найбільш плідним в нашому випадку є рівневий підхід за оцінкою виховання лідерських якостей студентів. Він дозволяє проаналізувати даний процес як перехід від одного рівня до іншого, якісно відмінному.

При виділенні рівнів ми спиралися на роботи Б. Блума, Л. Вигодського, П. Гальперіна, В. Давидова, А. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін., в яких досліджена діяльність і виділені рівні опанування їх людиною. Нами були використані і роботи Б. Гершунського, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Тимошенко, Н. Яковлевої.

Нами визначені такі рівні вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів: високий, середній і низький.

Розподіл студентів за рівнями вихованості лідерських якостей здійснювався шляхом привласнення кожному з виділених показників певної кількості балів по мірі їх прояву. У цих цілях використовувалася наступна схема: «2» бали привласнювалися показнику, якщо він проявляється повністю і сприяє ефективності виховання лідерських якостей; «1» бал, якщо показник проявляється в основному і не чинить принципового впливу на ефективність виховання лідерських якостей студентів; «0» балів, якщо показник слабо проявляється або не чинить негативний вплив.

В таблиці 1.4 дана кількісна оцінка кожного показника в балах. Як впливає з неї, усі показники у результаті зведені до 2, 1 і 0 балам.

Виділені показники для визначення рівня вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів ми вважаємо умовно незалежними. При цьому переведення їх в узагальнений рівень розвитку ми не можемо проводити звичайним підсумовуванням балів, набраних по кожному з показників.

Таблиця 1.4

Механізм кількісної оцінки основних показників рівня вихованості

Показники виховання лідерських якостей	Діагностичні методики	Оцінка показників	Кількість оцінок у балах
1. Активність і домінування	Тест «Командувати або підкорятись?»	більше 24 балів	2
		17-23 балів	1
		до 16 балів	0
2. Впевненість у собі	Тест Райдаса «Впевненість в собі»	більше 73 балів	2
		49-72 балів	1
		менше 49 балів	0
3. Рефлексивність	Тест «Рефлексія»	більше 26 балів	2
		15-25 балів	1
		менше 14 балів	0
4. Прагнення до успіху	Тест Т. Елерса «Мотивація до успіху»	більше 17 балів	2
		12-15 балів	1
		менше 10 балів	0
5. Готовність до ризику	Тест «Готовність до ризику»	більше 20 балів	2
		10-19 балів	1
		менше 10 балів	0
6. Професіоналізм у вирішенні управлінських завдань	Тест проєктивних ситуацій	від 0,9 до 1,0	2
		від 0,8 до 0,9	1
		від 0,7 до 0,8	0
7. Здатність впливати на людей	Тест «Лідер»	більше 36 балів	2
		26-35 балів	1
		до 25 балів	0
8. Довіра людей	Тест «Чи довіряє вам оточення?»	70-57 балів	2
		56-21 балів	1
		20-7 балів	0
9. Здатність організувати і вести команду за собою	Тест П. Соренсона «Здатність здійснювати лідерство у команді»	36-40 балів	2
		24-32 бали	1
		менше 24 бали	0

Показники виховання лідерських якостей	Діагностичні методики	Оцінка показників	Кількість оцінок у балах
10. Комунікативна компетентність	Тест «Діагностика соціально-комунікативної компетентності»	більше 41 бала	2
		31-40 балів	1
		до 30 балів	0
11. Дієва емпатія	Методика А. Мергабяна	більше 16 балів	2
		15 – 9 балів	1
		до 8 балів	0
12. Емоційна стриманість	Тест «Наскільки ви себе контролюєте?»	7-10 балів	2
		4-6 балів	1
		0-3 бали	0
13. Міжособистісна чутливість	Тест Т. Лірі «Діагностика міжособистісних відносин»	13-16 балів	2
		9-12 балів	1
		0-8 балів	0
14. Терпимість до людей	Тест «На скільки ви терпимі?»	14-18 балів	2
		6-12 балів	1
		0-4 бали	0
15. Креативність	Тест Е. Зеєра	більше 8 балів	2
		7-5 балів	1
		4-0 бали	0
16. Гнучкість у поведінці	Тест проєктивних ситуацій	більше 46 балів	2
		45-22 балів	1
		до 21 бала	0

В цілях збереження єдиного підходу нами розроблена відповідність рівнів вихованості лідерських якостей студентів зі значеннями усіх його показників. Це представлено в таблиці 1.5.

По розподілу показників в таблиці 1.5 для окремих студентів по рівню вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів, можна проводити їх порівняння. Якщо набір лідерських якостей якогось студента брати за еталон, то можна відстежити, наскільки він змінюється за час експерименту за якими показниками відбувається зменшення або збільшення рівня розвитку його лідерських якостей.

Таблиця 1.5

Відповідність рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів зі значеннями основних показників

Показники	0 рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1. Активність домінування	0	1	2	2
2. Впевненість у собі	0	1	1-2	2
3. Вольові якості	0	1-0	1	2
4. Прагнення до успіху	0	1-0	1	2
5. Готовність до ризику	0	1	1	2
6. Професіоналізм у вирішенні управлінських завдань	0	1-0	1	2
7. Вираженість впливу	0	1	1-2	2
8. Здатність завойовувати довіру людей	0	1-0	1	2
9. Здатність організувати і вести команду за собою	0	1-0	1-2	2
10. Комунікабельність	0	1-0	1-2	2
11. Здатність дієвої емпатії	0	1-0	1-2	2
12. Емоційна стриманість	0	1-0	1	1-2
13. Здатність встановлювати стосунки	0	1-0	1-2	1-2
14. Терпимість до людей	0	1-0	1-2	1-2
15. Креативні здібності	0	1-0	1	2
16. творчий потенціал	0	1-0	1	2-1
Загальна кількість балів	0	4-16	17-23	28-32
Рівень вихованості лідерських якостей	не враховується	низький рівень	середній рівень	високий рівень

Для зручності в таблиці нами показано зведення окремих показників до єдиного критерію, яким виступає рівень вихованості лідерських якостей майбутнього менеджера. Тут взяті позначення, які відтворюють посилання на кожен складову її основних показників. Максимальне значення балів, яке може набрати студент – 32 бали, мінімальне – 4 бали. По цій таблиці на підставі представленої баль-

ної системи можна порахувати, якому рівню відповідає набір лідерських якостей або іншого студента.

Нижче нами представлені опис типів майбутніх менеджерів залежно від розвитку їх лідерських якостей.

Високий рівень. Студент дуже активний в групі, домінує над іншими, дуже упевнений в собі, проявляє волю в ухваленні рішень, оптимістичний, має високу мотивацію до успіху, упевнений, що можна вирішити будь-яке завдання успішно, любить йти на ризик. Проявляє високий професіоналізм у виконанні управлінських завдань, уміє чинити вплив на інших, вести за собою команду. Користується пошаною і довірою своїх товаришів в групі, уміє встановлювати стосунки з ними, проявляє гнучкість в спілкуванні з людьми. Здатний регулювати стосунки окремих осіб в групі. Досить терпимо ставиться до людей, шанує кожного, враховує думку товаришів, проявляє в спілкуванні з ними достатній рівень стриманості. Дуже товариський, уміє говорити, у вирішенні управлінських завдань проявляє самостійність, оригінальність, нестандартність мислення.

Середній рівень. Студент не завжди активний в групі, іноді домінує над іншими, упевнений в собі, не завжди наполегливий у прийнятті рішень і виконанні завдань, оптимістичний, має середню мотивацію до успіху, іноді йде на ризик. Проявляє достатній рівень професіоналізму у вирішенні управлінських завдань, уміє встановлювати стосунки з товаришами, співробітничати, емоційно стриманий. Але він не завжди гнучкий в спілкуванні з людьми, іноді не вгадує їх настрій, не здатний завжди чітко регулювати стосунки між товаришами в групі. Досить товариський і терпимий до людей. Не завжди уміє точно пояснити задумане, але завжди уміє слухати своїх товаришів; проявляє високий рівень творчості, в рішенні завдань показує самостійність, але іноді не оригінальний в пропонуваніх рішеннях.

Низький рівень. Студент не активний в групі, не завжди наполегливий у вирішенні завдань, має низьку мотивацію до успіху, не упевнений в можливості успішного виконання завдань, не ризикує. Має низький рівень професіоналізму у вирішенні управлінських завдань. Йому не вдається переконати товаришів у правильності прийнятого

рішення, не здатен планувати роботу та вносити зміни під час роботи у колективі. Не користується довірою своїх товаришів в групі, не вміє встановлювати стосунки з товаришами, не терпимий до людей. Він нетовариський, не вміє пояснити задумане, не проявляє творчі здібності, у вирішенні завдань несаможиттєвий.

Проведене анкетування виявило не лише низький рівень знань студентів про лідерські якості майбутніх менеджерів, але і показало види їх ускладнень в області, що розглядається. Аналіз анкетування студентів, що навчаються в університеті за фахом «Менеджер», показав, що 34,2% студентів рахують, що вони, обираючи майбутню спеціальність, не замислювалися, чи володіють вони лідерськими якостями; тільки 34,7% вважають, що лідерські якості є професійно значущими для менеджера; 56% вважають, що вони володіють повною мірою лідерськими якостями; при цьому 85% відмітили, що вони не перевіряли спеціально рівень вихованості лідерських якостей; 39,3% студентів сподіваються, що в освітньому середовищі університету вони стануть управлінськими лідерами; 27,4% студентів-випускників відмічають, що програма професійної підготовки у ВНЗ лише знайомить майбутнього менеджера з проблемою лідера, але не спрямована на виховання лідерських якостей фахівця.

Достовірність і обґрунтованість результатів експерименту завжди залежать від правильності вибору статистичних методів обробки експериментальних даних. Щоб прослідкувати це і динаміку за вказаним критерієм в ході експериментальної роботи, ми використовували такі статистичні показники динамічних рядів: середній показник (СП), коефіцієнт ефективності (КЕ), який відображає ефективність експериментального дослідження; абсолютний приріст показника (К) відображає різницю початкового і кінцевого значення досліджуваного показника.

Констатувальний етап експерименту виявив недостатній рівень вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ, а саме: високий рівень діагностується лише у 9,9 % респондентів ЕГ та 10,8 % КГ; середній – 34,5 % ЕГ, 38,1 % КГ; низький – 55,6 % ЕГ та 51,1 % КГ. Встановлено, що рівень вихованості лідерських якостей є недостатнім для якісного виховання майбутніх менеджерів.

Виявлено основні проблеми і недоліки у вихованні лідерських якостей майбутніх менеджерів, серед яких виокремлюємо: низьку мотивацію студентів до оволодіння лідерськими якостями, організа-торськими, комунікативними вміннями; недостатнє використання виховного потенціалу освітнього середовища університету.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозво-лив визначити той факт, що в освітньому процесі університету про-блемі виховання лідерських якостей студентської молоді приділя-ється недостатня увага. Ця обставина зумовила необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов виховання лідерсь-ких якостей майбутніх менеджерів.

Висновки до першого розділу

З'ясовано стан розробленості проблеми в педагогічній теорії і виховній практиці та встановлено, що виховання лідерських якостей особистості базується на теоріях лідерства та їх концепціях: теорії рис, поведінковій, системній, ситуаційній та ціннісній теоріях.

На підставі узагальнення досліджень українських і зарубіжних науковців визначено сутність феноменів «лідер», «лідерство». Уточ-нено поняття «лідерські якості» як комплексне, відносно стійке, ди-намичне особистісне утворення, що характеризується певною систе-мою ставлень особистості до людей та до самої себе. Зовнішньо вони виявляються у лідерській поведінці й діяльності. Внутрішньо лідерські якості зумовлюються системою установок, цілей, ціннос-тей та відображають характер потреб, мотивів, переконань особис-тості. Виокремлено три блоки лідерських якостей майбутніх мене-джерів: загальні риси лідера як систему його ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, основу особистісної ха-рактеристики; лідерську поведінку як умову взаємного сприйняття, взаєморозуміння, самооцінки; ситуацію, у якій діє лідер, як перед-умову успішної діяльності. Визначено типи лідерів-менеджерів та охарактеризовано їхні якості: інтелектуальне, ділове та практичне лідерство.

На основі аналізу праць сучасних педагогів та психологів встановлено, що технології виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів розроблені недостатньо.

Науково обґрунтовано та проаналізовано потенціал освітнього середовища університету у контексті виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. З'ясовано, що різні аспекти освітнього середовища розкриваються у працях сучасних науковців, які акцентують увагу на середовищі як сукупності суб'єктів, від успішної взаємодії яких залежить ефективне навчання, виховання, розвиток особистості студента та його професійне становлення.

Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету визначено як цілісний процес формування необхідного рівня професійної готовності до прийняття управлінських рішень та набуття досвіду швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, саморегуляції, самонастрою, зміни виду діяльності; процес прояву професійно-особистісних функцій у змінних умовах буття.

Визначено критерії (особистісно-управлінський, харизматичний, комунікативний, творчий), показники (активність, упевненість у собі, прагнення до успіху, готовність до ризику; рефлексивність; професіоналізм у розв'язанні управлінських завдань; організаторські, комунікативні вміння; емпатійність; емоційна саморегуляція; гнучкість у поведінці; креативність) та рівні (високий, середній, низький) вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Розроблено діагностичну програму з визначення рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів. Констатувальне діагностування виявило недостатній рівень вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів. Виявлено основні проблеми і недоліки у вихованні лідерських якостей майбутніх менеджерів, серед яких виокремлено: низьку мотивацію студентів до оволодіння лідерськими якостями, організаторськими, комунікативними вміннями; недостатнє використання виховного потенціалу освітнього середовища університету.

Зміст розділу знайшов своє відображення у публікаціях автора [1–4, 8, 11].

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

2.1 Проектування моделі освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів

Мета цього підрозділу полягає в представленні педагогічного проектування освітнього середовища університету, спрямованого на розвиток лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Ця мета визначила взаємозв'язані між собою завдання цього підрозділу:

- уточнити особливості педагогічного проектування;
- визначити етапи проектування означеного процесу;
- дати змістовну і процесуальну характеристику кожного етапу проектування означеного процесу.

Термін «проектування» (від латів. «projectus» – кинутий вперед) – це процес створення проектів, тобто прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, стану, передуючого втіленню задуманого в реальному продукті [54].

Проведений нами аналіз показав, що застосування проектування до освітньої сфери пов'язане з рішенням цілого ряду методологічних проблем, оскільки воно тягне розширення термінологічного простору науки і перегляд її уявлень про деяких традиційних категоріях їх співвідношення між собою. Крім того, проектування в педагогіці є однією з вирішальних умов успішного протікання освітнього процесу.

Найбільш масштабно педагогічне проектування висвітлюється в роботах В. Безрукової, Е. Заїр-Бек, Е. Крюк, В. Монахова, Г. Монахової, Н. Норенкової, Н. Яковлевої, О. Чуйко та ін. Окремі питання проектування досліджувалися у рамках проблем: педагогічних інновацій (В. Лазарєв, М. Поташник та ін.); педагогічної творчості (В. За-

гвязинський, Н. Нікандоров, В. Тернопільської, С. Сисоевої та ін.); проектування професійної освіти (В. Андрущенко, В. Докучаєвої, В. Желанової, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, В. Маркова, Л. Мітіна, А. Новіков, В. Огневюк, Н. Худякова та ін.); проектування педагогічних систем і технологій (В. Безпалько, В. Вайнола, Т. Щедровицький). Проте, як показує аналіз сучасних досліджень, педагогічне проектування розуміється ученими неоднозначно. Існуюча роз'єднаність і неоднозначність трактувань даної категорії, говорить про те, що проектування є комплексним поняттям.

Проведене нами порівняння показало, що педагогічне проектування розуміється в науці як: самостійна поліфункціональна педагогічна зумовлююча діяльність, метою якої є розробка нових, не існуючих в практиці освітніх систем і видів практичної діяльності (В. Безпалько); нова галузь знань, що розвивається, спосіб трактування педагогічної дійсності (А. Тряпичина); створення проекту як інноваційної моделі освітньої системи; прикладний науковий напрям педагогіки і організовуваної практичної діяльності, націлений на рішення завдань розвитку, перетворення, вдосконалення, вирішення протиріч в сучасних освітніх системах (Е. Заїр-Бек); спосіб нормування і трансляції педагогічної і науково-дослідної діяльності (Н. Масюкова); процес створення і реалізації педагогічного проекту; специфічний спосіб розвитку особистості; технологія навчання та ін.

З аналізу цієї категорії виходить, що основними *функціями* проектної діяльності виступає дослідницька, аналітична, прогностична, перетворююча і нормуюча. Крім того, проаналізувавши точки зору різних учених на визначення позначеної дефініції, ми дійшли висновку, що в нашому дослідженні під педагогічним проектуванням ми розумітимемо цілеспрямовану діяльність по створенню проекту як інноваційної моделі освітньої системи. Саме це відповідає нашому науковому задуму.

Варто зазначити, проектування тісно пов'язане з моделюванням. Останнє сьогодні вже досить широко використовується в педагогічному проектуванні для представлення і перетворення об'єктів, явищ або процесів, яких ще немає в реальності.

Модель (від лат. – міра, зразок, норма) – це штучно створений зразок у вигляді схеми, опису, фізичної конструкції або формул, подібний до досліджуваного об'єкту (явищу) і що відображає або відтворює в простішому виді структуру, властивості і стосунки між елементами об'єкту або явища [54].

Оскільки в круг проектних процедур входить створення моделей, моделювання можна вважати складовою частиною проектної діяльності, спрямованої на дослідження об'єктів різної природи і їх аналогів на основі створення моделей. Модель використовується для отримання таких даних про оригінал, які важко або неможливо отримати шляхом безпосереднього його дослідження. Воно дозволяє оперувати з ними, визначаючи їх стійкі властивості, виділяти сутнісні аспекти, піддавати їх аналізу. Звідси витікає, що за допомогою моделі і виконуватимуться відмічені вище функції проектування.

Відмітимо, що проектування у педагогіці і освіті відноситься до певної соціальної сфери, а його продукт можна віднести до розряду гуманітарних проектів. При цьому слід підкреслити, що сенсом і метою гуманітарного проектування є удосконалення того, що визначається особливостями людської природи і людських відносин. Сьогодні в сучасній освіті активно розвиваються три основних види проектування :

- соціально-педагогічне проектування, спрямоване на зміну соціального середовища або вирішення проблем педагогічними засобами;
- психолого-педагогічне проектування, метою якого стає перетворення людини і міжособистісних стосунків у рамках освітніх процесів; та
- освітнє проектування, орієнтоване на проектування: якості освіти □ та інноваційні зміни освітніх систем і інститутів.

Ми вважаємо, що наше дослідження відноситься до психолого-педагогічного виду проектування. В центрі його уваги виявляється педагогічний процес, що перетворює майбутніх менеджерів через розвиток їх лідерських якостей на основі зміни їх відношення до се-

бе, своєї лідерської поведінки в навчальних групах, майбутньої професійної діяльності.

Проектування може здійснюватися на різних рівнях: концептуальному змістовному, технологічному і процесуальному. У таблиці 2.1 нами представлені рівні і відповідні ним продукти педагогічного проектування.

Згідно обраної нами стратегії, проектування, спрямоване на розробку інноваційної моделі освітньої системи. Виходячи з цього, це проектування: має концептуальний, змістовий, технологічний та продуктивний рівні.

Таблиця 2.1

Співвідношення рівнів і продуктів педагогічного проектування

Рівні проектування	Продукти педагогічного проектування
Концептуальний	Концепція, модель, проєкт.
Змістовний	Положення про навчальний заклад, програми, державні стандарти.
Технологічний	Посадові інструкції, організаційні схеми управління, навчальні плани, технології; методики.
Процесуальний	Алгоритми дій, дидактичні засоби, програмні продукти, графіки навчального процесу, методичні рекомендації, розробки навчальних тем, сценарії свят

На думку учених, модель потрібна для, того, щоб «зрозуміти, як влаштований конкретний об'єкт, яка його структура, основні властивості, закони розвитку і взаємодії з навколишнім світом; навчитися управляти, об'єктом чи процесом і визначити найкращі способи управління заданих умов, цілей і критеріїв; прогнозувати прямі або непрямі наслідки реалізації заданих способів і форм дії на об'єкт» [67].

У нашому випадку, модель дозволить створити і вивчити образ педагогічної системи, пов'язаної з оптимальним розвитком лідерських якостей у студентів – майбутніх менеджерів.

Розглянувши основні напрями проектування в освіті, перейдемо до вирішення другої задачі, пов'язаної з виявленням і обґрунтуванням етапів проектування.

Змістовна складова, що відображає послідовність стадій педагогічного проектування, зафіксована в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників В. Безрукової, В. Желанової, С. Мартиненко, С. Сисоевої, Г. Цветнєвої, Е. Заїр-Бек, В. Монахова, І. Колеснікової, Е. Крюк, В. Серікова, Ж. Тощенко, В. Шепель, Н. Яковлевої та ін.

На думку більшості учених, проектна діяльність знаходиться в контексті покрокової освітньої стратегії [121]. Це передбачає наявність певних послідовних етапів, стадій розгортання проекту в часі і просторі; нормування проходження кожного з етапів, покрокового встановлення зворотного зв'язку. Теоретичний аналіз показав, що в літературі, присвячена методологія проектування, можна зустріти різні підходи до виділення етапів цього процесу.

На думку І. Колеснікової, для прикладних цілей етапи проектування можна укрупнити, зберігши при цьому загальну логіку виявлення етапів, що відображають суть проектної діяльності. Вченою запропоновані такі чотири етапи проектування [74]:

- передпроектний етап (попередній або стартовий), пов'язаний з діагностикою, проблематизацією, цілепокладанням, ціннісно-смісловим самовизначенням);
- етап реалізації проекту (форматуванням проекту, уточнення його цілей, функцій, завдань і покрокове виконання запланованих дій, внутрішня оцінка проектного продукту);
- етап (оцінка якості результатів проекту відповідно до вибраних критеріїв) рефлексії;
- постпроектний етап (апробація, аналіз і оцінки результатів, вибір варіантів продовження проекту).

Дотримуючись думки цього ученого, у рамках нашого дослідження ми і визначили етапи проектування як передпроектний етап, етап реалізації проекту, етап рефлексії і постпроектний етап проектування, зберігаючи при цьому їх зміст за І. Колесніковою [74].

Перейдемо до характеристики проведеного нами першого етапу проектування. На передпроектному етапі була проведена діагностика та вивчення означеного питання в педагогіці, визначена проблема, обґрунтована мета проектування, сформульовані основні теоретико-

методологічні основи і положення, покладені в основу розробки проекту, проведено форматування проекту.

Ми вважаємо, що мета проектувальної діяльності пов'язана з виконанням існуючого соціального замовлення університетів, тобто з ефективною підготовкою конкурентоздатних фахівців в області управлінської діяльності у ВНЗ. У зв'язку з цим, у рамках нашого дослідження мета проектування визначена як забезпечення високого рівня вихованості лідерських якостей студентів – майбутніх менеджерів.

Проектна діяльність педагога завжди пов'язана із змінами в педагогічній дійсності. Її об'єктами можуть бути різноманітні явища і процеси : освітні системи різного масштабу і їх окремі компоненти; педагогічні процеси і їх окремі компоненти; зміст освіти; освітній і інформаційний простір; соціально-педагогічне середовище; система педагогічних стосунків; види педагогічної діяльності; якість педагогічних процесів та ін.

У рамках вирішення поставленої нами вище мети, об'єктом проектування є освітнє середовище університету у контексті виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. Предмет проектування визначений як виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, як педагогічна система. Невід'ємною частиною передпроектного етапу виступає процедура проблематизації, як цілісне самовизначення проекту в проблемному полі. Основною проблемою проектування в нашому випадку виступає пошук моделі освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. Її проблемами є: визначення мети моделі, виявлення суб'єктів моделювання, визначення функцій моделі, обґрунтування комплексу її педагогічних умов, вибір технології реалізації, визначення результату моделі.

Приступивши до вирішення окреслених проблем, нами була визначена стратегія проектування у вигляді обґрунтованих методологічних підходів і принципів проектування. Відомо, що теоретико-методологічною основою проектування можуть виступати підходи,

концепції, теорії. Незалежно від того, чи розробляється ідея або вона переймається у інших учених, заздалегідь повинен здійснюватися пошук інформації, що підтверджує досвід діяльності аналогічних об'єктів в інших місцях і досвід їх проектування іншими педагогами.

У рамках досягнення сформульованої вище мети проектування, як наукові джерела проектування були обрані: – зарубіжні (К. Бакман У. Бенніс, С. Кучмарські, Г. Персон, П. Секорд, Е. Хартлі та ін.) й вітчизняні теорії лідерства (М. Балунів, О. Євтіхов, Р. Кричевський, О. Кудряшова, Б. Паригін, М. Рожков, А. Уманський, О. Яхонтова та ін.); – а також ключові положення системного (С. Архангельський, В. Безпалько, Н. Кузьміна, В. Сагатовський, Г. Щедровицький та ін.), суб'єктного (К. Абульханова – Славська, І. Вачков, С. Дерябо, А. Зимня, К. Петровський, С. Рубінштейн, В. Татенко та ін.) і акмеологічного підходів (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Деркач, В. Долгова, П. Боргів, Т. Кудрявцев, А. Маркова, В. Тернопільська, Л. Мітіна, Я. Фруктова та ін.).

Оскільки в підрозділі 1.1 нами був проведений детальний аналіз зарубіжних і вітчизняних теорій лідерства і виховання лідерських якостей, тут ми лише відобразимо основну ідею, узяті як ключові теоретичні положення означеного проекту. Найбільш суттєвий вплив, як на сам процес проектувальної діяльності, так і на її результат зробили ключові положення концепції виховання лідерських якостей, запропоновані В. Євтіховим, засновані на ідеях прибічників ситуативного підходу і теорії взаємодії (Дж. Хемфілл, К. Джиб, Р. Стогдилл, С. Шартл, Ф. Фідлер та ін.); положеннях ціннісної теорії і лідерства С. і Т. Кучмарські, теорії стимулювання лідерства М. Валунова, концепції О. Кудряшова про розвиток лідерства. Основні положення його концепції представлені нижче:

1. Під лідерськими якостями організаційного лідера розуміється, сукупність його психічних якостей, здібностей і особливостей взаємодії з групою, що забезпечує успішність виконання ним лідерських функцій.

2. Виховання лідерських якостей може відбуватися в ситуації лідерської поведінки, що успішно реалізовується. У індивідові, який

упродовж тривалого часу використовує роль лідера, можуть формуватися і закріплюватися потрібні для цього риси (те, що було соціальною роллю, стає частиною його).

Лідерство є соціальним феноменом. Отже, освоєння лідерських моделей- поведінку необхідно здійснювати в процесі міжособистісної і внутрішньогрупової взаємодії. Формування лідера у групі визначається тим, наскільки набір його особових і ділових якостей є актуальним і затребуваним цій групі.

Комплексне виховання лідерських якостей може відбуватися в змодельованих ситуаціях професійної діяльності і внутрішньогрупової взаємодії. Ефективною формою виховання лідерських якостей є тренінг.

Отримання індивідумом успішного лідерського досвіду в змодельованих тренінгових ситуаціях сприяє комплексному виховання лідерських якостей, підвищує мотивацію до лідерства, формує його лідерський образ і авторитет в очах групи, які в наступному можуть переноситися на реальні життєві і професійні ситуації. Ефективним засобом виховання лідерських якостей є тренінг.

Важливими чинниками, що забезпечують успішність виховання лідерських якостей, є:

- діагностика кандидатів з урахуванням їх лідерського потенціалу;
- створення в освітньому середовищі університету організаційно-педагогічних умов, стимулюючих прояв лідерства в навчальних групах[36].

Виходячи з цих положень, ми дійшли висновку, що лідерські якості майбутніх менеджерів – сукупність їх особистісних якостей, здібностей і особливостей, взаємодія з навчальною групою, що забезпечує успішність виконання лідерських функцій в освітньому середовищі університету.

Крім того, аналіз концепції О. Євтіхова дозволив нам визначити структуру лідерських якостей майбутнього менеджера, представлену в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Структура лідерських якостей майбутнього менеджера

Рівні розвитку лідера	Компоненти лідерських якостей	Лідерські якості
Індивідуальний рівень	Індивідуально – особистісний	активність і домінування, самовпевненість, рефлексивність, прагнення до успіху, готовність до ризику
Груповий рівень	Професійно-харизматичний	професіоналізм у вирішенні завдань, здатність впливати на людей, довіра людей, здатність організувати і вести команду за собою
	Соціально-психологічний	комунікативна компетентність, дієва емпатія, емоційна стриманість, міжособистісна чутливість та терпимість до людей
Рівень внутрішньої взаємодії	Креативно-лідерський	креативність та гнучкість в поведінці

Виходячи з положень таблиці 2.2, основні структурні компоненти лідерських якостей майбутнього менеджера зведені нами до індивідуально-особистісного, професійно-харизматичного, соціально-психологічного і креативно-лідерського компонентів. Вони відповідають трьом рівням розвитку лідера: індивідуальному рівню, рівню внутрішньогрупової взаємодії і творчому рівню. При цьому кожен з чотирьох компонентів у свою чергу вбирає абсолютно певний набір лідерських якостей студента, представлених в моделі.

У зв'язку з цим, основні положення концепції О. Євтіхова щодо виховання лідерських якостей ми визнали можливими транспонувати, відносно до нашого дослідження в такі тези:

Лідерські якості майбутніх менеджерів можуть бути предметом цілеспрямованого розвитку і саморозвитку в процесі їх професійної підготовки. Виділення цих якостей у студентів-менеджерів і їх розвиток необхідно здійснювати в контексті вивчення ситуаційних факторів життєдіяльності навчальної групи.

Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів відбувається через самопізнання і корекцію їх в процесі педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку, формування у студентів позитивного лідерського досвіду шляхом застосування на заняттях тренінгових методів, закріплення лідерської поведінки в модельованих ситуаціях групової взаємодії і професійної діяльності.

Лідерські утворення, що виникають у майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету, активізують їх професійний, особистісний і творчий розвиток і закріплюються в їх такій професійній діяльності.

Перейдемо до рішення наступної задачі передпроектного етапу, пов'язаної з визначенням ключових положень вибраних нами методологічних підходів, які лягли в основу створюваної моделі досліджуваного нами процесу. Працюючи над цим завданням, ми вийшли до розуміння того, що побудова необхідної моделі виховання лідерських якостей вимагає, перш за все, застосування такого підходу, як системний. Це пов'язано з тим, що саме він розглядається в науковій літературі як напрям методології наукового пізнання і практики.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу і вивчення явищ, який дає можливість розглядати об'єкт дослідження як сукупності структурних компонентів, функціональних зв'язків і стосунків, що обумовлюють певну цілісність, стійкість і його внутрішню організацію. Вимоги системного підходу стосовно досліджуваного процесу виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів можна виразити наступними основними положеннями:

- визначення виховання лідерських якостей студентів як педагогічної системи;
- дослідження кожного компонента системи з метою визначення і забезпечення повноти її складу;
- визначення усієї сукупності її структурних зв'язків;
- визначення механізмів функціонування окремих ланок і самої системи;
- передбачення розвитку педагогічної системи [2].

Вибір наступних двох підходів – суб'єктного і акмеологічного пов'язаний, по-перше, із специфікою означеного процесу. По-друге, цей вибір логічно співвідноситься з основними концептуальними положеннями проектування, спрямованими на самовизначення, самореалізацію і саморозвиток лідерських якостей студента в освітньому середовищі університету. Основні ідеї суб'єктного підходу можна звести до наступних положень:

1. Якщо людина бажає стати суб'єктом своєї життєдіяльності, якщо вона хоче стати творцем власного життя, їй потрібно розвивати свою суб'єктність.

2. Суб'єктність – це системна людська якість, в якій реалізується найважливіша інтенція людини як суб'єкта – прагнення до прояву і реалізації себе як в просторі власного внутрішнього світу, так і в просторі навколишнього світу (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, І. Зимня, В. Петровський, В. Татенко та ін.).

3. Суб'єктність – це така якість, завдяки наявності якої вона, власне, і є тим, що вона є; немає суб'єктності, немає і справжньої людини [1].

Щоб стати справжнім суб'єктом, людині необхідно розвивати в собі такі здібності (по С. Дерябо) :

1. Самовпорядкування – здатність людини приводити свої властивості у відповідність з властивостями навколишнього світу;

2. Самопричинення – здатність стати причиною змін у своєму екологічному світі, у тому числі стати «причиною себе»; 3) саморозвиток – здатність виходити за межі власних меж і за рамки, які ставлять нам обставини.

Суб'єктність не можна створити шляхом спеціальних зовнішніх впливів, її можна лише спонукати [12].

Вважаємо, що суб'єктний підхід до студента і його поведінки принципово міняє розуміння означеного процесу виховання лідерських якостей в освітньому середовищі університету. Основні вимоги суб'єктного підходу стосовно нашого дослідження можна представити таким чином:

- у суб'єктному підході цінний сам процес: не стільки важливо, які успіхи, що маються у студента, на шляху побудови своєї лідерської поведінки головне – яка динаміка процесу розвитку його лідерських якостей;

- основу виховання лідерських якостей студента в освітньому середовищі університету складає повага викладачем особистості студента і довіра до його індивідуальних можливостей;

- увага викладача має бути зосереджена на розвитку у майбутнього менеджера потреби бути суб'єктом в навчальній і квазіпрофесійній діяльності;

- своє завдання викладач повинен бачити в тому, щоб не наставляти студентів на «шлях істинний», а в тому, щоб створити умови, за яких студент зміг би відкрити власний шлях до лідерства, усвідомити свої можливості і активно змінювати свої лідерські якості;

- виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів можливо побудувати тільки при суб'єкт-суб'єктному способі взаємодії викладача і студента;

- вирішення протиріч дає суб'єктові досвід свободи, впевненості, самостійності і творчості в прояві лідерства.

Вважаємо, що реалізація цих вимог суб'єктного підходу дозволяє створювати оптимальні умови не лише для виховання лідерських якостей, але і саморозвитку студента як лідера.

Окрім двох розглянутих підходів, методологічною основою нашого дослідження виступає і акмеологічний підхід, який пов'язаний з виявленням об'єктивних і суб'єктивних умов, що дозволяє людині оптимально відбутися як різносторонній соціальній особистості і висококласному професіоналові. Акмеологія використовує у своїх дослідженнях як загальнометодологічні принципи (розвитку, детермінізму, гуманізму), так і конкретно методологічні принципи: принцип суб'єкта діяльності і життєдіяльності, моделювання, оптимальності, потенційного і актуального, операційно-технологічного і принцип зворотного зв'язку [4].

Конкретизація *принципу розвитку* в акмеології стосовно досліджуваного процесу передбачає, що розвиток лідерських якостей

можливий тільки в діяльності, через особистість уперше встановлюється зв'язок розвитку особистості в життєвому шляху і професії. Акмеологія враховує співвідношення актуального і потенційного в виховання лідерських якостей, тому вона націлена на виявлення її прихованих, нереалізованих лідерських якостей студента.

Суть *принципу детермінізму* зводиться до того, що майбутній менеджер повинен сам визначати і виробляти міру своєї соціальної зрілості, міру своєї компетентності, професіоналізму і міра самостійності, які дають йому можливість знайти своє власне місце і роль в навчальній групі, а потім в соціумі.

Принцип гуманізму спрямований на три варіанти підтримки особистості: шляхом визнання її суб'єктності і здатності самостійно вирішувати виникаючі протиріччя; на розкріпачення, актуалізацію її лідерських можливостей; шляхом моделювання ситуації і прояву себе в них для просування на новий рівень розкриття своїх лідерських можливостей.

Принцип суб'єктної діяльності пов'язаний з тим, що студент виробляє індивідуальний спосіб підготовки себе до управлінської діяльності через прояв лідерства. Функціональним механізмом виступає механізм саморегуляції. Комплексним регулювальником повинна виступати відповідальність суб'єкта як лідера перед групою і прийнятим рішенням.

Принцип моделювання означає, що модельовані ситуації, створені в професійній підготовці, проєктують модель співвідношення сьогодення та майбутнього для студента, спосіб його руху, який визначається внутрішньою і зовнішньою детермінацією. Різні моделі групової взаємодії і прояви лідерства включають наявний стан лідерських якостей особистості, спосіб їх зміни самим студентом і його фінішний стан на випуску з університету.

Принцип оптимальності спрямований на цілеспрямований гуманітарно-технологічний розвиток лідерських якостей майбутнього менеджера чином, щоб забезпечити найкращий його стан як лідера, управляючи цим станом максимально ефективними педагогічними засобами.

Принцип потенційного і актуального передбачає застосовувати впедагогічній діагностиці не лише вимірвальні процедури, але й проєктувальні (вправи і тренінг), в ході яких студент, використовуючи рефлексію, множить свій лідерський потенціал.

Принцип життєдіяльності означає таку вимогу акмеологічного підходу, яка пов'язана з побудовою особливих життєвих опор, життєвих стосунків і позицій лідера. Лідерський досвіду, що набуває студент в професійній підготовці виступає складовою його зрілості і життєвої мудрості. Сформована позиція на основі отриманої позитивної лідерської поведінки дозволяє йому зрозуміти роль та сенс призначення організаційної і управлінської діяльності, використовувати професійні завдання для актуалізації своїх лідерських якостей.

Операційно-технологічний принцип означає, що до технологій виховання лідерських якостей мають бути віднесені не лише акмеологічні методи (дискусії, діагностичні методи, моделювання, рефлексії та ін.), але і методи акмеологічної підтримки, увесь спектр особистісних і професійних ресурсів самого студента.

Сенс *принципу зворотного зв'язку* полягає в тому, що в процесі групової взаємодії, він, самовиражаючись, повинен отримувати не лише результати об'єктивізації в навчанні, але і сприймає себе в новій якості: як лідер і організатор. Активність студента повинна житися зворотнім зв'язком.

Узагальнюючи вимоги усіх трьох підходів, відмітимо, що основними принципами виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів повинні виступати принципи цілісності, суб'єктності, активності, розвитку, детермінізму, гуманізму. На наш погляд, системоутворюючим серед них є принцип розвитку і суб'єктності. Це пов'язано з тим, що розвиток лідерських якостей майбутнього менеджера можливий при усвідомленні ним своїх первинних можливостей, розумінні необхідності зміни, перевтілення якостей, при активному пошуку нових можливостей і самореалізації себе як лідера. Як основні принципи реалізації технології цього процесу виступають принцип моделювання, оптимальності, життєдіяльності, потенційного і актуального, зворотного зв'язку і операційно-

технологічний принцип. Зауважимо, що обґрунтовані нами підходи і принципи визначатимуть вибір змісту, комплекс педагогічних умов і технологій.

Перейдемо до характеристики наступного завдання першого етапу – формуванню проекту. Оскільки ми вибрали концептуальний рівень проектування, то формування проекту пов'язане, як ми відмічали раніше, із створенням моделі означеного процесу. Створення проекту повинне включати наступну послідовність робіт: визначення загальної структури моделі і розробку змістовного наповнення її компонентів. Розкриємо їх суть.

У виборі структури моделі ми спиралися на ідею В. Безпалько про те, що основними компонентами педагогічної системи виступають її такі складові: мета, результат, суб'єкти процесу, управління і технології [21]. Ці компоненти з введенням додатково компонента педагогічних умов визначили структуру розробленої нами моделі. Компонент педагогічні умови введений нами в модель, оскільки ми вважаємо, що тільки за певних умов можливе її ефективне функціонування.

Мета моделі, що розробляється, фактично співпадає з метою проектування – розвитком лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Обґрунтуванням для виділеної мети стали такі позиції. По-перше, актуальність проблеми дослідження визначає важливість і своєчасність соціального замовлення на забезпечення високого рівня професійно значущих для спеціальності «Менеджер» лідерських якостей. По-друге, розвиток цих якостей можливий тільки в діяльності, тобто в освітньому середовищі університету.

Згідно спроектованої мети нами був спрогнозований і результат впровадження моделі – перехід студентів на більш високий, якісно новий рівень вихованості лідерських якостей. Співвідношення отриманих результатів з означеною метою дає відповідь про ефективність проекту, тобто про якість функціонування моделі. Мета моделі може бути досягнута через вирішення наступних взаємозв'язаних завдань :

1. Оцінка початкового стану лідерських якостей студентів;
2. Формування лідерського досвіду в тренінгових ситуаціях;
3. Закріплення у студентів лідерської поведінки, виконання лідерських функцій в процесі пошуку групових рішень;
4. Контроль і корекція виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання.

Реалізація означених мети і завдань можлива тільки через виконання суб'єктами певних функцій. Центральною функцією моделі є функція управління даним процесом розвитку. Вона деталізується у функціях педагогічного діагностування, організації виховання лідерських якостей, корекції і контролю, оцінки досліджуваного процесу.

Функція діагностики початкового стану виховання лідерських якостей студентів фактично служить початком практичної реалізації функції управління.

Функція організації розвитку здійсненна через введення комплексупедагогічних умов у освітнє середовище. В процесі організації студенти залучаються до педагогічних умов і реалізації програм розвитку, а викладачі реалізують ці умови в освітньому процесі.

Функції корекції і контролю спрямовані на зміну запропонованих програм розвитку, комплексу педагогічних умов і технології у разі отримання неефективного результату.

Функції оцінки спрямовані на пояснення кінцевих результатів функціонування комплексу умов, технології і, врешті, запропонованій моделі. Оцінка якості моделі можлива на основі обґрунтованих критеріїв і показників. Детальніше це буде описано нами в підрозділі 2.2. Тут лише вкажемо, що критеріями виступають: особистісно-управлінські якості; харизматичні якості; комунікативні якості; творчі якості. Ці критерії відповідають моделі лідерських якостей і її чотирьом структурним компонентам.

Виявлені функції діагностики, організації, контролю, корекції і оцінки моделі мають вихід на центральну функцію управління. Цей

зв'язок грає роль зворотного, за рахунок якого можливі зміни програм, корекція педагогічних умов і технології.

Наступний компонент означеної моделі – комплекс організаційно-педагогічних умов. Він дозволяє наочно представити змістовно-процесуальну сторону означеного процесу. Відобразимо логіку проектування організаційно-педагогічних умов. Для цього необхідно провести паралель між моделлю лідерських якостей, завданнями виховання лідерських якостей і організаційно-педагогічними умовами. Це зіставлення дозволило нам зробити висновок про те, що виявленим компонентам моделі лідерських якостей майбутніх менеджерів повинні відповідати завдання, а завданням – цілком конкретні організаційно-педагогічні умови, їх ефективне виконання. Це міркування привело нас до наступних логічних зв'язків.

Для реалізації першого і четвертого завдання ми виділяємо перший напрям роботи із студентами. Воно побудоване на відстежуванні потенційних лідерських якостей, спонуканні студента до прояву себе як лідера в різних ситуаціях. Активне ж самопізнання студентів як організаційних лідерів, актуалізація їх лідерського зростання можливі при проведенні поетапної педагогічної діагностики, пов'язаної з перевіркою вихідного стану виховання лідерських якостей, відстежуванням і корекцією їх в освітньому середовищі університету. Звідси витікає, що першому напрямку роботи повинна відповідати і перша педагогічна умова – введення організаційно-педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання.

Друге завдання визначене нами як формування лідерського досвіду в тренінгових ситуаціях на основі актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання. Очевидно, вирішення цих завдань пов'язане безпосередньо із наступним напрямом роботи – моделюванням спеціальних тренінгових ситуацій для студентів в освітньому середовищі університету і активним застосуванням тренінгових методів, заснованих на груповій взаємодії учасників. Отримання успішного лідерського досвіду в даних ситуаціях сприяє не лише розвитку їх лідерських якостей, але і формуванню у них лідерського

образу і авторитету в очах групи, формуванню лідерської Я-концепції. Цей досвід в наступному може переноситися на реальні життєві і професійні ситуації. Очевидно цій задачі повинна відповідати наступна організаційно-педагогічна умова, – формування успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування на заняттях тренінгових методів.

Реалізація четвертого завдання можлива при організації спеціальної діяльності, спрямованої на розвиток таких якостей, які дозволяють майбутньому менеджеру швидко і правильно орієнтуватися в ситуації групової взаємодії і приймати відповідне управлінське рішення, управляти групою підлеглих. Це сприяє закріпленню у студентів певної лідерської поведінки. Зміст цього напрямку роботи визначається складом такої підструктури особистості, як особистісна активність студента в її різних проявах. Тому виконання третьої умови ми пов'язуємо із стимулюванням особистісної активності в пошуку групового управлінського рішення як основи закріплення лідерських моделей поведінки студентів в ситуаціях групової взаємодії. Це дозволить реалізувати представлений вище напрямок і вирішити четверте завдання на належному технологічному рівні шляхом вступу третьої організаційно-педагогічної умови. Вона сформульоване нами як закріплення лідерських моделей поведінки студентів в підготовці управлінських рішень в ситуаціях групової взаємодії.

Виходячи з вищеописаного, комплекс організаційно-педагогічних умов може бути представлений як: забезпечення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання; активізація успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування тренінгових методів; удосконалення лідерських моделей поведінки студентів та навичок прийняття управлінських рішень у ситуаціях групової взаємодії.

Наведені нами організаційно-педагогічні умови складають єдиний комплекс, оскільки умови взаємозв'язані між собою, взаємодоповнюють одна одну. Видалення якої-небудь однієї з них може по-

низити ефективність моделі, тобто виховання лідерських якостей студентів. Розкриття суті усіх організаційно-педагогічних умов і характеристика їх змістовної сторони детально будуть розглянута нами в підрозділі 2.2.

Наступне організаційне питання при розробці моделі – це питання щодо технології реалізації запропонованого комплексу організаційно-педагогічних умов. Перш ніж освітити це питання, вважаємо доцільним пояснити, чому мова йде про технологію, а не про методiku. Для цього коротко зупинимося на співвідношенні цих понять і обґрунтуємо наш вибір.

У загальному сенсі під методикою розуміється «алгоритм конструювання і організації якої-небудь діяльності» [36]. Технологія ж на відміну від методики жорстко задає спосіб досягнення мети через алгоритмізацію процедур і дій, спрямованих на досягнення запланованих цілей.

Показуючи різницю цих понять, В. Курбатов доводить, що «технологія відрізняється від методики своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо». Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або винаходу нового способу представлення знань. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов і орієнтуючись на заданий, а не передбачуваний результат» [81].

Як ознаки порівняння методики і технології М. Сибірська виділила такі ознаки, як: призначення, визначення, передумови створення, орієнтація, спрямованість, віддзеркалення динамічності навчання [Сибирская].

Зокрема, Н. Норенкова додає до виділених ознак ряд нових (системоутворюючий і критеріальний чинники, рівень структурованості, орієнтація) [91]. порівняльні характеристики методики і педагогічної технології, виділені автором наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Порівняльна характеристика педагогічної технології
і методики (заН. Норенковою)**

Ознаки порівняння	Педагогічна технологія	Методика
Провідні акценти	Процесуальний, точний, кількісний, розрахунковий	Змістовно-цільовий, якісний, орієнтовний
Системоутворюючий чинник	Предмет діяльності педагога	Цілі викладання та виховання
Критеріальний чинник	Відтворюваність та гарантованість	Варіативність
Рівень структурованості	Структурна і змістова цілісність компонентів	Структурна цілісність компонентів методики
Орієнтація	На студентів	На викладачів
Призначення	Рекомендує спосіб отримання гарантованого позитивного педагогічного результату, зазначеного нормами з урахуванням цілей освіти	Рекомендує застосування конкретних методів, організаційних форм, засобів, змісту навчання.
Цілі методики та її технології, як галузі науки	Дослідження та проектування цілей, засобів, методів, процесу, норм і умов навчання, виховання і розвитку учнів засобами предмету дослідження, закономірностей предмета та діяльності викладача	Дослідження взаємозв'язків цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання, виховання та розвитку учнів в рамках навчального предмета

Виходячи з цього аналізу і порівняльної характеристики, ми вважаємо логічним говорити про технологію означеного процесу, оскільки системоутворюючим чинником для нас виступає предмет діяльності педагога – розвиток лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Скористаємося наведеною таблицею і дамо загальну характеристику описуваної нами технології. Призначення її – отримання гарантованого позитивного педагогічного результату, зазначеного нормами з урахуванням цілей освіти. Педагогічну технологію ми ототожнюємо із способом діяльності самих студентів і педагогів

ВНЗ, які виступають основними суб'єктами досліджуваного процесу.

Викладачі як суб'єкти виступають організаторами педагогічної діагностики і відпрацювання лідерської поведінки студентів в групах. Окрім цього, вони – помічники означеного процесу. Студенти ж – джерела розвитку і самовиховання лідерських якостей; суб'єкти змодельованої професійної діяльності і групової взаємодії.

Для визначення технології означеного процесу важливо обґрунтувати зміст, методи, засоби і форми їх реалізації відносно комплексу організаційно-педагогічних умов.

Зміст технології представлений змістом комплексної програми, спрямованої на виховання лідерських якостей студентів. Ця програма будується на модульній основі і включає три модулі: *особистісний, професійно-управлінський і організаційно-лідерський*. Кожен з модулів повинен відповідати компонентам моделі лідерських якостей майбутніх менеджерів, оскільки спрямований саме на розвиток певної групи якостей. Так, *особистісний модуль* відповідає індивідуально-особистісному компоненту моделі. Тому він містить комплекс вправ і процедур, орієнтованих на фокусування уваги студента до власної особистості, розвиток його самосприйняття, активності, впевненості в собі, готовності до ризику, індивідуальної рефлексії, стремління до успіху в умовах професійної підготовки.

Організаційно-лідерський модуль програми включає комплекс вправ і процедур, призначених для освоєння студентами моделей лідерської поведінки і управлінської взаємодії, розвитку комунікативної компетентності, дієвої емпатії, емоційної стриманості, міжособистісної чутливості, терпимості до членів робочої групи. *Професійно-управлінський модуль* програми спрямований на засвоєння принципів управлінської взаємодії і вирішення управлінських завдань, розвиток здатності при цьому впливати на людей, організувати і вести за собою групу як команду, проявляти довіру, делегуючи повноваження. Вправи засновані на ролевих іграх і групових дискусіях. Ролеві ігри допомагають студентам відпрацьовувати на-

вички лідерської поведінки в модельованих ситуаціях, що вимагають ухвалення групового рішення. Дискусії дають можливість досліджувати процеси прийняття рішення і розвивати навички переконливої дії.

Дамо характеристику застосованим методам. Умовно методи розподілені нами на три групи: діагностичні методи, тренінгове і інтерактивні методи. Перша група діагностичних методів представлена сукупністю таких методів, як: тестування, анкетування, опитування, бесіда, порівняння, аналіз, інтерпретація, прогноз та ін. Застосування їх дозволить проаналізувати стан розвитку лідерського зростання, визначити сильні і слабкі лідерські сторони, порівняти себе з іншими студентами, намітити перспективи професійно-особового розвитку.

Друга група методів – це тренінгові методи. За класифікацією І. Вачкова вони, розділені на тренінгові методи з минулими подіями: (метод регресії, метод обміну досвідом і метод імітації), тренінгові методи роботи з подіями, що відбулись (метод концентрації присутності, метод групової рефлексії, метод побудови диспозиції), і тренінгові методи роботи з конструйованими подіями (метод символічного самовираження, метод групового рішення проблем, метод операціоналізації). Третю групу складають інтерактивні методи. Детальніше призначення і відмінність кожного методу буде розкрито в підрозділі 2.2 при описі реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов.

Усі засоби розділені нами на засоби діагностичного контролю і засобу прямого педагогічного реагування. Перша група спрямована на реалізацію програм діагностики. Це анкети, тести, опитувальники та ін.), а також вправи, спрямовані на самосвідомість і отримання зворотного зв'язку у формуванні мотивації до прояву лідерства. Другу групу складають професійні завдання і вправи, завдання, ситуації, ролі, правила, застосування яких спрямоване на вирішення заявлених завдань виховання лідерських якостей.

Вважаємо, що основними засобами в даній педагогічній технології виступають вправи. Вправи, застосовані нами, розділені на групи

за метою використання на вправи щодо розвитку індивідуально-особистісного компоненту (у моделі лідерських якостей); вправи щодо розвитку професійно-харизматичного компоненту; вправи щодо розвитку соціально-психологічного компоненту; вправи щодо розвитку креативно-лідерського компоненту.

Коротко зупинимося на основних формах організації навчання в досліджуваному процесі. Ними виступають практикуми, тренінги, різні види дискусій, імітаційні і сюжетно-ролеві ігри та ін. Усі ці форми засновані на груповій і суб'єкт – суб'єктній взаємодії.

Основними критеріальними ознаками будь-ким педагогічними технологій є: цілісність, результативність, нормативність, діагностованість, відтворюваність, системність і керованість.

Головною перевагою розробленої нами моделі, на наш погляд, є її відносна незалежність від конкретної реалізації в освітньому процесі будь-якого університету. Ця незалежність забезпечується, з одного боку, відповідністю її компонентів моделі лідерських якостей майбутніх менеджерів. З іншого боку, ця незалежність підтримується реалізацією в моделі певних функцій, спрямованих на розвиток лідерських якостей. Реалізація їх конкретизує досліджувану модель і прив'язує її до вибраних умов. Перевірка якості створеного зразка проекту передбачає традиційне проведення педагогічного експерименту. Суть цього етапу полягає в реалізації принципів зворотного зв'язку і оперативності в процесі організаційно-педагогічного проектування. Наступне виконання процесу проектування безпосередньо залежить від результатів, отриманих в ході експерименту. Якщо ж експеримент виправдає себе, але ідея з яких-небудь причин оказалась неефективною, то коригування потребують окремі фрагменти розробленої моделі, що вимагає повернення до другого етапу. Повернення на перший етап відбувається при незадовільному функціонуванні зразку, тобто коригується початкова ідея.

Комплекс організаційно-педагогічних умов: забезпечення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання; активізація успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом

застосування тренінгових методів; удосконалення лідерських моделей поведінки студентів та навичок прийняття управлінських рішень у ситуаціях групової взаємодії.

Отже, модель освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів, розроблена на основі системного, суб'єктного і акмеологічного підходів, включає шість компонентів: мета, суб'єкти, управління, комплекс організаційно-педагогічних умов, технологію і результат; розробка моделі дозволяє викладачам і студентам цілеспрямовано управляти цим процесом шляхом діагностики лідерських якостей, контролю, корекції і оцінки формування лідерського досвіду і закріплення лідерських моделей поведінки в підготовці групових управлінських рішень.

Таким чином, процеси, здійснювані у рамках цього етапу, носять регламентуючий характер по відношенню до інших складових педагогічного проектування. Відтак, нами повністю описаний перший етап проектування моделі виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Характеристика другого етапу буде доповнена теоретичним обґрунтуванням комплексу організаційно-педагогічних умов.

2.2 Обґрунтування організаційно-педагогічних умов виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету

Метою цього підрозділу є обґрунтування і опис комплексу організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть ефективному вихованню лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

У педагогічних дослідженнях найчастіше вивчається загальнопедагогічний або організаційно-педагогічний аспекти умов діяльності, а як обставини, найчастіше, розглядаються об'єкти навколишньої дійсності, суб'єкти різних видів діяльності; засоби, методи і форми організації і реалізації цього процесу.

Стосовно об'єкту дослідження ці умови, з одного боку, цілеспрямовано створюються педагогами (під керівництвом педагога-дослідника) в освітньому середовищі університету, забезпечуючи реалізацію поставленої мети означеного процесу виховання, а, з іншого боку, кінцевий результат їх залежить від здібностей і можливостей самих студентів, тому студенти розглядаються нами як рівноправні суб'єкти освітнього процесу.

Звідси доцільно розглядати педагогічні умови як сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища і внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження [76].

Крім того, в моделі нами було показано, що виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету передбачає створення таких умов, які б враховували соціальне замовлення на розвиток лідерів серед студентів, здатних вже після здобуття вищої професійної освіти вирішувати неординарні і складні завдання, при цьому ефективно впливати на підлеглих; специфіку професійної підготовки майбутніх менеджерів в сучасних умовах жорсткої конкурентності; активну позицію усіх суб'єктів освітнього процесу і студентів, зокрема.

Зазначимо, що при описі моделі було вказано, що цей комплекс містить такі організаційно-педагогічні умови: забезпечення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання; активізація успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування тренінгових методів; удосконалення лідерських моделей поведінки студентів та навичок прийняття управлінських рішень у ситуаціях групової взаємодії.

Застосування першої *організаційно-педагогічної умови* пов'язане, передусім, з тим, що розробка і проведення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку студентів дозволяє вже на первинному етапі навчання не лише виявити стартові лідерські можливості майбутнього менеджера, але і відстежувати і оцінювати характер динаміки виховання лідерських якостей і його мотивацію, прагнення до прояву лідерства в навчальній групі. Окрім цього, ця

умова дозволяє будувати надалі освітній процес з урахуванням отриманих даних, вибираючи не лише необхідні прийоми навчання, але і продумавши ролеві позиції студентів, засоби педагогічної дії для забезпечення ефективності означеного процесу.

Введення другої *організаційно-педагогічної умови* ґрунтується на розвитку особистісної активності студентів на заняттях з використанням тренінгових методів. Без накопичення лідерського досвіду ми не маємо права розраховувати на досягнення результату по закріпленню лідерських моделей поведінки в підготовці управлінського рішення в ситуаціях групової управлінської взаємодії. Третя *організаційно-педагогічна умова*, як ми бачимо, є продовженням реалізації другої.

Перейдемо до характеристики кожної організаційно-організаційно-педагогічної умови, розкриваючи їх сенс і механізм реалізації. Для розкриття суті першої організаційно-педагогічної умови уточнимо, що ми розуміємо під педагогічною діагностикою і виявимо її особливості в контексті нашого дослідження.

Як впливає з педагогічного енциклопедичного словника, педагогічна діагностика – це сукупність прийомів контролю і оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференціації тих, що навчається, а також вдосконалення освітніх програм і методів педагогічної дії. Педагогічна діагностика розглядається як невід’ємний компонент педагогічної діяльності, оскільки здійснення навчання, виховання і розвитку вимагає оцінки, аналізу і обліку результатів цих процесів [100].

Звідси витікає, що педагогічне діагностування включає контроль і оцінку динаміки педагогічного процесу, на основі накопичення статистичних даних про нього і його суб’єктів, виявлення тенденцій і прогнозування їх подальшого зростання.

На сьогодні в науці існує два напрями в розумінні педагогічної діагностики. Наслідуючи перший підхід, вона сприймається як вторинний напрям, що складається в руслі психодіагностики, має підлеглий характер для педагогічного процесу. Цей підхід поширений, але він заперечується багатьма ученими, що наполягають на тому,

що педагогічна діагностика – це відносно самостійне напрям, що має власну специфіку, особливі завдання і методи.

У контексті нашої *першої організаційно-педагогічної умови* ми дотримуватимемося другого підходу в розумінні даної категорії, оскільки вона застосовується нами як педагогічна умова, що має свої педагогічні завдання і методи. Педагогічна діагностика професійно-особистісного розвитку студентів розглядається нами як система безперервного спостереження, виміру, контролю, корекції і проектування професійно-значущих лідерських якостей майбутніх менеджерів для оптимізації означеного процесу в освітньому середовищі університету при підготовці цих фахівців.

Зауважимо, що сучасний менеджер повинен не лише володіти знаннями, уміннями і особистісними якостями управлінської роботи, але також бути здатним втілювати їх в реальній діяльності. При цьому їх діяльність в різних сферах сьогодні проходить в жорсткій конкуренції. Тому в підготовці конкурентоздатних менеджерів потрібна інтеграція двох напрямів: професійного і особистісного. Істотним аспектом тут має бути активна допомога студентам в найбільш ефективному професійно-особистісному розвитку за рахунок актуалізації прагнень студентів до прояву лідерства і розвитку їх лідерських якостей. Студент повинен добре знати, на що він здатний, які у нього є лідерські резерви і як їх розвинути для професійного розвитку.

Тому проведення педагогічної діагностики, на наш погляд, повинне будуватися на акмеологічному підході. Останній передбачає виявлення не лише і не стільки початкового рівня потенційних і актуальних лідерських якостей і мотивації до лідерства студентів, скільки облік їх при подальшому виборі в освітньому процесі правильної педагогічної дії, формування зацікавленості самого студента в мінімізації своїх слабких сторін і розвитку значущих професійно-лідерських якостей шляхом прояву себе як організаційного лідера і активної роботи над зростанням лідерського потенціалу.

Розвиваючи цю точку зору стосовно мети нашого дослідження, визначимо завдання, які необхідно вирішити в процесі педагогічної

діагностики професійно-особистісного розвитку. Це виявлення критеріїв, показників і методик виховання лідерських якостей студента; визначення начального рівня вихованості лідерських якостей студентів; виявлення особистісних обмежень, лідерських якостей, що перешкоджають розвитку; вибір оптимальних шляхів, спрямованих на актуалізацію лідерського зростання; проведення коректувальної і розвиваючої роботи на основі виявлених проблем і лідерських обмежень в освітньому середовищі університету; оцінка і самооцінка динаміки виховання лідерських якостей на різних етапах діагностики.

Виходячи з цих завдань, в структурі діагностики, що проводиться, ми виділили три основні етапи: вхідний, поточний і завершальний. При цьому кожен з них включає такі блоки:

1. Оцінку лідерських якостей за обґрунтованими критеріями і показниками;
2. Роботу із студентами за підсумками діагностичної оцінки;
3. Підготовку аналітичних матеріалів;
4. Допомога студентам в складанні програм лідерського зростання;
5. Оцінку і корекцію намічених програм.

При цьому вхідний етап може частково проводитися при вступі абітурієнта і в процесі першого року навчання при проведенні занять з різних дисциплін. Цей етап спрямований на вирішення наступних завдань:

- виявлення критеріїв, показників та підбір діагностичних методик;
- первинне визначення лідерських якостей майбутнього менеджера і встановлення для студента психологічних бар'єрів прояву лідерства;
- надання допомоги студентку в складанні програм лідерського зростання;
- виявлення у студентів індивідуальних і групових запитів на виховання лідерських якостей в освітньому середовищі університету.

Поточний етап педагогічної діагностики є своєрідною формою корекції і контролю над вихованням лідерських якостей студентів. Він спрямований на оперативне визначення характеру зміни лідерських якостей. У рамках третього, завершального етапу доцільна поглиблена діагностика досягнутого рівня вихованості лідерських якостей студента, яка здійснюється безпосередньо після реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов.

Основними завданнями завершального етапу виступають:

- оцінка динаміки лідерського зростання студента (як у частині подолання виявлених обмежень, так і виховання лідерських якостей);
- оцінка інтеграційного рівня вихованості лідерських якостей після вступу комплексу організаційно-педагогічних умов;
- визначення шляхів подальшої роботи по самовихованню лідерських якостей і їх самореалізації на заняттях професійного профілю.

Консультативна робота із студентами може проводитися на розсуд викладача або по індивідуальному запиту студентів, вона спрямована на актуалізацію прагнень студента до саморозвитку себе як організаційного лідера. Вона повинна забезпечити цілісність оцінки виховання лідерських якостей студентів, бути достатньою, але не «надлишковою», бути комплексною, але доречною і зрозумілою для усіх студентів, вона повинна оцінювати як стабільні, так і динамічні параметри особистості.

Успішність лідерського зростання на основі розвитку професійних і особистісних якостей майбутніх менеджерів значною мірою визначається поєднанням двох взаємозв'язаних чинників :

- вмотивованістю самого студента до лідерського зростання і подолання можливих обмежень;
- мірою відповідності освітнього середовища запитам конкретного студента.

Отже, функціями педагогічної діагностики, що проводиться, виступають: визначення параметрів, необхідних для ефективного виховання лідерських якостей; формування прагнень до прояву лідерс-

тва і лідерського зростання; виявлення найбільш актуальних напрямів виховання лідерських якостей; інформування необхідних педагогів про результати діагностики; облік лідерських якостей студента в освітньому процесі.

В ході діагностики необхідно було врахувати ряд положень. Ми вважаємо, що вона має напівсуб'єктний характер. При цьому суб'єкти її розрізняються по запитах, що обумовлює відмінності їх в характері необхідної діагностичної інформації. На «явному» рівні суб'єктами виступають студент і педагоги. Останнім відводиться в питанні корекції роль помічника і консультанта. Як показує практика, студентові завжди цікаві його результати діагностики. При цьому йому дуже важливо самому проаналізувати ці результати, порадитися, як збудувати програму корекції, працюючи над слабкими сторонами, що заважають йому проявляти лідерство в певній ситуації.

Як «зовнішні» суб'єкти педагогічної діагностики можна розглядати різні структурні підрозділи навчального закладу для оптимальної організації освітнього процесу. Для приймальної комісії актуальним є отримання даних про можливі протипоказання абітурієнтів при навчанні на цю спеціальність.

Інтерес деканату націлений на виявлення рівня готовності студентів до професійної підготовки і визначення їх запитів до неї. Викладачам же важливо отримати інформацію, що дозволяє вести роботу із студентами з урахуванням їх індивідуальних особливостей і потенційних лідерських можливостей та ін.

Для нас важливо визначити і обґрунтувати відповідну систему показників. Опис її та реалізація методики буде розкриті далі.

Розглянемо питання про результати педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку з позиції нашого дослідження. Запропонована вище система створює основу для ефективної індивідуалізованої роботи по розвитку майбутнього менеджера, як лідера, шляхом:

- організації коректувально-розвиваючих занять, орієнтованих на конкретні групи проблем студентів в освітньому середовищі університету;

- адаптації структури і змісту освітнього середовища до особливостей контингенту студентів.

Самостійним ефектом вхідної діагностики і форм індивідуальної і групової роботи, що йдуть за нею, виступає підвищення готовності студента до занять з використанням нетрадиційних тренінгових методів. Приступаючи до занять, студент сприймає матеріал не з точки зору «загального підходу», а стосовно себе і завдань розвитку сформованих лідерських якостей.

При оцінці змін лідерських якостей необхідно враховувати декілька аспектів:

- наявність кількісної динаміки (позитивної або негативної) по шкалах і окремих параметрах;

- наявність якісних зрушень в оцінюваних показниках (це дуже важливо, оскільки при знаходженні показника на межі норми і акцентуації зовні невелике числове зрушення може вести до якісних змін);

- ситуацію, коли лідерська якість, спочатку оцінена як розвинена недостатньо, перестає бути такою, проте самооцінка за іншими якостями знижується, і вони починають оцінюватися як проблемні.

Консультативна робота із студентами може проводитися на розсуд викладача або по індивідуальному запиту студентів, вона спрямована на актуалізацію прагнень студента до саморозвитку себе як організаційного лідера.

У рамках роботи по професійно-особистісному розвитку студента, виділяються два основні типи індивідуальних співбесід: вхідна і вихідна. Нами виділені базові функції індивідуальної співбесіди, що проводиться у рамках педагогічної діагностики. Перевірочна – уточнення даних, отриманих в результаті комп'ютерної діагностики; корекція попередньої діагностичної гіпотези. Психотерапевтична – дає можливість студентові зняти психічну напруженість, пов'язану з проходженням діагностики, забезпечити «психологічне погладжування». Інформаційна – отримання студентом базового уявлення про можливості сучасної педагогічної науки (в т.ч. – призначенні і способах діагностичних процедур). Самопізнання – отримання зворот-

ного зв'язку про результати педагогічної діагностики і наявні у слухача лідерські особливості. Повчальна – спільний аналіз взаємозв'язку лідерських якостей із змістом виконуваної професійної діяльності і специфікою її здійснення, пошук суб'єктивно особистісних причин професійних ускладнень; формування суб'єктивної значущості навчання.

Розгляд характеристики першої умови дозволяє нам дійти висновку, що вона лише необхідне, але не достатнє. Перша організаційно-педагогічна умова безпосередньо пов'язана з наступною умовою – формування успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування на заняттях тренінгових методів.

Для розуміння суті цієї умови, звернемося, передусім, до розгляду такої категорій, як «досвід» і «лідерський досвід». Досвід, виступаючи філософською категорією, фіксує цілісність і універсальність людської діяльності як єдність знання, навичок, почуттів і волі. Він розглядається як підсумок саморуху і самопізнання, як результат практичної, пізнавальної діяльності і як зміст внутрішнього світу суб'єкта [57]. Досвід в педагогіці розглядається як сукупність практичних знань, умінь і навичок, що набувалися суб'єктом в ході повсякденного навчально-виховного процесу [76]. Стосовно даної умови лідерський досвід ми розуміємо як сукупність практичних знань студента про природу і суть лідерства, умінь і навичок, що набувалися їм в ситуаціях професійної і групової взаємодії [36].

Згідно ціннісної теорії лідерства (Т. Кучмарські), лідерству можна навчатися в процесі діяльності, причому цей процес навчання є безперервним. Лідерами не стають раптом, виховання лідерських якостей пов'язане з постійним надбанням лідерського досвіду.

Виховання лідерських якостей неможливо здійснити у рамках тільки традиційного навчання. Ми вважаємо, що саме тут потрібний перехід від «навчання» до «вчення». Саме «вчення» може розглядатися як зміна в поведінці і як результат набуття нового практичного досвіду. На думку психологів, поняття досвід нерозривно пов'язано з проведенням тренінгу. Так, К. Рудестам називає тренінгову форму «ядром повчального досвіду, а в деяких випадках – єдиним успіш-

ним методом навчання і зміни людини» [77]. Це пов'язано з тим, що усі переживання і потік досвіду, породжувані в групі, дозволяють кожному учасникові тренінгу проаналізувати і переоцінити установки, що обмежують його, і переконання.

В процесі тренінгу учасники можуть змодельовати і апробувати різні уміння і навички, якості, які надалі вони можуть перенести в звичайне життя.

Саме тому можливість роботи безпосередньо з лідерським досвідом орієнтує нас на використання тренінгових методів в освітньому середовищі університету. Саме ці методи і були вибрані як основні способи розвитку лідерського досвіду і, зрештою, виховання лідерських якостей. Ці методи засновані на розвитку особистісної активності студентів в груповій взаємодії.

У найзагальнішому вигляді активність – це властивий особистості спосіб об'єктивізації, самовираження (у діяльності, в спілкуванні і в життєвому шляху в цілому) відповідно до її зовнішніх потреб у визнанні, цінності тощо. [47].

В педагогіці активність розглядається по-різному, як: мета діяльності, результат розвитку особистості (Г. Щукіна); показник якості особистості (М. Данилов); показник діяльності суб'єкта (Т. Мальковська); діалектична єдність: мета діяльності і її результат (Т. Шамова); «пусковий механізм» і результат діяльності (Е. Красновський).

Особливий інтерес для нашого дослідження має питання про розвиток активності як однієї з базових лідерських якостей студента. Такі учені, як А. Прядін, А. Крупнов, І. Родак, А. Ковальов та ін. ввели поняття рівнів і видів активності. Ними виділяється актуальна і потенційна активності; вольова, імпульсивна, репродуктивна і творча активності лідерів. Проте, незважаючи на відмінності позицій, процес розвитку активності практично усіма авторами пов'язується з переходом від рівня нульового до вищого рівня, проявом нових якостей особистості і здібностей.

Оскільки в даній організаційно-педагогічній умові йдеться про розвиток лідерського досвіду, ми вважаємо, що нові якості повинні

проявлятися у студентів під впливом власних зусиль, ініціативи і самовираження. Основні стратегічні лінії розвитку особистісної активності студентів на заняттях можна представити в наступних процедурах: розвиток фізичної активності на заняттях; розвиток соціальної активності; розвиток пізнавальної активності.

А це можливо, як було вказано вище, з використанням тренінгових методів, заснованих на груповій взаємодії. Саме навчання на основі групової взаємодії передбачає не лише міжгрупову активність слухачів, але і внутрішньогрупову, тобто особистісну активність усередині групи.

Зокрема, А. Панфілова вказує, що «практично будь-яка групова робота ініціює фізичну, соціальну і пізнавальну активність студентів і кожна з них значуща для досягнення планованих результатів відповідно до поставлених ігрових, навчальних і розвиваючих цілей» [72].

Фізична активність студентів відповідає навчальним цілям зміни у фізичному оточенні і в просторовому середовищі, міняє образ дій (способи повчальної діяльності) партнерів по ігровій взаємодії.

Соціальна активність учасників інтерактивних ігор проявляється в тому, що вони ініціюють взаємодію, що відповідає навчальним і розвиваючим цілям, один з одним, прийоми і техніка обміну інформацією, способи спілкування з організатором гри. Пізнавальна активність студента на заняттях проявляється в ініціації постановки питань, що відповідає навчальним цілям, визначенні способів діагностики і аналізу запропонованих матеріалів, викладі або презентації нових результатів, чиненні впливу на зміст самої технології навчання і організаційного розвитку.

Втаблиці 2.4 нами показані окремі дії, в яких проявляються ті або інші види активності студента на заняттях з груповою взаємодією.

Ми вважаємо, що розвиток різних видів активності студентів потрібний, щоб заняття спонукали студента до раціонального перетворення себе і своїх дій в освітньому процесі, направляли його на оцінку себе як організаційного лідера, спонукали до розвитку лідерського досвіду і закріплення моделей лідерської поведінки.

Крім того, інтеграція тренінгових методів в цілісну програму дозволяє розвивати лідерські якості майбутніх менеджерів по трьох модулях: особистісному, професійно-управлінському і організаційно-лідерському, як це було вказано раніше.

Таблиця 2.4

Види активності студента на заняттях з груповою взаємодією

Види активності	Окремі дії студентів
Фізична активність	міняють робоче місце, створюють та презентують перед аудиторією презентацію, працюють в малих групах, пишуть, ведуть бесіду, слухають, малюють тощо.
Соціальна активність	обирають стратегії взаємодії, ставлять та відповідають на питання, обмінюються думками, репліками, виступають в ролі «лідера», виступають в «ігровій ролі» та інші.
Пізнавальна активність	самостійно формують проблему і її постановку, самостійно визначають способи вирішення проблеми та труднощі, коригують матеріали пропоновані організатором заняття, вносять поправки, доповнення, пропонують рекомендації, виробляють поради, самостійно створюють програму або правила дій і обгрунтовують їх.

«Говорячи про тренінгові методи, – пише І. Ванчиков, – ми повинні підкреслити, що в цьому випадку методи спрямовані не на об'єкт дійсності, а на суб'єкт двох типів – індивідуальний і груповий» [39].

На думку автора, в тренінгу може бути безліч подій, саме вони утворюють найважливіший зміст роботи по виховання лідерських якостей. Подія розглядається ученими як конкретний прояв руху особи в просторі і в часі.

Беручи це до уваги, ефективність реалізації другої організаційно-педагогічної умови залежить від того, як викладач, використовуючи в роботі тренінгові методи, направляє свої зусилля і на активність, і на виникнення значущої для студента події. Саме вони повинні стати способами організації дієвого тренінгу. Тільки в цьому випадку тренінгові методи в нашій педагогічній умові можуть розглядатися

як способи організації руху (активності) студентів в просторі і в часі з метою досягнення змін лідерського досвіду, а значить і лідерських якостей майбутніх менеджерів.

За класифікацією І. Банкова, тренінгові методи можна розподілити на дев'ять основних груп, представлених в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Типи тренінгових методів

Типи тренінгових методів	Методи, що реалізуються в психологічному просторі	Методи, що реалізуються в просторі дискурсу	Методи, що реалізуються в просторі фізичної реальності
Методи роботи з минулими подіями	Метод регресії	Метод обміну досвідом	Метод імітації
Методи роботи з подіями, що сталися	Метод концентрації присутності	Метод групової рефлексії	Метод побудови диспозицій
Метод роботи з конструйованими подіями	Метод символічного самовираження	Метод групового вирішення проблем	Метод операціоналізації

Як випливає з цієї таблиці, першу групу тренінгових методів складають методи роботи з минулими подіями. Ця група об'єднує в себе такі методи: метод регресії (активізацію події, що сталася, в психологічному просторі); метод обміну досвідом (активізацію події, що сталася, в просторі дискурсу); метод імітації (активізацію події, що сталася, в просторі фізичної реальності).

Метод регресії допомагає студентові зануритися в ситуацію, щовимагає опрацювання і проживання знову події, що колись сталася, у внутрішньому плані. Іноді це проживання події відбувається в стані наведеного або спонтанно виниклого трансу. Воно повинне обов'язково привести до зміни студента (у його уявленнях про лідерство, стосунки до людей, групу, уміння вирішувати ситуацію та ін.).

У інших подіях відбувається згасання страху шляхом переоцінки значень ситуації і своїх лідерських якостей. Цей метод потрібний

для зміни стосунків до подій, він є продуктивним для створення ситуації упевненості в собі і запам'ятовуванні цього стану, що важливо для лідера.

Метод обміну досвідом можна було б назвати методом актуалізації біографії. Найчастіше він реалізується у формі групового обговорення, коли учасники діляться один з одним переживаннями тих або інших подій, які мали для них особливе значення. Розкриваючи іншим свою суб'єктність, наприклад, пасивність в якійсь ситуації, студенти одночасно пред'являють свій досвід побудови власного суб'єктного світу. Він же розширює поле можливих варіантів для інших членів групи. Значення цього методу в тому, що студент, працюючи в тренінговій групі, виявляє, що його особові проблеми не унікальні, інші також переживали схожі почуття (невпевненості, страху, самотності та ін.), і з ними відбувалися подібні події. У деяких групах цей метод виступає чи не найголовнішим. Біографічні дискусії мають на увазі обговорення історій, окремих епізодів і ситуацій з життя членів групи, проблем, конфліктів, стосунків, установок, особливостей поведінки в різних моментах його біографії. Зрозуміло, обговорення потрібне студенту не лише для того, щоб згадати щось важливе про лідерську поведінку, а для того, щоб допомогти іншому і собі через занурення в дискурс події переглянути свої уявлення про те, що відбувається, змінити відношення до події і збудувати стратегії зміни своїх лідерських якостей в майбутньому.

Метод імітації – основний метод ролевих ігор. Він реалізується внаступних умовах: студенти представляють конфлікти в деякій сценічній дії, не розповідаючи про них; конкретизація досягається шляхом моделювання чинників довкілля за рахунок інших осіб і необхідних предметів; розіграна поведінка має бути автентичною, тобто природною; метод імітації використовує вибіркоче посилення (фокусування) на найбільш важливу подію. Імітаційна подія є захищеною і безпечною для студента на відміну від реальної події життя, але воно дає йому шанс психологічної і соціокультурної реінтеграції.

Процес імітаційного моделювання забезпечує можливість переходу до інших минулих подій, які якимсь чином з ним пов'язані. Се-

ред усіх ролевих ігор метод імітації використовує, в першу чергу, ситуаційно-ролеві ігри. Ролі зазвичай розподіляються свідомо, і подія програється близько до події з кимось у минулому. У тренінгових групах орієнтуються на лідерське зростання, саморозвиток і самопізнання. До найважливіших ознак рольова гри може бути віднесений ігровий контекст, що включає час і простір, у межах якого відбувається ігрова дія, наявність ролей і їх взаємодій, варіативна розвитку сюжету, наявність цілей і критеріїв успішності реалізації дії.

Мета програвання ролей полягає в тому, щоб створити правдиву ситуацію, а потім дати студентам можливість оцінити представлені ними ролі. Оскільки ролеві ігри засновані на повчальному ефекті спільних дій, то утримуванням їх на занятті має бути не предмет, його вживання, а стосунки між студентами, здійснювані і вибудовуванні через їх дії з предметами.

До основних характеристик ролевих ігор відносять: наявність моделі керованої системи; наявність ролей; наявність цілей учасників гри; взаємодія ролей; наявність загальної мети в колективі; багатоваріантність рішень; наявність групового або індивідуального оцінювання діяльності учасників; наявність керованої емоційної напруги.

Другу групу тренінгових методів, вживаних для формування лідерського досвіду, складають способи з подіями, що трапляються. Ця група методів включає: метод концентрації присутності (актуалізацію події, що відбувається, в психологічному просторі); метод групової рефлексії (активізацію події, що відбувається, в просторі дискурсу); метод побудови диспозиції (активізацію події, що відбувається, в просторі фізичної реальності).

Метод концентрації присутності спрямований на розвиток увагистudentів до події, що відбувається, зараз «тут і зараз». Найпоширенішим прийомом цього методу виступає подача питань на усвідомлення явища, дій, товаришів по навчанню, своєї поведінки і поведінки іншого студента та ін. Ці питання іноді роблять приголомшливо сильну дію на студентів, даючи їм можливість глибоко прожити і відчувати подію, що відбувається в його психологічному

просторі. Схожий ефект можуть мати завдання на самоаналіз, деякі вправи на вільний самоопис, самоаналіз відчуттів, аналіз відчуттів та ін. Цей метод концентрації слід застосовувати і для реалізації першої умови для усвідомлення своїх сильних і слабких сторін і актуалізації прагнень до самовиховання лідерських якостей.

Метод групової рефлексії є центральним серед усіх тренінгових методів. Його слід розглядати як самостійний метод, спрямований на спільне обговорення і аналіз індивідуальних переживань і подій, що відбуваються в групі, з метою стимуляції групових і індивідуальних процесів лідирування.

Групова рефлексія може проходити у вигляді дискусії різного типу (з явним лідером, дискусії без лідера, дискусії із змінним лідером, неструктурованих дискусій ін.). З точки зору змісту групової рефлексії можна говорити про те, що цей метод може бути представлений у вигляді дискусії інтеракційного типу, матеріалом якої служать структура і зміст взаємин, впливів один на одного студентів.

В ході групової дискусії учасники групи розвивають уміння сприймати, розуміти і оцінювати людей; самих себе, свою групу. Вони отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як сприймають їх інші студенти, наскільки точно їх власне самосприйняття. Студенти набувають уміння глибокого самоаналізу, смислової і безоцінної інтерпретації лідерського досвіду і лідерських якостей у себе і інших. Саме зворотній зв'язок в даному методі виступає найважливішим механізмом формування лідерського досвіду на основі диспозиційних і аналітичних умінь по відношенню до ситуації і роботи групи в ній. За допомогою цього методу створюється така ситуація, яка дозволяє побачити своє віддзеркалення в очах інших людей, що відмінно розуміють суть твоїх переживань. Важливо, що кожен тут може бути в ролі дзеркала: завдання викладача при роботі з цим методом – не дати емоційній напрузі в групах вийти з під контролю.

Метод побудови диспозицій пов'язаний з моделюванням системвзаємин і взаємозв'язку, характерного для реального життя. Це дає студентам можливість побачити і прожити в «концентрованому» виді такі події, суть яких не очевидна в життєвих ситуаціях. В групі

студенти можуть ідентифікувати себе з іншими; «грати роль» іншого для кращого розуміння і себе, і для знайомства з новими способами поведінки. В результаті ідентифікації виникає емоційний зв'язок, співпереживання і емпатія. Не викликає сумніву важливість цих переживань в плані сприяння особистісному і лідерському зростанню й розвитку самосвідомості.

Гра в цьому методі створює нову модель світу. У рамках цієї моделі задається нова уявна ситуація, пронизана духом творчості. Гра в тренінгу виконує дві важливі функції: діагностичну і розвиваючу. Гра – поле самовираження студента, де він поводить себе «по максимуму», при цьому учасник гри завжди природний, щирий, відкритий. Розвиваюча функція рольова гри визначається тим, що в грі йде активне розкриття сутнісних сил людини, лідерського потенціалу, формування лідерського досвіду.

Для реалізації даної умови особливе значення серед ігор, що відносяться до цього методу, мають ігри-проживання, ігри-драми, творчі ігри, спонтанно-імпровізаційні ігри. Гра-проживання дозволяє створити умови для спільного і одночасно індивідуального, особистісного освоєння міжособистісних стосунків лідера і групи, осмислення цінностей лідера. Суттю гри-драми є занурення студентів в ситуацію, в якій виникає необхідність самовизначення кожного учасника і вдосконалення особистого вибору поведінки, дії, вербалізації. Гра при цьому надає можливість здійснювати ігрові вибори, за якими стоять ціннісно-сміслові орієнтації [95].

Творчі ігри пов'язані з необхідністю прояву креативності, винахідливості, умінь і здібностей, якостей в ситуаціях, запропонованих викладачем несподівано. Спонтанно-імпровізовані ігри схожі з попереднім видом ігор. Але на відміну від творчих ігор вони проводяться без всякої підготовки і застосовуються тоді, коли виникають несподівані проблеми, що вимагають повільного вирішення.

Гра в цьому методі побудови композицій як основний засіб дозволяє кожному учасникові тренінгу знайти об'єднання емоційного і раціонального компонентів, розширити межі свого впливу на інших

товаришів в навчальній групі, співвідносити бажання лідирувати, свої цінності і погляди з іншими студентами.

Третю групу методів, вживаних нами для розвитку лідерського досвіду, складають методи з конструйованими подіями. До них відносяться: метод символічного вираження (актуалізація конструйованої події в психологічному просторі); метод групового рішення (актуалізація конструйованої події в просторі дискурсу); метод операціоналізації (актуалізація конструйованої події в просторі фізичної реальності);

Метод символічного самовираження націлений на проектування і моделювання в психологічному просторі нового бачення світу, самого себе як організаційного лідера і інших як членів групи. Найважливішою формою цього методу є символізування. Засобами методу символічного самовираження реалізується через медитації-візуалізації, прийоми активного самовираження, прийоми створення проектних малюнків, написання казок, вправи, створення виробів з піску, глини, паперу або тканини та ін.

Даний метод заснований на наступних основних ідеях:

- уява – мова несвідомого, через образи і символи неусвідомлювана частина особистості несе їй важливу і не завжди зрозумілу інформацію;
- уяву можна використовувати як зміну психологічного стану людини для вирішення її внутрішніх і зовнішніх конфліктів;
- спрямована уява – один з найбільш ефективних способів роботи з опором, який приносить максимальну користь в інтерактивному режимі (спілкування і взаємодії);
- уява виступає умовою формування нових способів лідерських моделей поведінки і конструювання подій [49].

Метод групового вирішення проблем – використовується найчастіше у формі групової дискусії, в процесі якої перед студентами ставиться завдання прийти в тренінгу до загальної думки з якогось питання. Така робота дозволяє прояснити (можливо, змінити) думку, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. У даній організаційно-педагогічній умові метод групового вирішення проблем використаний нами в цілях надання можливості

студентам побачити поставлену проблему з різних сторін (уточнити взаємні позиції, зменшити опір іншого), визначити можливі варіанти її вирішення, а також для опанування новими вміннями і якостями, необхідних надалі (вирішувати проблеми в групі, впливати на людей, знаходити компроміс, бути переконливим, чинити вплив на іншого в ситуації суперечки). Тому цей метод застосовується і в другій і третій організаційно-педагогічній умовах.

Окрім групової дискусії цей метод реалізується у формі мозково-го штурму, коли студентам пропонується в короткий час висловити максимальну кількість ідей і пропозицій за вирішення поставленого завдання. При цьому діють чіткі правила роботи: вітається висловлювання найфантастичніших ідей, забороняється критика в будь-якій формі, заохочується схвалення усіх оригінальних ідей, вимагається доопрацювання і розвиток висловлених пропозицій

Метод операціоналізації – це система способів тренінгової роботи, націлена на освоєння, осмислення і вирішення інструментальних завдань, пов'язаних з побудовою реальної дійсності, досягненням конструктивних цілей, структуризацією майбутніх подій життя студентів як організаційних лідерів-професіоналів.

Основними формами реалізації цього методу є операційні ігри, до яких відносяться ділові ігри. Ділова гра характеризується моделюванням предметного і соціального змісту професійної управлінської діяльності, включаючи стосунки прояву лідерства. У ній відпрацьовуються нові професійні вміння, формуються нові лідерські якості і в цілому досвід лідерської поведінки.

Найважливішими принципами реалізації тренінгових методів виступають принцип подієвості, метафоризації і транспективи. Суть принципу подієвості полягає в тому, що при використанні тренінгових методів викладач повинен забезпечити входження учасників в ланцюг пов'язаних між собою подій, які переживатимуться учасниками як цілісність, єдність і нерозривність змін, що відбуваються в них і в довкіллі. Суть принципу метафоризації полягає в тому, що в роботі слід звернути особливу увагу на застосування символів, образів і метафор. Принцип транспективи полягає в тому, що в тренін-

гових методах необхідно орієнтуватися на створення умов для проживання учасниками подій в їх єдності з подіями минулого і майбутнього фактично в їх нерозривності в часі [44].

Важливо для нашого дослідження те, що на цих заняттях досить легко визначити формальних і неформальних лідерів, інтелектуальних і конкурентоздатних партнерів, пасивних і індиферентних, мотивованих і байдужих, досвідчених і початкуючих учасників і тому подібне, їх переваги і недоліки, що проявляються при взаємодії, індивідуальний стиль спілкування.

Продовженням другої організаційно-педагогічної умови, як ми відмічали вище, виступає третя організаційно-педагогічна умова: закріплення лідерських моделей поведінки студентів в підготовці управлінських рішень в ситуаціях групової взаємодії.

Для визначення суті цієї умови уточнимо, передусім, що ми розуміємо під управлінським рішенням. Більшість фахівців сходяться в тому, що ухвалення рішення – це вибір з наявних альтернатив. Альтернативні варіанти рішення не можуть бути вироблені без аналізу існуючої ситуації, а сам процес порівняння остаточного вибору альтернатив і остаточного вибору кращою з них передбачає використання певних критеріїв, які виробляються з урахуванням специфіки вирішуваних проблем [83].

На практиці більшість рішень менеджера вимагають швидких дій. Вони приймаються без серйозної підготовки, на основі інтуїтивної оцінки альтернативних варіантів. Проте найбільш серйозні управлінські рішення, за якими йде певна програма дій, передбачають розгорнутий аналіз ситуації, що склалася, опрацювання найкращого рішення і детальне планування процесу його реалізації.

Учені виділяють ряд етапів вироблення управлінського рішення. Це: оцінка існуючої ситуації і виявлення проблем, що вимагають рішення; визначення труднощів і обмежень, що стоять на шляху досягнення проблем, що вимагають рішення; вироблення і розгляд альтернативних підходів до вирішення виробленої проблеми з урахуванням ризиків; визначення критеріїв, яким повинні відповідати можливі рішення; оцінка альтернативних рішень на основі вироблених критеріїв і з урахуванням можливих ризиків.

До психологічних чинників, що впливають на процес вироблення управлінського рішення, відносяться: особливості мислення студента (логіка, просторове мислення, творчі здібності та ін.), мотивація, особові особливості (комунікабельність, тривожність, рівень самооцінки, особова зрілість та ін.), ділові якості майбутнього менеджера (ініціативність, наполегливість, відповідальність самостійність), особливості сприйняття проблем, ціннісні установки, етичні якості (справедливість, увага до людей, чесність та ін.). Підготовка управлінських рішень майже завжди відбувається за участю членів групи. Якісна підготовка рішень неможлива, якщо не створюються умови для злагодженої групової роботи, що дозволяють максимально повно використовувати досвід і ідеї членів групи. У таблиці 2.6 нами приведені аргументи, які визначають перевагу індивідуального і групового ухвалення рішення проблеми.

Таблиця 2.6

Порівняння способів індивідуального і групового ухвалення рішення

Індивідуальне ухвалення рішень	Групове ухвалення рішень
Дефіцит часу	Необхідність ухвалення творчих і нестандартних рішень
Низька значущість рішення, що приймається для групи	Група має в розпорядженні всю необхідну інформацію для вирішення проблеми
Менеджер має в розпорядженні всю необхідну інформацію для ухвалення рішення	Важливість ухвалення рішення приймається з боку членів групи
Висока вірогідність домінування конкретної людини, під час дискусії	Важливість розуміння рішення, що приймається, з боку членів групи
Члени групи налаштовані скептично	Менеджер хоче бути демократичним
Можливість виникнення конфліктів	Складність проблеми та необхідність певних знань, для її вирішення
Інформація закрита для членів групи	Ухвалення рішення пов'язане із значним ризиком
Члени групи не мають достатніх знань, для ухвалення кваліфікованого рішення	Прагнення досягти взаєморозуміння в групі
Керівник домінує над членами групи	За рішення відповідає група
Рішення не стосується інтересів всієї групи	Керівник прагне отримати відгук на свої ідеї

Важливо, щоб студенти вже в процесі професійної підготовки розуміли необхідність залучення групи до вирішення управлінських проблем. Формування групи і створення умов для спільної роботи в ній пов'язане з явними перевагами групової роботи в ухваленні управлінського рішення. До них можна віднести:

- результат (члени групи обмінюючись поглядами, думками, оцінками генерують більшу кількість ідей, рішень і пропозицій);
- вклад (значні витрати часу при груповій роботі дають свої вигоди, дозволяючи краще використовувати наявні ресурси при реалізації рішень);
- знання (група завжди має більші знання, ніж індивід);
- висока включеність в роботу і підтримка основних рішень (участь групи сприяє кращому розумінню змін і підвищує готовність їх до підтримки цих змін);
- комунікація (через спілкування в групі досягається краще розуміння рішень, що приймаються, виявляється сильний вплив один на одного);
- якість рішення (група ефективніше організовує процес роботи над поставленими завданнями);
- ухвалення сміливих, принципово нових рішень (при ухваленні групових рішень часто спостерігається готовність піти на ризик заради цікавої ідеї)[83].

Беручи це до уваги, дуже важливо для закріплення лідерських моделей поведінки студентів забезпечувати підготовку і реалізацію управлінських рішень в ситуаціях групової взаємодії. Інтерактивне навчання дозволяє здійснювати це повною мірою. Воно засноване на власному досвіді учасників занять, їх прямій взаємодії з областю освоюваного досвіду. Опануванню аналітичної діяльності в навчальному процесі сприяють якнайкраще інтерактивні методи.

Звернення до визначення категорії «інтерактивні методи» показало, що до них відносяться ті навчальні і розвиваючі особистість методи, які побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій і міжгруповій діяльності, зворотному зв'язку між усіма її

учасниками для досягнення взаєморозуміння і корекції навчального і розвиваючого процесу, індивідуального стилю спілкування на основі аналізу [52].

З освітньої точки зору, інтерактивні методи – це методи, побудовані на груповому діалогічному дослідженні можливостей дійсності в контексті особових інтересів учасників освітнього процесу.

Закріпленню лідерських моделей поведінки студентів сприяють, передусім, інтерактивні тренінгові методи, вживані раніше в другій умові. Серед них – методи групового вирішення проблем, метод групової рефлексії, метод імітації, метод побудови диспозиції, метод операціоналізації. Домінуючим виступає метод групового вирішення проблем. Крім того, для закріплення моделей лідерської поведінки в підготовці управлінського рішення доречно застосування таких інтерактивних методів, як методу аналізу ситуацій, методи кейсів і казусів, метод інциденту.

Найпоширеніший метод ситуаційного аналізу, який можна застосовувати на заняття – це аналіз конкретних ситуацій. Він полягає в глибокому і детальному дослідженні реальної або імітованої ситуації. Ситуація на занятті розглядається нами як сукупність взаємозв'язаних чинників і явищ, що характеризують певний етап, період або подію управлінської практики, що вимагають від майбутнього фахівця оцінок, розпоряджень, дій.

На заняттях по реалізації програми можна використовувати три види ситуації: ситуація відома, де для вирішення її є конкретні образи; ситуація подібна, де необхідно порівняти її з подібними ситуаціями, видозмінюючи, наближаючи до тієї, що розглядається; невідома ситуація, яка раніше не зустрічалася в процесі навчання, її не можна порівняти з яким-небудь образом.

Вважаємо, що на заняттях слід практикувати усі види ситуацій. Тут продуктивність роботи залежить від гри групи і окремих студентів, оскільки пропонувані рішення є результатом спільних зусиль групи.

Метод кейсів і казусів – методи, передбачені для короткострокового навчання студентів, оскільки спрямовані на формування нових лідерських якостей студентів, чим на засвоєння знань. Іноді кейс-метод називають діловою грою в мініатюрі, оскільки тут поєднується професійна діяльність і гра. Суть цього методу полягає в тому, що навчальний матеріал подається у вигляді мікропроблем, а знання отримуються в результаті їх активної дослідницької і творчої діяльності по розробці рішень.

Кейс-метод дозволяє вирішувати такі основні завдання: навчити студентів самостійно приймати рішення на основі групового аналізу ситуації; опанувати навички відтворювати додаткову інформацію, необхідну для уточнення ситуації; застосовувати знання для вирішення конкретних ситуацій; наочно представляти особливості ухвалення рішення в ситуації невизначеності; розвивати навички ясного і точного викладу власної точки зору; відпрацьовувати навички критичного мислення студентів.

Вважаємо, що на заняттях слід активно застосовувати і метод «інциденту», мета якого – пошук інформації самими студентами. Замість опису ситуації студентам пропонується коротке повідомлення про інцидент, який стався в організації.

Для ухвалення рішення студентам необхідно запропонувати: розібратися в обстановці; визначити проблему; продумати дії; з'ясувати, що треба знати для ухвалення того або іншого рішення. Основне призначення цього методу – це розвиток у студентів на заняттях умінь управляти змінами, плануючи їх, приймаючи рішення в умовах недостатньої інформації, раціонально збираючи інформацію для ухвалення рішення. Причина вибору описаних вище методів в третій умові полягає в їх перевагах, представлених нами в таблиці 2.7.

Ці переваги спрямовані на розвиток лідерських якостей майбутнього фахівця. У навчальному процесі найчастіше слід використовувати методи, повчальні адаптації до довкілля, конкретної професійної діяльності, до розуміння етапів і механізмів ухвалення рішення.

Таблиця 2.7

Переваги методів активізації навчального процесу

Методи активізації	Переваги методів
Аналіз конкретних ситуацій	навчання здійснюється через дію; повторення різних ситуаційних аналізів посилює здатність вирішувати проблеми і приймати рішення;
Метод кейсів	дає унікальну можливість вивчити складні або емоційно значущі питання в безпечній обстановці під час пошуку групового рішення; комунікативна природа вправи надає можливість швидкої, але досить повної оцінки важливості обговорюваних проблем і пропонуваніх рішень;
Метод інциденту	розвиває важливе управлінське уміння збирати і аналізувати інформацію; розвиває навичку постановки питань на розвиток, уточнення та розуміння; розвиває навичку виявлення і формулювання проблем, що становить основу ситуації; освоюються навички управлінських і соціально-психологічних рішень.

Якщо розглядати ділову або імітаційну повчальну гру або метод аналізу ситуацій, то вони вносять до розвиваючого процесу, що розглядається нами, нову якість через такі особливості:

- системний зміст комунікативно-інтерактивного навчального матеріалу, представленого в імітаційній моделі професійної діяльності;
- відтворення структури ділової взаємодії в різних функціональних ланках професійної діяльності і з різними діловими партнерами в ігровій повчальній моделі;
- наближення майбутніх менеджерів до потреб в комунікативній і професійній компетентності і її практичного застосування, що забезпечує свідомість вчення, особову активність студентів, можливості переходу від пізнавальної мотивації до професійної;
- сукупність повчального і розвиваючого ефектів;
- забезпечення переходів від організації і регулювання діяльності викладачем в освітньому середовищі університету до саморегу-

ляції і самоорганізації комунікативно-інтерактивної діяльності самим студентом;

- широкі можливості вживання комунікативно-інтерактивної інформації у функції засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності, що і перетворює цю інформацію на професійні знання, практичні якості.

Усе перераховане, у свою чергу, сприяє створенню студентів цілісного уявлення про організаційного лідера; придбання на матеріалах, що імітують професійну діяльність, досвіду міжособистісної і групової взаємодії для колективного ухвалення рішень, здійснення співпраці; розвитку професійного психологічного мислення; створенню умов для появи особової психологічної установки і мотивації; закріпленню досвіду у сфері лідерства; виявленню нових сенсів підготовки управлінського рішення і взаємодії з діловими партнерами.

У грі або при аналізі ситуацій не надаються готові знання, студенти спонукають до самостійного пошуку інформації різноманітними ігровими засобами.

В порівнянні з традиційними методами в даних методах істотно міняється роль викладача. Його активність поступається місцем активності самих студентів, а завдання викладача в грі – лише управління усім ігровим процесом навчання і розвитку, через вірно побудовану взаємодію учасників, створення умов для їх ініціативи і творчого пошуку ефективних рішень конкретних ситуацій.

Власний практичний досвід студента – це лише передумова для початку пошуку нової інформації, для її аналізу і отримання інших результатів, діагностика і прогнозування яких дозволяють поліпшити досвід, що вже мається.

Для здійснення цих дій виділяється спеціальна територія, так зване «ігрове або комунікативне поле». Після багатократного програвання ця територія стає знайомій для студента: параметри дій задані, описані ролі і процедури, сформульовані правила, визначені початок і кінець, можливі наслідки.

На такому ігровому «полі» здійснювати навчання зручно і цікаво, методи, як правило, добре вписуються в будь-яку учбову програму,

не заважаючи традиційному способу навчання (лекції, семінари, практичні і контрольні роботи). Проте процес цей частенько проходить хворобливо. Найчастіше, це проблема викладача, навчання, що слабо володіє цим способом, або що не уміє правильно піднести такі методи і їх значущість.

Створення творчої, психологічно комфортної обстановки є неодмінною вимогою навчання і результативності виховання лідера. При цьому кожна гра, ситуація, дискусія в системі професійній підготовці майбутнього менеджера мають бути спрямовані на досягнення повчальних, організаційних або і особистісно розвиваючих цілей, на придбання не лише знань, умінь професійного, управлінського, психологічного характеру, але і на розвиток якостей у сфері людських відносин і пошуку рішень в групі. Саме прагматичний характер ігрового навчання притягає інтерес студентської аудиторії і розвиває їх лідерські якості.

У такому контексті навчання можна розглядати як модель деякого нового стану особи професіонала, яке студент сам прагне досягти. Воно дає йому можливість якісно інакше відчувати себе лідером, керівником, організовувати свою поведінку у світі, що постійно змінюється, з урахуванням очікувань тих, ким він управляє і з ким взаємодіє. Цей процес динамічний, він викликає необхідність постійно освоювати не лише нові знання, розвивати уміння впливати на людей в групі.

В учасників підготовки управлінського рішення на основі інтерактивного навчання проявляються нові потреби:

- розкріпачитися і придбати упевненість в собі;
- здолати комплекси неповноцінності;
- навчитися вести конструктивні переговори;
- освоїти техніку швидкого встановлення ділового контакту;
- підвищити свою конкурентоспроможність;
- поліпшити свій вербальний і візуальний імідж;
- опанувати прийоми і техніку впливу на інших людей в процесі взаємодії з ними;
- навчитися вести свою лінію при здійсненні співпраці;

- опанувати техніку поліпшення процесу вербального і експресивного взаєморозуміння з діловими партнерами;
- освоїти навички позиціонування, презентації інформації, товарів і послуг, себе;
- зрозуміти переваги різних стратегій взаємодії для створення команди;
- розвинути харизматичні якості.

В процесі застосування інтерактивних методів викладач отримує також інформацію про індивідуальні лідерські стилі студентів, рівень їх морально-духовного розвитку і лідерські якості, що дозволяє йому, при необхідності, здійснювати психолого-педагогічну корекцію студентів і надавати їм психологічну підтримку.

Кожен, хто бере участь на заняттях має можливість відчувати власне механізм колективної діяльності; чуйніше розпізнаються сигнали зворотного зв'язку (оцінки і реакції інших), актуалізується компетентність у сфері вербальних і невербальних засобів комунікації. Отже, інтерактивні методи провокують потребу удосконалювати комунікативну і психологічну компетентність, а іноді і особисту культуру, пов'язану з етикою ділових стосунків, сприяють активному розвитку необхідних лідерських якостей і закріпленню певної поведінки.

Оскільки інтерактивні методи, як правило, проходять в досить напруженій обстановці, від їх учасників вимагається певна міра розвитку емоційної культури, стресостійкості, володіння прийомами психологічного захисту. Крім того, заняття з їх застосуванням породжують здорове протиборство між учасниками, що сприяє розвитку у студентів конкурентоспроможності, упевненості в собі.

Інтерактивні методи максимально індивідуалізують процес навчання, що дає можливість кожному студентові демонструвати власні лідерські якості і свою лідерську поведінку. Крім того, у них розширюється інтерес до вибраної професійної діяльності, що дозволяє їм якнайкраще і з найменшими втратами адаптуватися до неї в реальній практиці з високою мірою психологічної і мотиваційної готовності.

Не можна не відмітити і той факт, що за час навчання в режимі інтерактивної взаємодії у майбутніх менеджерів відбувається зміна особових ціннісних орієнтації, комунікація наповнюється новим, менш прагматичним і директивним, але і гуманнішим моральним сенсом. На підставі сказаного можна зробити висновки про те, що інтерактивні методи закріплюють моделі лідерської поведінки у студентів за рахунок активного залучення їх самостійний пошук ідей і підготовку управлінських рішень в груповій роботі. Отже, ми представили характеристику запропонованого комплексу організаційно-педагогічних умов, спрямованих на ефективне виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

2.3 Організація та проведення формувального етапу дослідження

Достовірність отриманих в експерименті результатів багато в чому залежить від умов, в яких він проводився, оскільки вони (умови) можуть чинити прямий або непрямий вплив на стан досліджуваного педагогічного об'єкту і тим самим виступати неконтрольованими експериментальними змінними.

Відповідно до мети експериментального дослідження і його гіпотези ми визначили етапи експерименту. Ними виступають *констатуючий етап, формувальний і завершальний*. Метою проведення констатуючого експерименту виступає констатація проблеми дослідження на практиці. Метою другого етапу стало визначення ефективності впливу виявленої системи організаційно-педагогічних умов на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Мета завершального етапу – пояснення експериментальних даних.

Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Інституту міжнародних відносин Міжрегіональної Академії управління персоналом, Інституту менеджменту Міжрегіональної Академії управління персоналом, Державного закладу «Луганський національний уні-

верситет імені Тараса Шевченка», Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту психології та управління Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова; пілотажне дослідження проводилося в університетах Китайської Народної Республіки, зокрема: Пекінському університеті, Університеті Цинхуа, Університеті Фудань, Шанхайському університеті Цзяотхон. У експерименті взяло участь 308 студентів та 43 викладачі.

На *констатуючому етапі* експерименту в кожному ВНЗ ми вибрали студентів першого і п'ятого курсів для оцінки порівняння виховання лідерських якостей в освітньому середовищі університету. Вибір декількох ВНЗ пов'язаний з необхідністю вивчення впливу умов навчальних установ на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів

На *формувальному етапі* експерименту були визначені три експериментальні групи, де перевірялась ефективність різних варіацій визначених організаційно-педагогічних умов, спрямованих на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів, і одна контрольна група, де студенти навчалися в традиційному режимі.

У рамках рішення завдань нашого дослідження ми визнали достатньою наявність однієї контрольної (КГ) і трьох експериментальних груп (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3). Особливу увагу ми приділяємо тому, щоб експериментальні групи були типовими за наповнюваністю і рівнем професійної підготовки. Такий варіант в педагогічних дослідженнях визнається найбільш оптимальним (Ю. Бабанський). У першій експериментальній групі було введено першу і другу організаційно-педагогічні умови; у другій було введено другу і третю організаційно-педагогічні умови, в третій експериментальній групі був введений комплекс організаційно-педагогічних умов, в контрольній групі робота проходила в традиційному режимі вищої школи.

Такий вибір груп був обґрунтований тим, що нам необхідно було довести не лише ефективність вступу комплексу організаційно-педагогічних умов, але переконатися в доцільності впровадження

кожної з умов окремо. Крім того, таке поєднання обґрунтоване і тим, що друга умова виступає базовою і необхідною для виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Експериментальна робота по перевірці ефективності спроектованої моделі виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів йшла через введення і апробацію в практиці університетів комплексу організаційно педагогічних умов і адаптивної технології їх реалізації.

Проведену експериментальну роботу умовно можна розділити на три етапи: попередній, основний і завершальний. Виділення їх пов'язане з вирішенням відносно самостійних завдань, проте усі три етапи пов'язані між собою і доповнюють один одного.

На першому етапі необхідно було не лише визначити критерії і показники оцінки якості моделі, але і підготувати програмно-методичне забезпечення процесу виховання лідерських якостей студентів, що навчаються за фахом «Менеджмент». Завданням другого етапу було впровадження комплексу організаційно-педагогічних умов і адаптивної технології цього процесу. Завдання третього етапу було пов'язане з узагальненням практичних матеріалів і підготовкою скоректованих програм, методичних рекомендацій «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів» для студентів і викладачів по реалізації означеного процесу у освітньому середовищі університету.

Питання про критерії і показники оцінки якості проекту (моделі) було детально розглянуте, тому, на наш погляд, воно не вимагає додаткового опису. Тому ми відразу перейдемо до визначення програмно-методичного забезпечення означеного процесу.

На першому етапі нами було розроблені: термінологічний словник лідера, елементи педагогічної діагностики, вправи, ігри, ситуації і завдання, правила і рекомендації для викладачів і студентів щодо виховання лідерських якостей, питання для самоперевірки і самоконтролю студентів, література з питань лідерства.

При підготовці методичних рекомендацій «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів» й програмно-методичного матеріалу

нами було враховано, що вони мали бути не лише матеріалами для самооцінки сильних і слабких сторін як організаційного лідера, але й для виховання лідерських якостей. У зв'язку з цим необхідно було продумати логіку побудови самих навчально-методичних рекомендацій, здійснити доцільний підбір завдань і вправ, продумати їх зміст і черговість подачі.

Зупинимося на другому етапі експериментальної роботи, пов'язаній з впровадженням комплексу організаційно-педагогічних умов і адаптивної технології. Перша педагогічна умова – введення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання. Педагогічна діагностика, що проводиться, проходила в три основні етапи: вхідний, поточний і завершальний.

На її вхідному етапі були визначені і розроблені елементи педагогічної діагностики: алгоритм дій, джерела інформації, база даних, інструментарій обробки, інформаційно-методичний банк, користувачі інформації.

Алгоритм дій розглядається нами як алгоритм дій з організації і проведення цілеспрямованого спостереження, аналізу, оцінки стану, контролю і корекції і прогнозування результатів означеного процесу. Джерелами інформації виступали студенти, викладачі, декани факультетів. База даних як систематизована інформація, отримана за допомогою вимірювачів, займала особливе місце в педагогічній діагностиці, оскільки уся зібрана за період експерименту інформація зберігалася в ній в систематизованому виді.

База даних, керована комп'ютерною програмою Access, була призначена для зберігання отриманих даних про об'єкти дослідження. У нашому випадку вона створена для вирішення завдань експериментальної роботи. Основними елементами бази даних виступали таблиці, форми, запити, звіти, які були показані у вигляді вкладок у вікні бази.

Запити і звіти, сформовані за допомогою спеціального конструктора, були зумовлені для пошуку, угруповання і підготовки даних для друку по певних критеріях. Критерії оцінки, математичні фор-

мули, комп'ютерні програми складали в цілому інструментарій обробки педагогічної діагностики.

Інформацію про самих себе студенти отримували за допомогою пакету діагностичних методик на першому курсі професійної підготовки в умовах природного освітнього процесу. Ці результати зберігалися для порівняння, виявлення динаміки лідерського зростання що кожного навчається, на основі протоколювання ходу і підсумків вимірів.

Для оцінки рівня вихованості лідерських якостей студентів ми застосовували діагностичні методики, описані в підрозділі 1.3. дисертації. З цією метою при формуванні діагностичного пакету ми користувалися науковою літературою по управлінню персоналом, психології управління і даними Інтернет, які пропонують наукові тести по різних напрямках розвитку лідерського потенціалу особи. У дослідженні ми використовували готові тестові програми, а також тестові оболонки «Super Test», «Maintest» для переведення тестів в електронний вигляд.

Вхідний етап педагогічної діагностики включав: ввідне заняття і власне педагогічну діагностику (комп'ютерне тестування, тестування на заняттях, аналіз і відстежування цих лідерських якостей). Ввідне заняття проводиться безпосередньо перед проходженням діагностики і триває від 20 до 30 хв. Мета занять: зняти настороженість студентів, роз'яснити технологію проведення діагностики і підготувати до наступної індивідуальної співбесіди.

Ми дійшли висновку про доцільність призначати «вхідне» тестування не пізніше 7–10 днів з часу початку навчання першокурсників, а «вихідне» – не пізніше за два тижні до закінчення другого курсу навчання після вступу комплексу організаційно-педагогічних умов. В процесі тестування в кожному комп'ютерному класі був присутній викладач. Завдання викладача – допомогти студентам у разі ускладнень при проходженні тестів з дотриманням форм і правил проведення психодіагностики; здійснити включене спостереження за студентами, що знаходяться в нестандартній для них ситуації, які дозволяли отримати додаткові дані про особистісні особливості.

Важливим етапом було проведення групового заняття за підсумками діагностики. Мета його – дати студентам узагальнену інформацію про результати тестування. При цьому важливо було показати студентам вплив лідерських якостей на ефективність професійної діяльності менеджера і роль освітнього середовища в виховання лідерських якостей.

Схема плану одного з апробованих варіантів побудови вхідного заняття виглядає схемний таким чином:

1. Визначення поняття про структуру лідера;
2. Характеристика виражених лідерських якостей майбутніх менеджерів першого курсу;
3. Виявлення «проблемних зон» в підготовці майбутніх менеджерів як організаційних лідерів і виявлення утруднення з професійно-стильовими перевагами студентів початкових курсів.

Надалі важливо вивести студентів на необхідність проведення самоаналізу своїх сильних і слабких сторін лідерського потенціалу. Доцільно зв'язати подолання наявних ускладнень і виховання лідерських якостей з майбутніми заняттями, які мали явно виражену акмеологічну спрямованість.

Індивідуальну співбесіду студентів ми розглядали як один з ключових етапів, спрямованого на забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутніх менеджерів. Як правило, співбесіда призначається не раніше чим через тиждень після проходження педагогічної діагностики. Основними цілями його виступають: виявлення актуальних для майбутніх менеджерів напрямів лідерського зростання; визначення коректувально-розвиваючих завдань, вправ і ігор, в яких рекомендується прийняти участь або провести (у нашому випадку).

Враховуючи, що експеримент доцільно проводити в природних умовах, ми визнали логічним витримати такі вимоги: проведення навчальних занять і педагогічної діагностики повинне проходити одночасно; етапи діагностики мають бути включені в структуру навчальних курсів (наприклад, поточна діагностика проводиться у рамках занять «Основи менеджменту»; дані педагогічної діагностики

необхідно використовувати і враховувати самими студентами і усіма викладачами на заняттях з різних дисциплін.

У вихідній співбесіді брали участь студенти, що пройшли підсумкову повторну діагностику після впровадження комплексу організаційно-педагогічних умов. Вона передбачала: індивідуальну динаміку лідерського зростання студента і професійно-особистісний розвиток; визначення ефективності комплексу організаційно-педагогічних умов. В процесі експерименту, окрім основних діагностичних методик, вказаних нами в підрозділі 1.3. при описі критеріально-оцінного апарату дослідження, викладачам були запропоновані додаткові методики, наприклад: «Стиль керівництва», «Стосунки керівника і підлеглих», «Навички роботи в команді», «Суб'єктивний контроль», «Вольовий контроль» та ін.

Оскільки педагогічна діагностика включена в освітній процес, то застосовані методики мають бути не лише тестовими матеріалами, але і пізнавальними, професійними вправами, завданнями і ситуаціями. В процесі експериментальної роботи нами були проведені такі вправи, як «Хто Я?», «Яким мене бачать?», «Мої сильні сторони», «Фотографія дня», «Почуття успіху» та ін. [39]. Приклад вправ наведено у Додатку 1.

Слід зазначити, що при реалізації першої організаційно-педагогічної умови іноді виникає протиріччя між потребою педагога-консультанта у вивченні лідерських якостей студента і такими обмежуючими чинниками як: кількість часу на проведення діагностики; складністю їх застосування для виявлення глибинних особистісних ускладнень (внаслідок відміченої вище неприйнятності, незрозумілості використання).

Важливо, щоб діагностика була достатньою, але не «надлишковою», комплексною, доречною і зрозумілою для усіх студентів.

Перейдемо до опису процесу реалізації другої організаційно-педагогічної умови – формування успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування на заняттях тренінгових методів.

Висунення лідера здійснюється в процесі діяльності. Тому в процесі експериментальної роботи нам треба було створити ситуації, спрямовані на створення сприятливих можливостей формування у студентів лідерського досвіду.

Наслідуючи думку психологів, ми звернулися до застосування тренінгових методів, оскільки можливість роботи безпосередньо з досвідом дозволяє з успіхом використовувати психологічний тренінг як важливий елемент професійної підготовки організаційних лідерів-менеджерів [39].

В процесі реалізації другої організаційно-педагогічної умови нами були підібрані різноманітні методи, засновані на ситуаціях з минулими, дійсними і конструйованими подіями, спрямованими на придбання студентами лідерського досвіду. Події розглядалися нами як конкретні прояви руху особистості студента в просторі і в часі, які відбувалися з ним до використання тренінгового методу, під час його роботи або ті, які можуть статися.

Одного дня ставши лідером в спеціально створеній ситуації, майбутні менеджери займали центральне місце в системі стосунків у своїй навчальній групі. Студент як організаційний лідер, з одного боку, отримував при цьому позитивну оцінку з боку навчальної групи і з боку своїх товаришів. З іншого боку, він мав можливість розвинути в собі лідерський досвід, а значить і лідерські якості. Цей позитивний досвід значною мірою мотивував студента на збереження займаної статусної позиції і зміцненню лідерства і в іншій ситуації.

Зауважимо, що в основі тренінгових методів лежить розвиток усіх видів особистісної активності студентів в груповій взаємодії. Це пов'язано з тим, що події можуть відбуватися в просторі внутрішнього світу самого студента, в просторі дискурсу (тобто зв'язного тексту), в ситуації соціальної взаємодії, у фізичному просторі приміщення. Тому розвиток активності студента спрямований на розвиток лідерського досвіду.

Розглянемо, як це виглядало в експериментальній роботі на прикладі використання методу імітації. На занятті в середині першого курсу, коли студенти вже познайомилися один з одним, нами була

проведена рольова гра, що має назву «Мій портрет очима групи» (Додаток 2).

У описаній ролевій грі ми застосували тренінгових метод побудови диспозицій. Цей метод заснований на актуалізації події, що відбувається, в просторі фізичної реальності. У число технік, що відноситься до цього методу, входить значна частина ролевих ігор. Члени група, виконуючи роль художників, відображають своє відношення до «натурника» через малюнок.

В процесі реалізації цього тренінгового методу моделюється система міжособистісних взаємин в навчальній групі, характерна для реального життя. Це дає можливість усім учасникам побачити і прожити в концентрованому виді такі події, суть яких неочевидна в життєвих ситуаціях.

В результаті ототожнення себе з натурником, у студентів-художників виникає емоційний зв'язок, емпатія, співпереживання. Не викликає сумніву важливість цих переживань в плані сприяння особистісному зростанню і розвитку самосвідомості як для «художників», так і для «натурника». У розглянутому прикладі гра виконує дві найважливіші функції: діагностичну (оцінка і самовираження кожного) і розвиваючу (розкриття сутнісних сил особи).

Експеримент показав, наскільки важливо, щоб на тренінговому занятті студент розвивав різні види активності: фізичну, соціальну й пізнавальну.

Інтеграція тренінгових методів в цілісну програму дозволила нам в експерименті розвивати лідерські якості майбутніх менеджерів по трьом модулям: особистісному, професійно-управлінському і організаційно-лідерському. Крім того, розвиток активності безпосередньо пов'язаний з різними вправами, їх різноманітність була спрямована на набуття різноманітного лідерського досвіду у студентів.

У Додатку 3 надані різні види вправ, показаний зв'язок їх з модулями програми і наведені їх конкретні приклади. Вправи в тренінговому методі виступають основним засобом отримання нового досвіду і відпрацювання бажаних моделей поведінки. Тому для успішної

роботи важливо було не лише правильно підібрати вправи, але і підготувати студентів і групу до його виконання.

Так, несвоєчасне використання вправ, що передбачають фізичний контакт або дотик до системи цінностей учасників, за ситуації, коли самі учасники недостатньо розкріпачені і відкриті, може привести до підвищення напруженості в тренінговій групі, виникненню дискомфорту і неготовності її членів розкриватися. Успішність виконання вправи і її ефективність багато в чому залежить і від правильності подачі інструкції. Вона має бути точною, зрозумілою і лаконічною. Не слід включати в інструкцію непотрібні деталі і пояснення. Переходити до виконання вправи слід тільки після того, як ведучий переконається, що усі учасники знають, що їм потрібно робити (за винятком спеціально-орієнтованих вправ) [77].

Наведемо опис і методичні рекомендації по застосуванню вправи «Якості лідера», включеної в особистісний модуль програми.

Опис процедури: Вправа складається з трьох етапів. На першому етапі кожному учасникові пропонується індивідуально скласти список з семи найбільш важливих якостей, якими, на його думку, необхідно володіти людині, щоб стати лідером. Час виконання – 5 хвилин. Потім кожен учасник зачитує свій список групі.

На другому етапі групі пропонується колегіально, керуючись принципом досягнення згоди, проаналізувати усі якості, що прозвучали, і визначити п'ять найбільш значущих якостей для організаційного лідера. Остаточний список якостей зачитується і обґрунтовується учасниками. На третьому етапі кожному учасникові пропонується за п'ятибальною шкалою оцінити міру розвиненості виділених групою лідерських якостей особисто у нього. Результати зачитуються групі.

Методичні рекомендації: Вправа готує групу до інформування, в процесі якого викладач коротко знайомить учасників з основними ідеями дослідження лідерства, а також з різними моделями лідерських якостей. Ознайомлення учасників з ними, підвищує їх мотивацію до саморозвитку цих якостей.

У Додатку 4 нами подано опис ще двох вправ особистісного модуля: «Мої сильні сторони», «Почуття успіху», спрямоване на самопізнання і впевненості студентів.

У рамках професійно-управлінського модуля програми нами були підібрані різноманітні вправи, спрямовані на засвоєння принципів управлінської взаємодії і вирішення управлінських завдань, розвитку здатності людини впливати на людей, організовувати і вести за собою групу як команду, проявляти довіру, делегуючи повноваження іншим.

Суть вправи «Стілець одкровень» полягає в представленні кому-небудь з учасників права отримати прямий зворотний зв'язок від інших членів навчальної групи (важливо, щоб усі при цьому були максимально відверті).

Зворотний зв'язок можна давати, як ми вже переконалися, найрізноманітнішими тренінговими методами. Один з таких способів, що реалізуються у вправах «Дискусія в ролях один одного», «Дзеркало», що «Мовчить і говорить», «Відповіді за іншого», «Я знаючи, що тобі приснилося» полягає в зображенні свого партнера по групі в певній ситуації.

Учасникові, що виконує роль іншого, необхідно відбити не лише його манеру поведінки і мови, характерні жести і особливості міміки, але і – в тій або іншій мірі – систему поглядів, ціннісні установки, стиль мислення. Зробити це далеко не просто і вдається не усім і не завжди. Проте, для багатьох учасників групи є надзвичайно важливим побачити з боку свої навіть чисто зовнішні поведінкові прояви. «Невже я так роблю?» – часто не розуміє людина, спостерігаючи за тим, як партнер демонструє який-небудь його характерний рух або інтонаційні особливості. Отримуючи підтвердження, учасник відкриває щось нове в собі і збагачує уявлення про своє фізичному Я.

Потім учасники дискусії стають спостерігачами, а ті, отримавши картки, починають нову дискусію в ролях один одного.

У додатку нами наведені приклади вправ як засоби реалізації методу групової рефлексії «Дискусія в ролях один одного», «Я знаю, що тобі приснилося» (Додаток 5).

Ознайомлення учасників тренінгу з якостями, необхідними для успішного виконання лідерських функцій, підвищує їх мотивацію до саморозвитку їх і накопичення досвіду лідерської поведінки. З цією метою нами в роботі активно застосовувалися такі тренінгові методи, як групові дискусії і ролеві ігри.

У рольовій і сюжетній грі нами відтворювалися різні ситуації, що дозволяють вийти за рамки моделі і наблизитися до реальності. Обмін ролями учасників гри допомагав студентам встати на точку зору іншого, відчувати його переживання. Введення прихованого мотиву взаємодії однієї з учасників і показ його іншим приводять студента до апробації своїх лідерських якостей в рішенні соціально-когнітивних завдань.

З цією метою була проведена рольова гра-драма «Нова Попелюшка» [59], яка спрямована на розвиток навичок гнучкої поведінки майбутніх менеджерів (Додаток 6). Завдання цієї гри: розвиток здатності впо-ратися з ситуацією нагнітання напруги, розвитку комунікабельності, умінь розташувати до себе і коректного згортання контакту.

Практика показала, що в грі знімаються напруга, комплекси, пов'язані з побудовою фраз і підбором слів, оскільки студент, граючи роль, входить в образ і намагається само реалізувати себе в запропонованій ситуації.

Важливо для нашого дослідження і те, що на описаних заняттях досить легко визначити формальних і неформальних лідерів, інтелектуальних і конкурентоздатних партнерів, пасивних і індиферентних, мотивованих і байдужих, досвідчених і початкуючих учасників, їх переваги і недоліки, що проявляються при взаємодії. У Додатку 7 нами даний опис творчої рольової гри «Теремок».

Аналіз проведеної роботи показав, що вживані тренінгові методи пов'язані з деяким ризиком для самих студентів і керівників занять. Це вимагає від організаторів занять створення атмосфери взаємної довіри, розуміння і конфіденційності. Створення такої атмосфери залежить від багатьох причин, у тому числі, від:

- організації викладачем просторового середовища і умілої само презентації самого керівника заняття;

- умілого обговорення з групою організаційних питань, пов'язаних з регламентом роботи, необхідністю перерв, основних процедур

- застосування правил, прийомів, методів і засобів, прийняття принципу добровільності;

- виявлення умінь, навичок, досвіду, вже наявного у групи і кожного студента;

- «занурення» в заняття, застосування розігрують вправ, що дозволяють зняти напругу і розкритися кожному, рефлексії обговорення результатів проведення занять, віддзеркалення почуттів, вражень, конструктивної критики.

З цією метою при використанні тренінгових методів на заняттях необхідно враховувати деякі загальні методичні рекомендації, приведені нижче.

1. Процедура знайомств. Грамотно організована викладачем процедура знайомства дозволяє вийти на роздуми студентів про себе, стимулює їх прагнення до самопізнання, сприяє формуванню довірчих стосунків в групі. Не слід нехтувати цим етапом роботи при використанні тренінгових методів, оскільки знайомство, будучи своєрідною презентацією, дозволяє «розгойдати» групу, задати загальний ритм роботи.

2. Формування правил роботи групи. Будь-яка група має певні норми і правила існування. Проте при роботі над вихованням лідерських якостей важливо ввести додаткові правила. Зокрема:

- Кожен студент прагне бути активним учасником події, що відбувається, і процедури.

- Кожен учасник групи має бути щирим, але має право відкрито сказати «ні», якщо не готовий до довірчого відношення в якійсь ситуації.

- У групі необхідно називати усіх студентів по імені і не говорити про присутнє в третій особі.

- Учасникам пропонується говорити особисто від себе: «Я вважаю», «Я думаю» та ін.

При обговоренні що відбувається в групі слід оцінювати не учасників, а їх дії. Не можна використовувати висловлювання: «Ти мені не подобаєшся»,

Слід говорити: «Мені не подобатися, коли ти говориш».

3. Робота з очікуваннями. Знайомство з очікуваннями студентів письмово дозволяє коригувати працю в гурті. Проте викладачеві як ведучому слід звертати увагу на те, що щоб студенти, озвучуючи свої очікування і результати роботи з тренінговими методами, використовували тільки позитивні формулювання.

4. Використання відеозйомки. Корисно проводити відеозйомку на заняттях. Матеріали зйомки потрібні для аналізу виконаних процедур і оцінки взаємодії учасників групи. Вони виступають продуктивним засобом для формування адекватного само сприйняття студента з боку.

5. Інформування в тренінгу. Важливо правильно структурувати необхідний інформаційний матеріал, рівномірно переважаючи його вправами, щоб не перейти на семінар.

Використання вправ. Перед пред'явленням групі чергової вправи викладачу-ведучому необхідно мати у себе чіткі відповіді на такі питання:

- Які зміни він хоче виробити цією вправою?
- Який буде отриманий матеріал для просування групи в змістовному плані після виконання процедури?
- Як може бути використаний отриманий результат?
- Наскільки група готова до виконання цієї вправи?
- Як можна підготувати групу до виконання цієї вправи?

Крім того, важливо дати учасникам можливість повідомити про те, що з ними сталося під час виконання вправи, проаналізувати і осмислити свій досвід.

6. Використання методу імітації, побудови диспозиції і операціоналізації. Ці методи, пов'язані з розігрування ролей, є потужним механізмом зміни. Тут надається можливість відпрацювати алгоритм ефективної поведінки в модельованих проблемних ситуаціях професійної діяльності. Після закінчення необхідно провести спеці-

альним чином організоване обговорення, рефлексію того, що відбувається [103].

Перейдемо до розгляду питання про реалізацію третьої організаційно-педагогічної умови – закріплення лідерських моделей поведінки студентів в підготовці управлінських рішень в ситуаціях групової взаємодії.

Студент, як організаційний лідер, повинні не лише розуміти чинники, що впливають на процес вироблення управлінських рішень, але і засвоїти етапи вироблення рішень, опанувати цю техніку. Для цього важливо, щоб майбутній менеджер сприймав навчання як можливість рішення певних професійних проблем.

У зв'язку з ці важливою обставиною виступає застосування інтегративних методів, де студенти можуть не лише освоювати інформацію, навчатися, але і вирішувати навчальні проблеми, наближені до професійних.

Тому дискусії, кейс-стаді, імітаційні і ділові ігри, ролеві ігри та ін. були використані нами як методи активізації навчального процесу, що забезпечують для майбутнього менеджера побудову нового світу, нового освітнього простору, побудова себе як лідера.

Так, участь в дискусіях допомагали студентам осмислити необхідність підготовки управлінського рішення, вже на заняттях непрофільних курсів зрозуміти сенс і етапи управлінського рішення, крім того, відпрацьовувати навички лідерської поведінки в модельованих ситуаціях, що вимагають ухвалення групового рішення.

З цією метою в процесі експериментальної роботи нами були організовані дискусії на теми: «Виявлення проблем», «Групове управлінське рішення», «Оцінка альтернатив», «Творчий підхід до ухвалення рішення», та ін.) (Додаток 8) [127].

Розвитку лідерської поведінки сприяє і живання методу конкретної ситуації (кейсів). В ході його застосування студенти вчать: оцінювати ситуацію; вибирати і організувати ключову інформацію, визначати проблеми і можливості, прогнозувати шляхи розвитку ситуації, взаємодіяти з іншими, приймати рішення в умовах невизначеності.

Зазвичай розбір «кейсів» складається з прочитання, рішення і презентації. Спочатку задаються умови. Потім вони обговорюються в ході загальної дискусії-дебатів. Це дуже важливо, оскільки потрібно не лише знайти правильне рішення, але і зуміти обґрунтувати його, переконати інших у своїй правоті. Далі рішення представляється на аудиторію (презентація).

Ми вважаємо, що опис кейс-стаді повинен даватися професійною мовою, з використанням загальноприйнятих термінів. Вибір методу аналізу «кейсу» залежить від його типу. Існує багато рівнів та різновидів. Якщо аналіз має на меті ретельне дослідження ключових питань, то «кейс» розглядається з усіх сторін.

При завершенні аналізу «кейса», треба структурувати висновки. Щоб легше було донести їх до оточення, краще доповнити свої міркування різними прикладами з практики. Найголовніше при роботі з «кейсами»: не стільки прийняти правильне рішення, скільки зуміти довести, що воно вірне. Рішення і представлення «кейса» проходили у формі презентації.

На заняттях при реалізації третьої організаційно-педагогічної умови нами були використані такі кейс-стаді:

1. Ви хочете слідувати правилам для лідера. Спробуйте їх сформулювати, правила активного слухання для лідера.
2. Ви вважаєте необхідним проведення наради менеджером, визначте їх плюси і мінуси, покажіть, чи можливо підвищити віддачу нарад ухваленні управлінського рішення.
3. Багато компаній, перед якими стоїть завдання реалізації найважливіших рішень, практикують створення проектних груп. Визначте чинники, що впливають на успіх реалізації проектів, умови для спільної роботи, аргументуйте, яка відповідальність керівника проектної групи.

З наведених прикладів виходить, що на заняттях непрофільних курсів немає необхідності розбирати професійні ситуації. Тут важливо виробити у студентів розуміння значущості управлінського рішення, усвідомлення етапів його реалізації, пошуку альтернативних варіантів та ін. Ці знання і уміння, накопичених досвід вирішувати

проблеми в навчальній групі виступатимуть базовою основою в профільних курсах.

При реалізації організаційно-педагогічної умови, що розглядається нами, активно використовувалися і такі інтерактивні методи, як імітаційні і ділові ігри.

На думку А. Панфілової, можна виділити такі принципи організації і проведення імітаційних ігор:

- 1) повне занурення студентів в проблематику модельованої системи або ситуації;
- 2) поступовість входження студентів в ігровий матеріал;
- 3) рівномірне ігрове навантаження на усіх учасників гри; змагання ігрових студентських груп;
- 4) правдоподібність модельованої ситуації [93].

Впроцесі експериментальної роботи студентам була запропонована імітаційна гра «Мозковий штурм – основа ухвалення рішення», дана нами в додатку 3.

Особливий успіх гра приносить у разі, якщо вирішується конкретна ситуація, наближена до реальної діяльності комерційної фірми. У будь-якій діловій грі із студентами можна виділити етапи по її проведенню [74]. Це:

1. Введення в гру. На цьому етапі студентів знайомлять з сенсом, цілями і завданнями гри, що проводиться, загальним регламентом, здійснюють консультування і інструктаж.

2. Розподіл студентів на групи. На цьому етапі ми користуємося методом роліва гри. Ролі можуть розподілятися як на початку гри, так і в міру необхідності, по її ходу. Оптимальний розмір групи 5-7 чоловік; у кожній групі студенти вибирають лідера і розподіляють ігрові ролі.

3. Занурення в гру. На цьому етапі студенти отримують «ігрове завдання».

4. Вивчення і системний аналіз ситуації або проблеми. Студенти аналізують пропоновану ситуацію, здійснюють діагностику і ранжирування проблем, домовляються про термінологію, формують проблеми і так далі

5. Ігровий процес. На цьому етапі здійснюється пошук або вироблення варіантів рішень, прогнозування можливих потенційних проблем, ризиків і інших наслідків даних рішень і конкретних дій.

6. Загальна дискусія. Кожна група студентів делегує представника своєї команди для презентації і обґрунтування своїх рішень (обмін думками, опонування, питання і відповіді).

7. Підведення підсумків гри. Необхідність етапу важлива, оскільки тут оцінюються рішення і проекти, відбувається знайомство з різними стратегіями запропоновані групами, визначається їх ефективність і конкурентоспроможність. На цьому етапі гра отримує логічне завершення.

8. Рефлексія – це важливий етап гри, що встановлює зворотний зв'язок із студентами, який дозволяє провести моніторинг думок і з'ясувати міру задоволеності, втрати і придбання. Рефлексія дозволяє викладачеві не просто виявити міру задоволеності студентів проведеною грою і прийнятими рішеннями, а почути інформацію про труднощі, які вони випробували.

9. Винурення з гри. З цією метою групам пропонується розробити «Пам'ятку», «Рекомендації», інструкції.

З ділових ігор, вживаних нами, були вибрані ігри «Алгоритм рішення управлінських проблем» [89] і «Організація ухвалення управлінських рішень».

Ці ігри були проведені на завершальній стадії експерименту.

Зупинимося на описі одній їх них (опис першої гри даний нами в додатку 9). Застосування ділових ігор в нашому дослідженні було потрібне, по-перше, тому що цей метод и. групова технологія його використання найширше описані в ігровій літературі, а по-друге, тому що: велику кількість розроблених ігор можна трансформувати на різні; види професійної діяльності менеджера, що розглядається нами. Крім того; на ділових; іграх у. викладача більше можливостей навчати діловій взаємодії, колективному ухваленню рішень; формувати особові і ділові уміння і навички, зокрема розвивати комунікативну і управлінську компетентність студентів.

Експериментальна робота, показала, що ділові ігри («Алгоритм рішення управлінських проблем» і «Організація прийняття управлінських рішень»), імітаційна гра «Мозковий штурм – основа ухвалення рішення», групові дискусії («Чи потрібна нарада?», «Підготовка нарад», «Упевненість в собі» та ін.) і кейс-стаді, описані вище, допомагають студентам відпрацьовувати навички лідерської поведінки в модельованих ситуаціях, що вимагають ухвалення групового рішення, включають майбутніх менеджерів в підготовку управлінських рішень, типових для реальної професійної діяльності організатора і управлінця.

Отже, нами вирішено завдання, пов'язане з описом впровадження і апробації комплексу організаційно-педагогічних умов і адаптивної технології.

2.4 Аналіз результатів педагогічного експерименту

У цьому підрозділі ми поставили і вирішували такі завдання: опис отриманих результатів констатуючого етапу експерименту; опис отриманих результатів за окремими критеріями рівня вихованості лідерських якостей на формувальному етапі експерименту; опис отриманих результатів за рівнем вихованості лідерських якостей на формувальному етапі експерименту; інтерпретація кількісних і якісних змін, отриманих нами на усіх етапах експериментальної роботи; формування загальних висновків дисертаційного дослідження.

В ході педагогічного експерименту для нас важливо було побачити початковий рівень вихованості лідерських якостей студентів і проаналізувати динаміку при введенні окремих педагогічних умов і усього комплексу разом.

Основою для інтерпретації отриманих даних на першому етапі експерименту став обґрунтований в підрозділі 1.3 комплекс критеріїв і показників експерименту.

Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Інституту міжнародних відносин Міжрегіональної Академії управління персо-

налом (ЕГ-1); Інституту менеджменту Міжрегіональної Академії управління персоналом (ЕГ-2); Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (КГ-1); Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка (ЕГ-3); Інституту психології та управління Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (КГ-2, КГ-3). У експерименті взяло участь 43 викладачі і 308 студентів. Прокоментуємо загальний результат діагностичної стадії на констатуючому етапі експерименту.

Дані цього етапу приведені нами в таблиці 2.8. і на рис. 2.4. Аналізуючи їх, можна відмітити наступне: на початок експерименту в середньому лише 20,80 % студентів мали високий рівень вихованості лідерських якостей, що в 1,93 рази менше кількості студентів, що знаходяться на низькому рівні (40,24%), і 1,87 рази менше, ніж студентів з середнім рівнем вихованості лідерських якостей (в середньому 38,96%). Ці дані свідчать про те, що без цілеспрямованої роботи в цій області рівень вихованості лідерських якостей залишається низьким.

Таблиця 2.8

Дані результатів за рівнем вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів в ході констатуючого етапу експерименту

Групи	Рівні виховання лідерських якостей студентів						Кількість в групі
	Низький		Середній		Високий		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
ЕГ-1	21	42,00	19	38,00	10	20,00	50
ЕГ-2	20	38,46	20	38,46	11	23,08	52
ЕГ-3	21	39,62	21	39,62	11	20,75	53
КГ-1	19	38,78	19	38,78	12	22,45	49
КГ-2	23	42,59	21	38,89	10	18,52	54
КГ-3	20	40,00	20	40,00	11	20,00	50

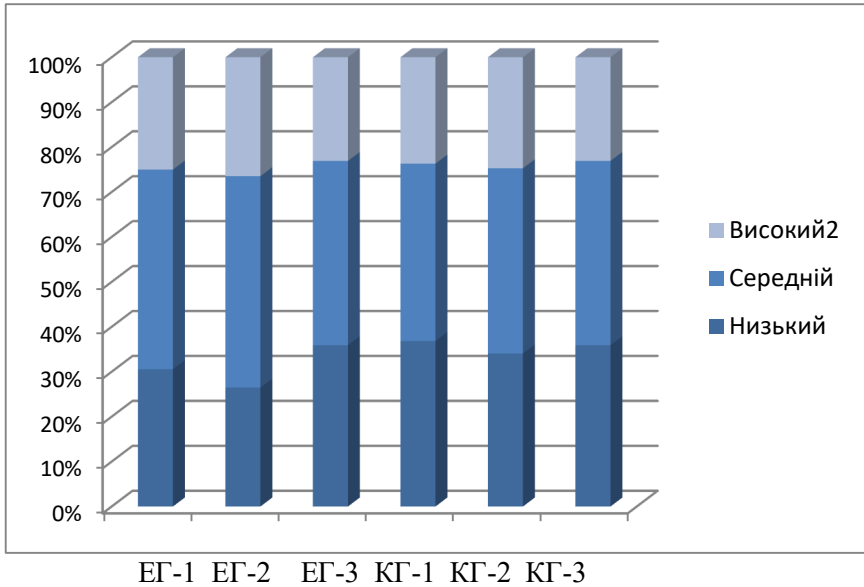


Рис. 2.4 Порівняння результатів за рівнем вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів в ході констатуючого етапу експерименту

Зіставлення цих таблиць показало, що за рівнем вихованості лідерських якостей істотної різниці розподілу студентів в групах не спостерігається. Основна кількість студентів в усіх навчальних закладах має низький рівень вихованості лідерських якостей, і незначна кількість – високий рівень в даній області. Порівняння студентів навчальних закладів показало, що в середньому кількість студентів першого курсу по трьох ВНЗ, що мають низький рівень складо 41,41%, що на 2,33% більше середнього значення студентів з тим же рівнем п'ятого курсу. В середньому кількість студентів першого курсу по трьох ВНЗ, що мають середній рівень складо 38,84%, це на 0,24% менше середнього значення студентів з тим же рівнем п'ятого курсу.

Порівняння студентів з високим рівнем в середньому по трьох ВНЗ склала 19,76%, що на 2,08% менше середнього значення студентів з тим же рівнем п'ятого курсу. Таким чином, істотної відмінності в виховання лідерських якостей у студентів першого і п'ятого курсів не спостерігається. Це говорить про те, що в освітньому середовищі університету не приділяється належної уваги розвитку управлінського лідерства майбутніх менеджерів.

Проведений порівняльний аналіз отриманих результатів привів нас до попереднього висновку, що в традиційному режимі вищої школи у майбутніх менеджерів в більшості своїй переважає низький рівень вихованості лідерських якостей, до того ж, при переході на вищий курс навчання він практично не підвищується. Для ефективного виховання лідерських якостей потрібний вступ спеціальних педагогічних умов.

Перейдемо до опису формуючого етапу експерименту. В процесі цього етапу ми проаналізували, передусім, зміни по окремих критеріях і вибраному рівні виховання лідерських якостей. Зупинимося на цьому детальніше.

З майбутніх менеджерів Уральського інституту бізнесу для формуючого експерименту були створені три експериментальні і одна контрольна групи учнів із загальним числом 102 людини. Позначення цих груп і чисельний склад їх на формувальному етапі представлений нижче:

- ЕГ- 1-24 людини;
- ЕГ- 2 – 25 людини;
- ЕГ- 3 – 29 людини;
- КГ – 24 людини.

Як ми відмічали в підрозділі 2.1, групи відрізнялися один від одного варіацією вступу педагогічних умов. У контрольній групі (КГ), робота проходила в звичайному традиційному режимі школи.

Утаблиці 2.9. представлені отримані нами дані по зміні особистісних якостей студентів в ході формуючого експерименту.

Таблиця 2.9

**Порівняння результатів рівня особистісних якостей студентів
в ході формуючого експерименту**

Групи	Рівні особистісних якостей студентів						Кількість в групі
	Низький		Середній		Високий		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
ЕГ-1(Н)	8	33,33	9	37,50	7	29,17	24
ЕГ-1 (К)	6	25,00	8	33,33	10	41,67	24
ЕГ-2 (Н)	11	44,00	7	28,00	7	28,00	25
ЕГ-2 (К)	6	24,00	8	32,00	11	44,00	25
ЕГ-3 (Н)	7	24,14	15	51,72	7	24,14	29
ЕГ-3 (К)	5	17,24	8	27,59	16	55,17	29
КГ(Н)	10	41,67	9	37,50	5	20,83	24
КГ(К)	9	37,50	10	41,67	5	20,83	24

Аналіз отриманих результатів дозволив нам отримати деякі проміжні висновки. На початок роботи в експериментальних групах основна частина студентів знаходилася на середньому рівні розвитку особистісних якостей, що склало в середньому (39,07%), на низькому рівні було 33,82% студентів, на високому рівні – 27,10%. На кінець же експерименту основне число студентів в середньому в експериментальних групах було на високому рівні (46,95%). При цьому число студентів, що мають середній рівень розвитку особистісних якостей, знизилося до 30,97%, при цьому на низькому рівні залишилося 22,08% студентів. За час експерименту кількість студентів з високим рівнем розвитку особистісних якостей зросла в 1,58 разу, а число студентів з низьким рівнем зменшилося в 1,38 разу.

Нами були виявлені зміни за першим критерієм в ході експерименту в ЕГ- 1, ЕГ- 2, ЕГ- 3 і незначні зміни в КГ. При цьому в процесі експерименту в ЕГ- 3 число студентів з високим рівнем розвитку особистісних якостей на кінець означеного етапу збільшилося в 2,29 разу, при цьому в КГ – дані залишилися без змін. Одночасно з цим число студентів з низьким рівнем розвитку особистісних якостей в ЕГ- 1 зменшилося в 1,33 разу, в ЕГ- 2 – в 1,83 разу, в ЕГ-3 – в 1,40 разу, а в КГ відповідно в 1,11 разу. Як впливає з приведених

даних, в процесі експериментальної роботи зміни за першим критерієм пов'язані в основному з переходом студентів з низького на середній рівень і рухом студентів з середнього на високий рівень. Наочно це представлено нами нарис. 2.3, 2.4, 2.5.

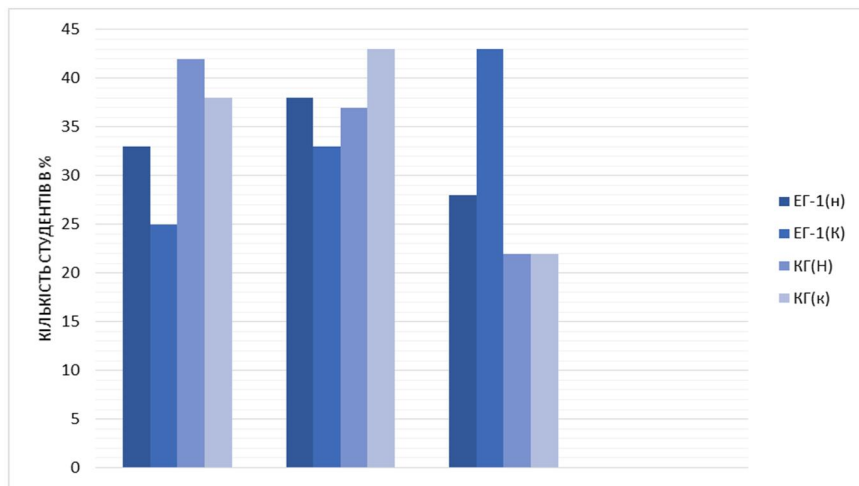


Рис. 2.5 Порівняння результатів за рівнем розвитку особистісних якостей студентів в ЕГ-1 і КГ в ході констатуючого етапу експерименту

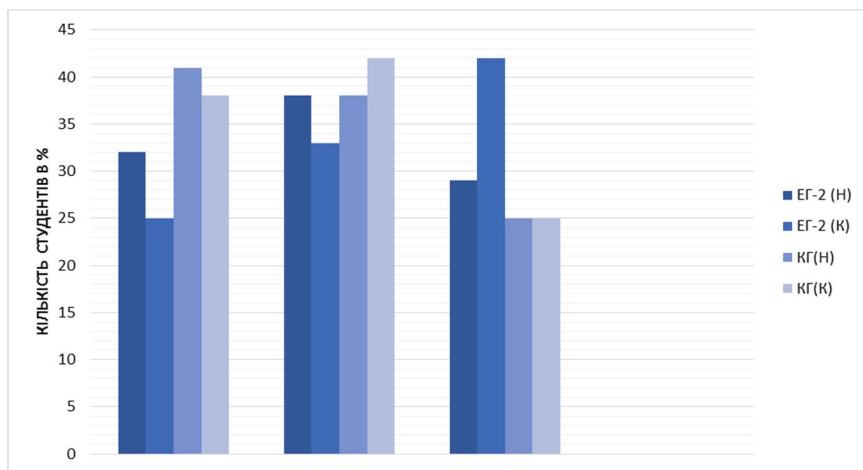


Рис. 2.6 Порівняння результатів за рівнем розвитку особистісних якостей студентів в ЕГ-2 і КГ в ході констатуючого етапу експерименту

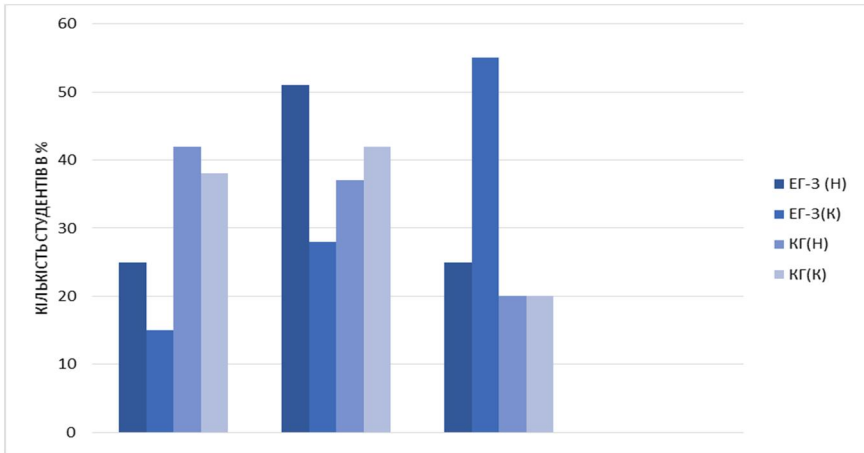


Рис. 2.7 Порівняння результатів за рівнем розвитку особистісних якостей студентів в ЕГ-3 і КГ в ході констатуючого етапу експерименту

Аналіз приведених даних показує, що в усіх експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка в зміні рівня розвитку особистісних якостей студентів. Це можна прослідкувати по змінах коефіцієнта ефективності, середнього показника і абсолютному приросту. Найбільший ефект в експериментальній роботі за першим критерієм спостерігається в ЕГ-3, де був введений комплекс педагогічних умов. Так приріст коефіцієнта ефективності в ЕГ-3 складає 0,18 проти 0,09 в ЕГ-1 і 0,17 в ЕГ- 2.

Зміни СП в ЕГ-3 більше, ніж в ЕГ-1 в 1,81 разу, в ЕГ-2 – в 1,05, а в КГ – в 9,50 разу. Це ще раз підтверджує висновок про найбільшу ефективність експериментальної роботи за даним критерієм в ЕГ- 3, де був введений комплекс педагогічних умов.

У таблиці 2.10 нами представлені дані формуючого експерименту за рівнем розвитку творчих якостей майбутніх менеджерів. В середньому на початок роботи в експериментальних групах основна частина студентів за другим критерієм мала низький рівень (45,02%), середній рівень спостерігався у 32,18% студентів. Число студентів, що мають високий рівень, складало на початок формуючого експерименту 22,81%. На кінець експерименту основне число

студентів в середньому в експериментальних групах мали високий рівень умінь (41,21%).

Таблиця 2.10

Порівняння результатів за рівнем розвитку творчих якостей студентів в ході формуючого експерименту

Групи	Рівні творчих якостей студентів						Кількість в групі
	Низький		Середній		Високий		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
ЕГ-1	10	41,67	9	37,50	5	20,83	24
ЕГ-1	7	29,17	11	45,83	6	25,00	24
ЕГ-2	13	52,00	7	28,00	5	20,00	25
ЕГ-2	10	40,00	5	20,00	10	40,00	25
ЕГ-3	12	41,38	9	31,03	8	27,59	29
ЕГ-3	5	17,24	7	24,14	17	58,62	29
КГ	10	41,67	8	33,33	6	25,00	24
КГ	9	37,50	9	37,50	6	25,00	24

За час експерименту кількість студентів з високим рівнем розвитку творчих якостей зросла в середньому в 1,59 разу, а з низьким рівнем зменшилося в 1,43 разу.

За цим показником нами були виявлені зміни в ході експерименту в ЕГ- 1, ЕГ- 2, ЕГ- 3. При цьому в ЕГ- 3 число студентів з високим рівнем розвитку творчих якостей збільшилося в 2,13 разу, тоді як в КГ дані залишилися без змін. Одночасно число студентів з низьким рівнем розвитку творчих якостей зменшилося в ЕГ- 3 в 2,40 разу, ЕГ- 1 зменшилося в 1,43 разу, в ЕГ- 2 – в 1,30 разу, а в КГ всього в 1,11 разу.

Як впливає з приведених даних, в процесі експериментальної роботи зміни за даним критерієм пов'язані в основному з переходом студентів з низького на середній рівень і рухом студентів з середнього на високий рівень. Наочно це представлено нами на рис. 2.6, 2.7, 2.8.

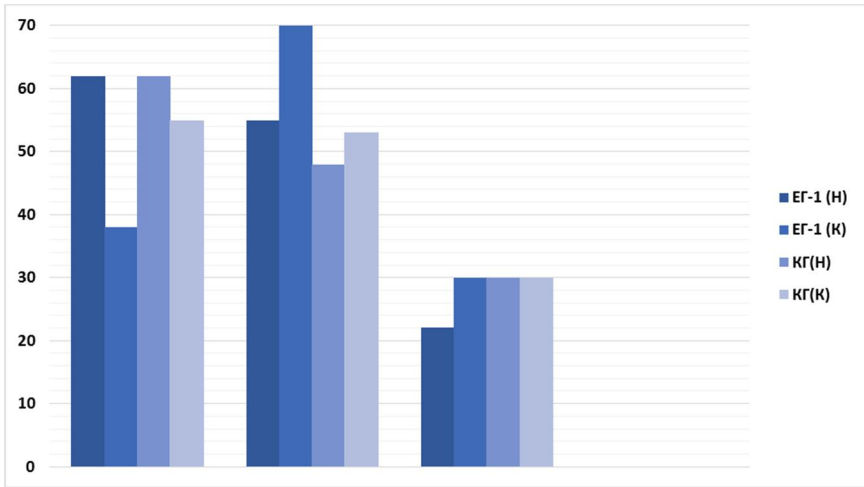


Рис. 2.8 Порівняння результатів за рівнем розвитку творчих якостей студентів в ЕГ- 1 і КГ в ході формуючого етапу експерименту

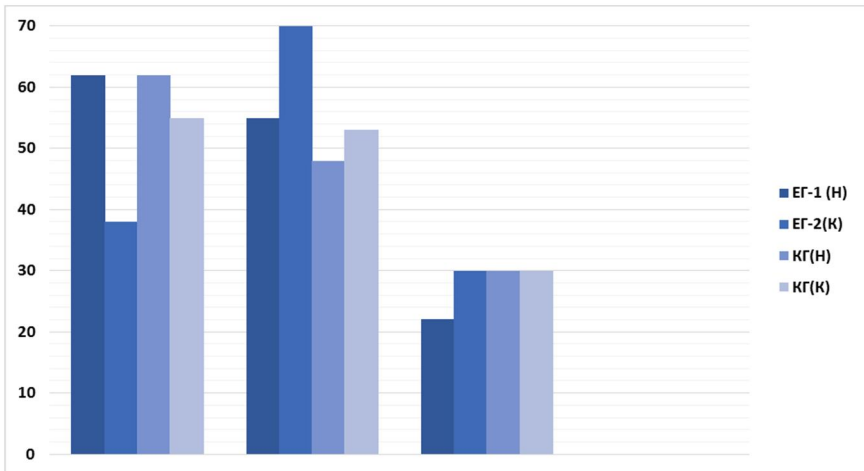


Рис. 2.9 Порівняння результатів за рівнем розвитку творчих якостей студентів в ЕГ- 2 і КГ в ході формуючого етапу експерименту

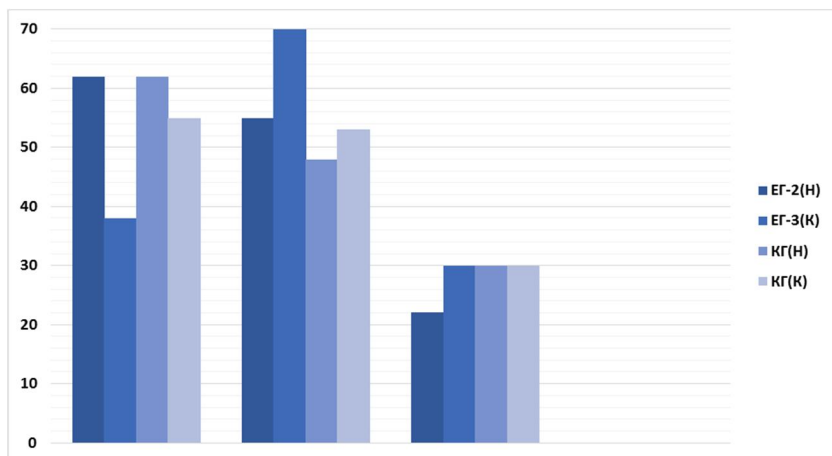


Рис. 2.10 Порівняння результатів за рівнем розвитку творчих якостей студентів в EG- 3 і КГ в ході формуючого етапу експерименту

Аналіз цих даних показує, що в усіх експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка при оцінці другого критерію в експериментальних групах. Це можна побачити по зміні усіх трьох коефіцієнтів.

Найбільше ж зростання спостерігається в EG-3, де був введений комплекс педагогічних умов. Це ще раз підтверджує висновок про найбільшу ефективність експериментальної роботи по даному критерію в EG- 3, де був введений комплекс педагогічних умов.

В ході формуючого експерименту ми провели виміри рівня розвитку харизматичних якостей майбутніх менеджерів. У таблиці 2.11 нами представлені ці дані. В середньому на початок експерименту в експериментальних групах основна частина студентів по цьому показнику має низький рівень (41,02%), середній рівень мали 33,46% студентів, високий рівень – 25,53%. На кінець експерименту основне число студентів в середньому в експериментальних групах мало високий рівень розвитку харизматичних якостей (53,54%). Окрім цього за час експерименту кількість студентів з середнім і низьким рівнем

розвитку харизматичних якостей зменшилася в середньому до 27,10%) і 19,36% про соответствен н о.

За цим критерієм нами були виявлені зміни в ході експерименту в ЕГ-1, ЕГ- 2, ЕГ- 3. При цьому в процесі експерименту в ЕГ- 3 число студентів з високим рівнем розвитку харизматичних якостей збільшилося в 2,13 разу, В ЕГ- 1 збільшилося в 2,00 разу, в ЕГ- 2 в 2,17 разу, тоді як в КГ дані залишилися без змін. Одночасно число студентів з низьким рівнем розвитку харизматичних якостей зменшилося в ЕГ- 3 – в 2,40 разу, ЕГ- 1 і ЕГ-2 в 2,00 разу, а в КГ зменшилося в 1,11 раз.

Таблиця 2.11

Порівняння результатів рівня розвитку харизматичних якостей у студентів в групі в ході формуючого експерименту

Групи	Рівень розвитку харизматичних якостей студентів					
	Низький		Середній		Високий	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
ЕГ-1	10	41,67	8	33,33	6	25,00
ЕГ-1	5	20,83	7	29,17	12	50,00
ЕГ-2	10	40,00	9	36,00	6	24,00
ЕГ-2	5	20,00	7	28,00	13	52,00
ЕГ-3	12	41,38	9	31,03	8	27,59
ЕГ-3	5	17,24	7	24,14	17	58,62
КГ(Н)	10	41,67	8	33,33	6	25,00
КГ(К)	9	37,50	9	37,50	6	25,00

Як впливає з аналізу даних в процесі формуючого експерименту зміни за даним критерієм пов'язані в основному з переходом студентів з низького на середній рівень і рухом студентів з середнього на високий рівень. Наочно це представлено нами на рис. 2.9, 2.10.

Аналіз цих даних показує, що в усіх експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка при оцінці третього критерію в експериментальних групах.

Найбільше ж зростання спостерігається в ЕГ- 3, де був введений комплекс педагогічних умов.

У таблиці 2.11 нами представлені отримані дані по зміні рівня комунікативних якостей майбутніх менеджерів в ході формуючого експерименту. Аналіз їх дозволив нам отримати деякі проміжні висновки.

В середньому на початок експерименту в експериментальних групах основна частина студентів за цим критерієм знаходилася на низькому рівні (46,22%), на середньому рівні було 29,64% студентів, на високому рівні-24,14%.

На кінець же експерименту основне число студентів за даним критерієм в експериментальних групах було на високому рівні (52,15%). При цьому число студентів, що мають середній рівень комунікативних якостей студентів знизилося до 26,01%, на низькому рівні залишилося 21,84% студентів. За час експерименту кількість студентів з високим рівнем комунікативних якостей зросла в 1,86 разу, а число студентів з низьким рівнем зменшилося в 1,79 раз.

Таблиця 2.12

Порівняння результатів формуючого експерименту за рівнем розвитку комунікативних якостей студентів

Групи	Рівні розвитку комунікативних якостей студентів						Кількість в групі
	Низький		Середній		Високий		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
ЕГ-1	11	45,83	8	33,33	5	20,83	24
ЕГ-1	5	20,83	8	33,33	11	45,83	24
ЕГ-2	12	48,00	7	28,00	6	24,00	25
ЕГ-2	6	24,00	6	24,00	13	52,00	25
ЕГ-3	13	44,83	8	27,59	8	27,59	29
ЕГ-3	6	20,69	6	20,69	17	58,62	29
КГ	11	45,83	7	29,17	6	25,00	24
КГ	9	37,50	9	37,50	6	25,00	24

Як впливає з аналізу даних за цим критерієм, нами були виявлені зміни в ході експерименту в ЕГ- 1, ЕГ- 2, ЕГ- 3 і незначні зміни в КГ. При цьому в процесі експерименту в ЕГ- 3 число студентів з ви-

соким рівнем розвитку комунікативних якостей студентів на кінець означеного етапу формуючого експерименту збільшилося в 2,13 рази, при цьому в КГ – дані залишилися без змін. Одночасно з цим число студентів з низьким рівнем комунікативних якостей в групі ЕГ-1 зменшилося в 2,20 рази, в ЕГ- 2 – в 2,00 разу, в ЕГ- 3 – в 2,17 рази, а в КГ відповідно в 1,22 рази.

З приведених даних, в процесі експериментальної роботи зміни за даним критерієм пов'язані в основному з переходом студентів з низького на середній рівень і рухом студентів з середнього на високий рівень. Аналіз цих даних показує, що в усіх експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка при оцінці четвертого критерію в експериментальних групах. Це можна побачити по зміні усіх трьох коефіцієнтів. Найбільше зростання спостерігається в ЕГ-3, де був введений комплексорганізаційно-педагогічних умов.

Порівняння динаміки за всіма критеріями показало, що найбільші зміни, спостерігаються за комунікативними і особистісними якостями, за харизматичними і творчими якостями.

За результатами порівняльного аналізу дослідно-експериментальної роботи констатовано позитивну динаміку у рівнях вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів експериментальних груп (Таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

Порівняльний аналіз рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів

Рівні	Контрольна група					Експериментальна група				
	Констатувальний етап		Формувальний етап		Динаміка	Констатувальний етап		Формувальний етап		Динаміка
	осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
Високий	22	9,7	25	11,1	+1,4	22	9,9	45	20,6	+10,7
Середній	86	38,1	105	46,4	+8,3	75	34,5	118	54,2	+19,7
Низький	115	50,8	97	43,9	-6,9	121	55,6	55	25,2	-30,4

Аналіз приведених даних свідчить про те, що в ході експериментальної роботи число студентів, що мають високий рівень вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів, зросло в ЕГ- 3 на 34,48%, тоді як в ЕГ- 1 їх число збільшилося на 20,84, а в ЕГ-2 на 24,00%, при цьому в КГ ці результати залишилися без змін. Одночасно зменшилося число студентів, що мають низький рівень вихованості лідерських якостей, на 16,67% в ЕГ- 1, на 24,00% в ЕГ- 2, і на 20,69% в ЕГ- 3, при цьому в КГ число студентів зменшилося на 4,16%.

Як впливає з приведених даних, в процесі експериментальної роботи зміни за рівнем вихованості лідерських якостей пов'язані з переходом студентів з низького на середній рівень і з середнього рівня – на високий.

Таким чином, отримані нами статистичні розрахунки дозволили зробити висновок: основна мета дослідження досягнута, завдання виконані та гіпотеза підтверджена.

Висновки до другого розділу

Доведено, що застосування проектування до освітньої сфери дозволяє вирішити низку методологічних проблем, оскільки воно забезпечує розширення термінологічного простору науки і перегляд її уявлень про деякі традиційні категорії, їх співвідношення між собою. Спроековано модель освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів, складниками якої є: мета (виконання соціального замовлення університетів на ефективну підготовку конкурентоздатних фахівців у сфері управлінської діяльності та забезпечення високого рівня вихованості лідерських якостей студентів – майбутніх менеджерів); підходи (системний, суб'єктний, акмеологічний) та принципи (цілісності, суб'єктності, активності, розвитку, детермінізму, гуманізму); функції (управління процесом розвитку, діагностування, організація, корекція і контроль, оцінка досліджуваного процесу); зміст (комплексна програма, яка включає три модулі – особистісний, професійно-

управлінський і організаційно-лідерський); методи (діагностичні, тренінгові та інтерактивні), засоби (діагностичного контролю і прямого педагогічного реагування).

Зміст спроектованої моделі полягає у розробці комплексної програми, спрямованої на виховання лідерських якостей студентів, яка включає три модулі: особистісний, професійно-управлінський і організаційно-лідерський. Особистісний модуль містить комплекс вправ і процедур, орієнтованих на фокусування уваги студента до своєї особистості, розвиток його самосприйняття, активності, впевненості в собі, готовності до ризику, індивідуальної рефлексії, досягнення успіху в умовах професійної підготовки. Організаційно-лідерський модуль програми включає комплекс вправ і процедур, призначених для освоєння студентами моделей лідерської поведінки й управлінської взаємодії, розвитку комунікативної компетентності, дієвої емпатії, емоційної стриманості, міжособистісної чутливості, терпимості до членів робочої групи. Професійно-управлінський модуль програми спрямований на засвоєння принципів управлінської взаємодії і вирішення управлінських завдань, розвиток здатності впливати на людей, організовувати і вести за собою групу як команду, проявляти довіру, делегуючи повноваження.

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету: забезпечення педагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для актуалізації прагнень студентів до лідерського зростання; активізація успішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування тренінгових методів; удосконалення лідерських моделей поведінки студентів та навичок прийняття управлінських рішень у ситуаціях групової взаємодії.

Реалізацію першої умови забезпечило ведення «Портфоліо лідера», застосування методик із вивчення студентами особливостей своєї особистості, наявності лідерського потенціалу. Реалізація другої організаційно-педагогічної умови здійснювалася шляхом сприяння активному засвоєнню майбутніми менеджерами навичок і дос-

віду конструктивної соціальної взаємодії, лідерського потенціалу. Серед основних форм і методів домінує участь у тренінгах. Третя умова втілювалась через закріплення лідерських моделей поведінки студентів у прийнятті управлінських рішень.

Для перевірки достовірності отриманих результатів експериментального дослідження було проведено їх математично-статистичну обробку за допомогою непараметричного критерію χ^2 (критерію Пірсона). Виходячи з аналізу результатів дослідження, можна стверджувати, що після здійснення формувального експерименту позитивні зміни викликані не випадковими обставинами, є наслідком комплексної роботи з реалізації організаційно-педагогічних умов.

Зміст розділу знайшов своє відображення у публікаціях автора [5–7, 9–10, 12].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз та експериментальне вивчення окресленої проблеми дозволили встановити, що в умовах модернізації змісту освітнього процесу проблема виховання лідерських якостей студентів набуває особливої актуальності. Її розв'язання пов'язане з упровадженням ефективних організаційно-педагогічних умов, застосування яких має сприяти вихованню лідерських якостей майбутніх менеджерів. Проведене дослідження дало підстави сформулювати такі *висновки*:

1. З'ясовано стан розробленості проблеми в педагогічній теорії і виховній практиці та встановлено, що виховання лідерських якостей особистості базується на теоріях лідерства та їх концепціях: теорії рис, поведінковій, системній, ситуаційній та ціннісній теоріях.

На підставі узагальнення досліджень українських і зарубіжних науковців визначено сутність феноменів «лідер», «лідерство». Уточнено поняття «лідерські якості» як комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень особистості до людей та до самої себе. Зовнішньо вони виявляються у лідерській поведінці й діяльності. Внутрішньо лідерські якості зумовлюються системою установок, цілей, цінностей та відображають характер потреб, мотивів, переконань особистості.

Виокремлено три блоки лідерських якостей майбутніх менеджерів: загальні риси лідера як систему його ціннісних орієнтирів і ставлень до навколишнього світу й людей, основу особистісної характеристики; лідерську поведінку як умову взаємного сприйняття, взаєморозуміння, взаємооцінки; ситуацію, у якій діє лідер, як передумову успішної діяльності. Визначено типи лідерів-менеджерів та охарактеризовано їхні якості: інтелектуальне, ділове та практичне лідерство.

На основі аналізу праць сучасних педагогів та психологів встановлено, що технології виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів розроблені недостатньо.

2. Науково обґрунтовано та проаналізовано потенціал освітнього середовища університету у контексті виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів. З'ясовано, що різні аспекти освітнього середовища розкриваються у працях сучасних науковців, які акцентують увагу на середовищі як сукупності суб'єктів, від успішної взаємодії яких залежить ефективне навчання, виховання, розвиток особистості студента та його професійне становлення.

У дослідженні освітнє середовище окреслено як багатофакторний континуум, який акумулює цілеспрямовано створені умови взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається, з її унікальними характеристиками (вибірковість переживань, пошук сенсів, потреба в самореалізації), й об'єктивного світу закладу освіти (індивідуальність викладачів і студентів, наукові школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки), у яких метою та цінністю постає підвищення власної суб'єктності на основі знаходження ніші для реалізації свого особистісного потенціалу.

Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету визначено як цілісний процес формування необхідного рівня професійної готовності до прийняття управлінських рішень та набуття досвіду швидкої мобілізації інтелектуальних, фізичних і духовних сил, саморегуляції, самонастрою, зміни виду діяльності; процес прояву професійно-особистісних функцій у змінних умовах буття.

3. Визначено критерії (особистісно-управлінський, харизматичний, комунікативний, творчий), показники (активність, упевненість у собі, прагнення до успіху, готовність до ризику; рефлексивність; професіоналізм у розв'язанні управлінських завдань; організаторські, комунікативні вміння; емпатійність; емоційна саморегуляція; гнучкість у поведінці; креативність) та рівні (високий, середній, низький) вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Розроблено діагностичну програму з визначення рівнів вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Констатувальне діагностування виявило недостатній рівень вихованості лідерських якостей майбутніх менеджерів в ЕГ та КГ, а

саме: високий рівень діагностувався у 9,9 % студентів ЕГ та 9,7 % КГ; середній – у 34,5 % ЕГ, 38,1 % КГ; низький – у 55,6 % ЕГ та 50,8 % КГ.

Виявлено основні проблеми і недоліки у вихованні лідерських якостей майбутніх менеджерів, серед яких виокремлено: низьку мотивацію студентів до оволодіння лідерськими якостями, організа-торськими, комунікативними вміннями; недостатнє використання виховного потенціалу освітнього середовища університету.

4. Спроектовано модель освітнього середовища університету, спрямованого на виховання лідерських якостей майбутніх менедже-рів, складниками якої є: мета (виконання соціального замовлення університетів на ефективну підготовку конкурентоздатних фахівців у сфері управлінської діяльності та забезпечення високого рівня ви-хованості лідерських якостей студентів – майбутніх менеджерів); підходи (системний, суб'єктний, акмеологічний) та принципи (цілі-сності, суб'єктності, активності, розвитку, детермінізму, гуманізму); функції (управління процесом розвитку, діагностування, організація, корекція і контроль, оцінка досліджуваного процесу); зміст (компле-ксна програма, яка включає три модулі – особистісний, професійно-управлінський і організаційно-лідерський); методи (діагностичні, тренінгові та інтерактивні), засоби (діагностичного контролю і пря-мого педагогічного реагування).

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено органі-заційно-педагогічні умови виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету: забезпечення пе-дагогічної діагностики професійно-особистісного розвитку для акту-алізації прагнень студентів до лідерського зростання; активізація ус-пішного лідерського досвіду майбутніх менеджерів шляхом застосування тренінгових методів; удосконалення лідерських моде-лей поведінки студентів та навичок прийняття управлінських рішень у ситуаціях групової взаємодії.

Реалізацію першої умови забезпечило ведення «Портфоліо ліде-ра», застосування методик із вивчення студентами особливостей своєї особистості, наявності лідерського потенціалу. Реалізація дру-

гої організаційно-педагогічної умови здійснювалася шляхомсприяння активному засвоєнню майбутніми менеджерами навичок і досвіду конструктивної соціальної взаємодії, лідерського потенціалу. Серед основних форм і методів домінує: участь у тренінгах. Третя умова втілювалась через закріплення лідерських моделей поведінки студентів у прийнятті управлінських рішень.

Контрольний зріз показав помітну позитивну динаміку рівня вихованості лідерських якостей за всіма критеріями в експериментальній групі, а саме: збільшення кількості студентів із високим (на 10,7 %) та середнім (на 19,7 %) рівнями вихованості лідерських якостей, водночас зменшилася кількість студентів із низьким (на 30,4 %) рівнем вихованості лідерських якостей. У контрольній групі, навпаки, спостерігалася незначна тенденція до зміни цих показників: збільшення кількості респондентів із високим (+1,4 %) та середнім (+8,3 %) рівнями вихованості лідерських якостей, зменшення кількості респондентів з низьким (-6,9 %) рівнем вихованості лідерських якостей. Це дає підстави стверджувати про ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. *Подальшого вивчення* потребують особливості виховання лідерських якостей школярів та розробка відповідних навчально-методичних матеріалів. Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *рекомендовано* запровадити використання розробленого змістово-методичного забезпечення процесу виховання лідерських якостей, зокрема програми спецкурсу «Лідерство у студентському середовищі», «Портфоліо лідера», комплексу інтерактивних форм виховної роботи у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкина Е. Б., Косолапова Ю. Н. О теориях лидерства в современной политической психологии. *США: экономика, политика, идеология*. 1993. № 4. С. 13–21.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 334 с.
3. Адаир Дж. Джон Адаир о менеджменте и лидерстве / под. ред. Н. Томаса; пер. с англ. Н. В. Яцюк. Москва: Эксмо, 2007. 206 с.
4. Акмеология: учебник / под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 688 с.
5. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2010. Вип. 11. С. 44–51.
6. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. Москва: МГУ, 1980. 416 с.
7. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. 216 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человеческого сознания / под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МО ДЕК, 1996. 394 с.
9. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. Москва: Просвещение, 1987. 144 с. (Серия «Психологическая наука – школе»).
10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учебно-метод. пособ. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
11. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. Москва: Изд-во Московского университета, 1979. 150 с.
12. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Баєва О. Біологічні основи влади і лідерства. *Персонал*. 2006. № 12. С. 67.
14. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.

15. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
16. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
17. Беляєва Н. В. Підготовка майбутнього менеджера до управлінської діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ. 2010. № 16, Ч. II. С. 92–97.
18. Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу. Москва: Российская академия управления, 1992. 135 с.
19. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
20. Буряк Т. П. Сучасні підходи до лідерства. Київ: Наукова думка, 2009. 200 с.
21. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2008. 46 с.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
23. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. 3-е изд. Москва: Гардарики, 2003. 528 с.
24. Волков И. П., Емельянов Ю. И. К критике «теории черт» лидерства. *Человек и общество*. 1973. Вып. 11. С. 225.
25. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2004. 376 с.
26. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. 4-е вид., випр. і доп. Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2007. 400 с.
27. Гапонюк З. Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 24 с.

28. Головешко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 32–33. С. 89–96.
29. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
30. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
31. Давлетова А. И. Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 24 с.
32. Багрецов С. А., Львов В. М., Наумов В. В., Оганян К. М. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. Санкт-Петербург: Лань, 1999. 640 с.
33. Донцов А. И. Психология коллектива. Москва: Просвещение, 1984. 208 с.
34. Дрыгина И. В. Важность лидерских качеств менеджера для его профессиональной деятельности. *Парадигма*. Красноярск. 1999. Вып. 2. С. 49–51.
35. Дяків А. А. Виховання лідера. Київ: Наукова думка, 2011. 231 с.
36. Евтихов О. В. Стратегии и приёмы лидерства: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 238 с.
37. Ежукова И. Ф. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности на основе студенческого самоуправления: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 20 с.
38. Енциклопедія освіти / редкол.: В. Г. Кремень (голова) та ін. Київ: ЮрінкомІнтер, 2008. 1040 с.
39. Жеребова Н. С. Лидерство в малых группах, как объект социально-психологического исследования. *Психология и психоанализ власти: хрестоматия: в 2 ч. / под. ред. Д. Я. Райгородского*. Самара: Бахрах-М, 1999. Ч. 2: Психология и психоанализ власти. С. 132–140.
40. Зацепин В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе. *Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования)*: сб. науч. трудов / под ред. Б. Д. Парыгина. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1973. С. 78–93.

41. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 8.11.2017).

42. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 20 с.

43. Зубанова Л. Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала. *Педагогическая наука и образование*. 2007. № 2. С. 53–57.

44. Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1984. 496 с.

45. Іващенко А. Активізація лідерського потенціалу студентів вищих навчальних закладів у процесі позанавчальної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. Переяслав-Хмельницький. 2013. Вип. 28, Т. 2. С. 117–123.

46. Ігнатович А., Кращенко Ю. Проект Закону України «Про вищу освіту»: бачення студентських лідерів. *Освіта України*. 2011. № 41–42. С. 2.

47. Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. та ін. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у Вищій школі: монографія. Переяслав-Хмельницький: Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.

48. Канджеми Дж. П. Психология современного лидерства: Американские исследования. Москва: Когито-Центр, 2006. 288 с.

49. Капська А., Карпенко О., Лук'янова Н. Тренінг лідерів учнівських колективів за методикою «Рівний – рівному». *Психолог*. 2002. № 21–24. С. 39–42.

50. Кипнис М. Ш. Тренинг лидерства. 2-е изд., стереотип. Москва: Ось-89, 2006. 144 с.

51. Клочкова А. В. Виховання лідерських якостей юних науковців шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи. *Обдарована дитина*. 2009. № 7. С. 33–39.

52. Коваленко И. Н. Школа лидеров. *Славянская педагогическая культура*. 2004. № 3. С. 219–229.

53. Коллинз Д. От хорошего к великому: Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет... : пер. с англ. П. Павловского. 15-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 384 с.

54. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.

55. Крупская Н. К. Воспитание. *Педагогические сочинения*: в 11 т. / под ред. Н. К. Гончарова. Москва: Академия педагогических наук, 1958. Т. 2: Общие вопросы педагогики. – Организация народного образования в СССР. С. 347–368.

56. Кубарькова Н. В. Лидерские качества педагога: сущность и структура. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*: электрон. науч. издание. 2012. Январь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm> (дата обращения: 8.11.2017).

57. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 311 с.

58. Лебон Г. Психология народов и масс. Москва: Макет, 1995. 320 с.

59. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

60. Ливайн С., Кром М. Лидер в тебе. Москва: Прогресс-литера: Яхссмен, 1995. 240 с.

61. Лучанська В. Соціальна креативність і лідерські здібності підлітків. *Соціальна психологія*. 2006. № 5. С. 94–102.

62. Лысенко В. Н., Преображенский В. В. Самостоятельность плюс ответственность. *Вестник высшей школы*. 1987. № 4. С. 78–81.

63. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская, Д. Викторова. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 688 с.

64. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / Акад. пед. наук СССР; редкол.: М. И. Кондаков, В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик. Москва: Педагогика, 1983–1986.

65. Маковський О. К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2002. 18 с.

66. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2009. 254 с.

67. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.

68. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 688 с.

69. Мельничук Т. Лідерство в групі, колективі як інструмент і мотив розвитку особистості, її самовираження. *Рідна школа*. 2000. № 5. С. 49–50.

70. Менегетти А. Психология лидера / пер. с итал. ННБФ «Онтопсихология». 4-е изд., доп. Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2004. 256 с.

71. Мескон М., Альберт. М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. О. Медведь. 3-е изд. Москва: Вильямс, 2017. 672 с.

72. Мітлош А. В. Тренінг розвитку лідерської обдарованості. *Обдарована дитина*. 2010. № 4. С. 33–40.

73. Мокшанцев Р. И., Мокшанцева А. В. Социальная психология: учеб. пособ. Москва: ИНФРА-М, 2001. 212 с.

74. Молодіжне лідерство та захист прав дитини / упоряд. М. Д. Городюк [та ін.]. Житомир: [Б. в.], 2003. 98 с.

75. Морозов И. Е. Развитие лидерских качеств у студентов в процессе вузовского обучения: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 147 с.

76. Новикова С. А. Развитие лидерских качеств будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 211 с.

77. Парыгин Б. Д. Основы социальной психологической теории. Москва: Наука, 1971. 351 с.

78. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: учеб. пособ. Москва: Академия, 2001. 496 с.

79. Прохоренко Т. Г., Зборовська О. П., Носирева Г. А. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі. *Вісник Міжнародного слов'янського університету. Серія: Соціологічні науки*. Харків. 2008. Т. 11, № 1. С. 8–13.

80. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, В. Ф. Ломова [и др.]. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

81. Психология лидерства: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск: Хаверст, 2004. 368 с.

82. Решетило В. Формування лідерських якостей студентів як відповідь на виклики сучасності. *Сучасні аспекти виховання студентів*

нтської молоді: матеріали Всеукр. XVII наук.-практ. конф. (Харків, 19–20 бер. 2009 р.). Харків: ХНАМГ, 2009. С. 119.

83. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва: АПН РСФСР, 1957. 328 с.

84. Садохіна К. С. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 439–448.

85. Сазонова О., Петровська І. Лідерство та керівництво в сучасних умовах управління навчальним закладом. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 1. С. 187–195.

86. Саляхов В. Ю. Формирование лидерских качеств студентов: на опыте подготовки менеджеров: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 189 с.

87. Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 205 с.

88. Світлична Н. Лідерство. Лідер та його риси. *Психолог*. 2006. № 23–24. С. 86–91.

89. Селевко Г. К. Найди себя. 2-е изд. Москва: Народное образование, 2009. 96 с.

90. Селіверстова Н. І. Підготовка менеджерів у вищій школі: теоретико-педагогічний аспект. Запоріжжя: ЗНУ, 2010. 95 с.

91. Семечкин Н. И. Социальная психология на рубеже веков: в 2 ч. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2003. Ч. 2. 133 с.

92. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2005. 215 с.

93. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: монографія. Житомир: ЖДУ, 2004. 168 с.

94. Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи керівника: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 192 с.

95. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП Магистр, 1997. 308 с.

96. Слесик К. М. Виховання лідерів. Харків: Основа, 2009. 127 с.

97. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
98. Смекалова О. М. Школа лидерства: метод. реком. Москва: ТЦ Сфера, 2006. 96 с.
99. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. Москва: Академия, 2000. 512 с.
100. Соболев С. М., Багацкий В. М. Менеджмент: навч.-метод. посіб. Київ: КНЕУ, 2005. 225 с.
101. Советский энциклопедический словарь / редкол.: А. М. Прохоров (глав. ред.) [и др.]. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1982. 1600 с.
102. Сопівник Р. В. Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук. Луганськ, 2004. 20 с.
103. Капська А. Й., Міщик Л. І., Зайцева З. Г. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2000. 264 с.
104. Стратегический менеджмент / под ред. А. Н. Петрова. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 496 с.
105. Стрезікозін В. М. Управління навчальним процесом. Київ: Освіта, 2007. 269 с.
106. Татенко В. Типологія лідерства. *Психолог.* 2006. № 34. С. 12–14.
107. Тернопільська В. І. Моделювання процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* Кам'янець-Подільський. 2016. № 25. С. 16–22.
108. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ.* 2009. № 8. С. 19–23.
109. Трэйси Б. Цель – абсолютное лидерство. Москва: Интерэксперт, 2003. 391 с.
110. Тюлю Г. Качество профподготовки менеджера. *Высшее образование в России.* 2005. № 11. С. 78–82.
111. Уманский Л. И., Лутошкин А. Н. Психология и педагогика работы комсорга. 3-е изд. Москва: Молодая гвардия, 1984. 206 с.
112. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1980. 160 с.

113. Виноградський М. Д., Беляєва С. В., Виноградська А. М. та ін. *Управління персоналом: навч. посіб.* Київ: ЦУЛ, 2006. 504 с.
114. Хацкевич Т. Л. *Формирование лидерских качеств подростков в условиях Всероссийского детского центра «Орленок»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук.* Саратов, 2002. 22 с.
115. Чернуха Н. М. Особливості формування громадянськості учнівської молоді через інтеграцію виховних впливів суспільства. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ. 2009. № 5. С. 218–224.
116. Chernyukh O. G., Dikal M. V. The common motivational issues of educational process from the perspective of medical education's competitiveness in Ukraine. *Science and practice: collection of scientific articles / S. I. Drobyazko (ed.).* Melbourne: Thorpe-Bowker®, 2016. P. 292–296.
117. Шацкий С. Т. *Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.
118. Шейнов В. П. *Психология лидерства и власти.* Москва: Ось-89, 2008. 608 с.
119. Шигапова Л. П. *Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления: дисс. ... канд. пед. наук.* Казань, 2008. 228 с.
120. Шимановський М. Завдання лідера – вести за собою: практичні поради. *Шкільний світ.* 2008. № 8. С. 18–20.
121. Юрчук В. В. *Современный словарь по психологии.* Минск: Слайда, 2000. 704 с.
122. Ягоднікова В. В. *Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук.* Луганськ, 2006. 21 с.
123. Якиманская И. С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе.* 2-е изд. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с. (Серия «Библиотека журнала «Директор школы»)
124. Яковлева Н. О. *Закономерности и принципы педагогического проектирования.* *Вестник Института развития и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ.* Челябинск. 2003. № 14. С. 249–253.
125. Якокка Л. *Карьера менеджера / пер. с англ. М. В. Драко.* 2-е изд. Минск: Попурри, 2002. 416 с.

126. Яхонтова Е. С. Эффективность управленческого лидерства. Москва: ТЕИС, 2002. 501 с.
127. Ященко І. В. Феномен лідера. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія: Філософія. Політологія*. Київ. 2003. № 59–61. С. 142–145.
128. Adair J. *Develop Your Leadership Skills*. London: Kogan Page Publishers, 2007. 89 p.
129. Bass B. M. *Handbook of leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: The Free Press, 1990. 1184 p.
130. Bernard L. *Leadership and Propaganda*. New York: *An Introduction to Sociology*, 1927. 135 p.
131. Blake R. R., Mouton J. S. *Group dynamics – Key to decisionmaking*. Houston: Gulf Publishing Co, 1961. 236 p.
132. Chance P. L., Chance E. W. *Introduction to educational leadership and organizational behavior: theory into practice*. Oxford: Eye on Education, 2002. 237 p.
133. Stout-Rostron S. *Coaching for New Leadership And Finding the Leader in You*. URL: <http://sacap.edu.za/app/uploads/2014/12/SSR-Coaching-for-New-Leadership-14-May-2014.pdf> (last accessed: 8.11.2017).
134. Day D. V., Zaccaro S. J., Halpin S. M. *Leader Development for Transforming Organizations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 427 p.
135. Fairholm G. W. *Values Leadership. Toward a New Philosophy of Leadership*. New York: Praeger, 1991. 264 p.
136. Fiedler F. E. A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in experimental social psychology* / L. Berkowitz (ed.). New York: Academic press, 1964. P. 234–241.
137. Fiedler F. E. *A Theory of leadership Effectiveness*. New York: McYraw-hill, 1967. 128 p.
138. Heider F. *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Academic press, 1958. 257 p.
139. Hemphill J. K. *Leadership in small groups*. Columbus: Ohio State Leadership Studies, 1952. 217 p.
140. Hemphill J. *The Leader and His Croup*. *Journal of Educational Research*. 1949. Vol. 29. P 128–135.
141. Hersey P., Blanchard K. H. *Leadership and the One Minute Manager*. New York: William Morrow, 1999. 249 p.

142. Holander E. P. Conformity, status, and idiosyncrasy credit. *Psychological Review*. 1958. Vol 65. P. 117–127.
143. Lashway L., Mazarella J., Grundy T. Portrait of a Leader. New York: Corwin Press, 2006. 462 p.
144. Leadership Theories. URL: http://changingminds.org/disciplines/leadership/theories/leadership_theories.htm (last accessed: 8.11.2017).
145. McCall M. W., Lombardo M. M. Off the Track: Why and How Successful Executives Get Derailed. New York: Academic press, 1983. 269 p.
146. Scouller J. The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill. Cirencester: ManagementBooks, 2000. 390 p.
147. Stogdill R. Handbook of Leadership: a survey of theory and research. New York: Free Press, 1974. 613 p.
148. Stogdill R. Personal Factors associated with Leadership of literature. *Journal of Psychology*. 1948. Vol. 25. P. 35–71.
149. Farr R. Attitudes, Social Representation and Social Attitudes. *Papers on Social Representations*. 1994. Vol. 3. P. 33–37.
150. Janinks D. On Becoming a Leader. 4-ed. New York: Basic Books, 2009. 304 p.
151. Coaching for New Leadership. URL: <http://www.sacap.edu.za/content/uploads/2014/12/SSR-Coaching-for-NewLeadership-14-May-2014.pdf> (last accessed: 18.10.2016).

ДОДАТКИ

Додаток 1

Вправа «Хто Я»?

Опис процедури: учасникам пропонується написати в стовпчик 10 відповідей на питання «Хто Я»? Кожну відповідь слід почати із займенника «Я».

Після цього, кожен учасник по кролу повинен озвучити записи. Інші можуть при цьому ставити питання, для того, щоб зрозуміти, що автор мав на увазі.

Основна мета вправи полягає у формуванні і закріпленні у учасників лідерського самосприйняття. Тому ведучому слід відстежувати у відповідях учасників аспекти Я-концепції, що заважають формуванню лідерської позиції, а також ті, які заважають їх самосприйняттю. У подібному випадку слід попросити учасника описати ситуацію, в якій він поводить відповідно до означеного собі визначення. Подібне обговорення дозволяє учасникам переглянути або замислитися про власне самосприйняття.

Після того, як усі учасники зачитають свої відповіді, ведучий пропонує тим з них, хто не відмітив у своїх відповідях соціальні позиції «Я – лідер», занести їх у свій список і ще раз прочитати вголос для усіх.

Така вправа допомагає розкрити соціальні установки учасників і, за умови достатнього опрацювання і спрямованої допомоги в саморозкритті, закладає «фундамент» лідерської Я-концепції.

Рольова гра «Мій портрет очима групи»

Ведучий (в даному випадку, викладачі) : Способів, що забезпечують подачу зворотного зв'язку, існує велика кількість. Однією з подібних вправ, мета яких – розвиток умінь давати і приймати зворотний зв'язок в незвичайній формі, і являється гра «Мій портрет очима групи». Чи є серед вас охочі отримати свій психологічний портрет? І не просто словесний портрет з перерахуванням достоїнств і недоліків, а абсолютно реальне зображення на папері вашого вигляду?

Охочі зазвичай знаходяться. Визначаємося з натурником, якому пропонується зайняти «гарячий стілець».

Ведучий продовжує: Усі інші учасники групи стануть художниками. У кожного з вас аркуш паперу і пачка фломастерів. Кожен хоч би раз в дитинстві пробував зображувати людей. У когось це виходило вдало, у когось – не дуже.

Ми ж поставимо перед собою складніше і цікавіше завдання: кожен з нас повинен створити саме психологічний портрет людини, що сидить перед нами. Для цього можна застосовувати образотворчі засоби, надані в наше розпорядження художниками-модерністами, і виходити з єдиного принципу: «Я бачу так!»! Пам'ятаєте лише, що до кінця вправи розмовляти забороняється. Творите!

Малювання триває протягом десяти-п'ятнадцяти хвилин. Ведучий попереджає про необхідність завершувати роботу за хвилину до кінця відведеного часу. Після цього малюнки розташовуються на стільцях учасників, а усі «художники» розглядають «портрети», переходячи від одного до іншого. Натурник, зрозуміло, теж дістає можливість побачити зображення свого внутрішнього вигляду.

Методичні рекомендації до гри: Організувати обговорення можна різними способами, наприклад, так:

а) натурник бере в руки кожного з малюнків і говорить про почуття, які той в нім викликає, інтерпретує зображення і виражає свою згоду або незгоду з «портретом».

б) «художники», тримаючи «портрети» в руках, по колу рефлексують з приводу своєї творчості і дають коментарі до малюнків тільки за бажанням. Натурник лише слухає і зрідка ставить питання.

Після рефлексії кожен «художник» підносить «портрет» в дар особі, на ній зображеному. Робити портрети більше двох-трьох людина підряд не рекомендується: настає стомлення «художників» і втрачається глибина занурення у внутрішній світ людини, чий портрет створюється.

Рольова гра-драма «Нова Попелюшка»

Завдання цієї гри : розвиток здатності впоратися з ситуацією нагнітання напруги, розвитку комунікабельності, умінь розташувати до себе і коректного згортання контакту.

Реквізити гри- картки для учасників. Час проведення – 30 хвилин.

Хід гри :

Ведучий: Усі ми прекрасно знаємо казку про Попелюшку.

Але послухайте нову історію, яка детальніше розповідає про події, що відбуваються на казковому балу. Попелюшка, отримавши інструкції від своєї хресної феї, прекрасно знала, що повинна повернутися о 24 годині. Інакше її прекрасна сукня перетвориться на лахміття, карета – в гарбуз, коні – в мишей, а кучер – в щура. Розмовляючи з принцом, вона поглядала на годинник і бачила, що до 24 залишилося 10 хвилин. Попелюшка ввічливо попросила принца принести їй морозиво, а сама швидко попрямувала до виходу, розуміючи, що часу ще предостатньо.

Але по дорозі до виходу її чекали непередбачені обставини. На її шляху виникли: король, придворний балетмейстер, мачуха, звідна сестра, представник місцевої преси, який освітлює придворне життя. При цьому завдання Попелюшки – встигнути за 10 хвилин пройти через цих людей, встигнувши до призначеного часу вискочити з палацу.

Ведучий роздає учасникам гри картки з інструкціями для персонажів:

Картка з інструкцією для Попелюшки: «Попелюшка – інтелігентна особа, яка не може собі дозволити неввічливо спілкуватися з оточенням. Вона розуміє, що можливо їй ще доведеться повернутися в палац». Картка з інструкцією для Придворного балетмейстера: «Придворний балетмейстер – веселий балагур, масовик-вітівник, який хоче за допомогою Попелюшки розворушити нудне життя в палаці.».

Картка з інструкцією для Звідної сестри: «Звідна сестра – відома модниця. Вона помирає від заздрості, побачивши прекрасне вбран-

ня Попелюшки. Їй не терпиться довідатися, де усе це можна дістати.». Картка з інструкцією для Короля: «Король – похилого віку лавелас, який побачив на балу прекрасну незнайомку. Він розуміє, що така красива, цікава, молода пані прикрасить королівську свиту. Йому не терпиться познайомитися з нею ближче».

Картка з інструкцією для Мачухи: «Мачуха – хитра інтриганка, яка побачила «на горизонті» небезпечну конкурентку для своєї дочки.».

Картка з інструкцією для Представника місцевої преси : «Представник преси періодично з'являється в палаці, на балах для освітлення світського життя. Він розуміє, що Попелюшка може викликати фурор».

Дискусія на тему «Виявлення проблем».

Ведучий: В процесі вироблення управлінського рішення необхідно виявити ті найважливіші проблеми, які не дозволяють забезпечити необхідний рівень ефективності, заважають успішному досягненню цілей організації. Проте виявленню цих проблем часто заважають певні психологічні обмеження. Багато керівників навіть не здогадуються про їх існування. Щоб мінімізувати негативну дію чинників, підготовці, що заважають, і реалізації управлінського рішення, треба здолати установки, що склали у керівника, які значною мірою визначають сприйняття проблеми.

Інструкція: Розподілившись на робочі групи, обговорите чинники, що заважають менеджерів правильно виявляти проблему, інтерпретуючи інформацію. Визначите перешкоди, що заважають менеджерам змінювати свої установки. Обговорите пропозиції в групі, а потім визначите, хто доводитиме свою позицію від робочої групи на загальному обговоренні проблеми.

Дискусія на тему «Групове управлінське рішення» .

Ведучий: Часто керівникам доводиться вирішувати дилему: готувати рішення з конкретного питання самого або виносити розгляд проблеми на нараду для вироблення проблеми спільного рішення. Розділившись на групи, доведіть необхідність групових рішень.

За підсумками цієї дискусії було прийнято рішення записати в блокнот керівника аргументовані положення відносно обговорюваного питання такі положення :

1. Притягайте працівників, коли це можливо, до рішень, які чинять прямий вплив на їх роботу. Групові рішення дозволяють отримати ширшу підтримку підлеглих, ніж рішення, прийняті керівником один, або рішення, спущені згори.

2. Рішення, прийняті групою, що складається з добре інформованих працівників, зазвичай краще за рішення, прийняті окремими індивідами (що так же знають або добре інформованими).

3. Рішення, прийняті колективно низкокваліфіцированными або погано інформованими працівниками, можуть бути гірше за рішення, прийняті один компетентною і добре інформованою людиною.

4. Групові рішення зазвичай приймаються набагато повільніше за індивідуальних.

5. В умовах, коли необхідно приймати термінове рішення, воно повинне прийматися самостійно добре інформованим і знаючим керівником.

6. Покладайтеся на інших людей. Жодна людина не має вичерпних знань. У нових або незнайомих ситуаціях краще спертися на знання інших людей, чим приймати рішення наугад. Звернутися за допомогою до інших членів управлінської команди не ознака слабкості, а розумний підхід до рішення проблем.

7. Не усі рішення є єдино правильними. Багато проблем мають цілий ряд допустимих рішень. Запорука успіху при підготовці зважених рішень – вивчення усіх альтернатив в процесі групової роботи.

Ділова гра «Організація ухвалення управлінських рішень»

Ведущий: Руководитель всегда стремится решить проблему управления как можно оперативное. Однако отсутствие опыта и практики систематического анализа управленческих ситуаций часто приводит к тому, что решение принимается на основе неполных, а иногда и непроверенных сведений и статистических данных о соста-

ве и движении кадров. В Етом случае вне поля зрения кадрового работника остаются:

- специфічні ознаки, по яких можуть бути виявлені причини виникнення цієї ситуації;
- причинно-наслідкові зв'язки і характерні особливості ситуації. Ухвалення рішення в конкретній ігровій ситуації вимагає від майбутніх менеджерів уміння розширити межі своїх інтересів, притягнути знання з різних дисциплін, застосувати свій практичний досвід. При виробленні рішення необхідно пам'ятати про декілька обов'язкових умов.

Воно не може суперечити юридичним нормам; має бути моральним, відповідати моралі товариства; враховувати соціально-Економические і виробничі інтереси колективу; не повинно підривати авторитет колективу фірми і її керівництва.

Цілі гри

1. Скласти перелік проблемних управлінських ситуацій.
2. Підготувати управлінське рішення по виходу однієї з перерахованих ситуацій.

Порядок проведення

1. Введення в теми гри (10-15 мін)

Обґрунтовується актуальність проблеми управління в умовах ринкових стосунків. Викладач, що проводить заняття розкриває складність проблеми, вказує на її зв'язок з різними соціальними і виробничими аспектами, знайомить з досвідом рішення аналогічних проблем в інших фірмах

Постановка проблеми (3-5 мін)

Учбова група ділиться на 3 підгрупи, в кожній з яких розподіляються ролі: керівництво фірми, керівництво структурного підрозділу, відділ кадрів фірми.

Призначаються арбітри (2-3 чел.) для вирішення спірних питань. Вибирається комісія для підведення підсумків аналізу ситуації і вироблення управлінського рішення.

Завдання підгрупи :

1) вивчити управлінську ситуацію, сформулювати і обґрунтувати свої рішення, публічно захистити їх; кожна підгрупа пропонує 2-3 найбільш значущі ситуації у сфері управлінської кадрової діяльності і записує їх на дошці (аркуші паперу);

2) знайти рішення у межах колективу фірми (структурного підрозділу); кожна підгрупа готує 2-3 альтернативні рішення і записує їх на дошці (аркуші паперу).

Самостійна робота учасників гри відбувається у вільному режимі.

3. Групова робота над ситуацією (20 мін)

4. Групова дискусія (20--25 мін)

Кожна підгрупа зі своїх позицій розглядає управлінські ситуації (альтернативи), відповідає на питання, обґрунтовує конкретні пропозиції (рішення).

Методичні рекомендації.

1. План виступи підгрупи повинен включати:

- аспекти професійної діяльності- працівника; які зачіпає ситуація;

- протиріччя, що лежить в основі ситуації, час і умови : його виникнення, «поживне середовище»;

- втрати (соціальні, виробничі); які несе колектив фірми у зв'язку з виниклою ситуацією; привабливість, вигідність, користь, пропонованих групою; варіантів рішення управленческою- проблеми;

достоинства и недостатки вариантов; предложенных другими подгруппами, .2. Данную игру желательно: организовать на интегративном занятии совместно с преподавателями, кафедры «Менеджмент» или «Управление персоналом».

3; описи можна зробити вивід, що ділова, гра – це складний інтерактивний метод, що дозволяє, виходячи з аналізу модельованої ситуації, розробляти багатоальтернативні рішеннями проекти^ на основі різноманітної взаємодії -и співпраці навчених керівників; і фахівців, в умовах різних ролевих інтересів, інтелектуальною і емоційною, напруженості, соревнованияи експертного оцінювання.

Додаток 4

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Лі Цзиці «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

022557

Приватне акціонерне товариство
«Вищий навчальний заклад
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company
«Higher Education Institution
«Interregional
Academy
of Personnel Management»

Україна, 03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2
Тел. (044) 490-95-00, факс 490-95-04

2, Frometiv's'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine
Tel. (044) 490-95-00, fax 490-95-04

17. 03 2016 р. № 7

ДОВІДКА

про впровадження результатів проведених наукових досліджень
Лі Цзиці
на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету»

Аспірантом Лі Цзиці протягом 2015-2017 рр. було проведено експериментальну роботу на базі Інституту міжнародних відносин Міжрегіональної академії управління персоналом; Інституту менеджменту Міжрегіональної академії управління персоналом; Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»; Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка; Інституту психології та управління Національного педагогічного університету імен М.П. Драгоманова.

У роботу кафедри аспірантом було запропоновано впровадити форми, методи, технології щодо виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету.

Запропоновані матеріали та висновки дослідження можуть бути використані у розробленні програм з організаційно-методичного забезпечення навчально-виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах, у практичній роботі педагогів і психологів, у підготовці педагогічних посібників для педагогів, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Практичні та методичні рекомендації автора були використані в освітньому процесі та у плануванні й коригуванні навчальних програм підготовки майбутніх фахівців.

Завідувач кафедри професійної освіти
та управління навчальним закладом



Л.О. Шестопалова

МАУП

Заступник директора-декан ІМВЛ ім. Аверресса

Н.В. Гончаренко



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

10.10.2017 № 151/1
На № 27 від 12.04.2017р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Лі Цзиці на тему «Виховання лідерських якостей майбутніх
менеджерів в освітньому середовищі університету»,
поданого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.07– теорія і методика виховання

Протягом 2014-2016 років аспірант Міжрегіональної академії управління персоналом Лі Цзиці (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н.М.Чернуха) відвідував соціальні проекти та виховні заходи Київського університету імені Бориса Грінченка, брав участь у наукових заходах різного рівня та тренінгах. Основна увага дисертанта Лі Цзиці була спрямована на формування лідерських якостей студентів.

Теоретичні та практичні результати дисертації Лі Цзиці на тему «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету», розроблені дисертантом діагностичні методики, запропоновані Лі Цзиці виховні та соціальні проекти мають практичну значущість і можуть бути використані в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи



Н.М. Віннікова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. ДРАГОМАНОВА

01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9

Телефон 234-11-08

E-mail: shef-npu@ukr.net; код ЄДРПОУ 02125295

big 17.05.17 № 131
На № 131 big 17.05.2017р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Лі Цзиці**
на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в
освітньому середовищі університету»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.07 - теорія і методика виховання

Впродовж 2016-2017 рр. аспірант Міжрегіональної академії управління персоналом Лі Цзиці неодноразово брав участь в освітніх заходах Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Зокрема, відвідував тренінги, круглі столи, науково-практичні конференції, які проводила кафедра теорії та технології соціальної роботи.

За результатами дисертаційної роботи Лі Цзиці на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» у освітню практику університету запроваджено діагностичні методики, тести, анкети щодо виявлення лідерських якостей студентів. Запропоновано і запроваджено у освітній процес факультету ряд виховних та соціально орієнтованих заходів, спрямованих на виховання лідерських якостей студентів.

Результати дисертаційного дослідження Лі Цзиці мають практичну цінність та можуть бути використані в освітньому процесі.

Вчений секретар університету

Л.П. Панченко

Завідувач відділу аспірантури

К.А. Боднар



024978

Приватне акціонерне товариство
«Вищий навчальний заклад
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company
«Higher Education Institution
Interregional
Academy
of Personnel Management»

Україна, 03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2
Тел. (044) 490-95-00, факс 490-95-04

2, Frometiv's'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine
Tel. (044) 490-95-00, fax 490-95-04

«27» квітня 2016 р. № 898/4

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Лі Цзиці на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 - теорія і методика виховання

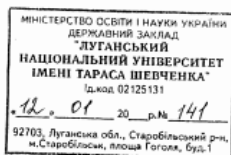
Впродовж 2016-2017 рр. аспірант Міжрегіональної академії управління персоналом Лі Цзиці брав активну участь у виховних заходах Інституту Менеджменту. Відвідував тренінги, круглі столи, науково-практичні конференції, виховні заходи, більшість з яких була спрямована на формування лідерських якостей студентів, зокрема майбутніх менеджерів, які навчаються в Інституті Менеджменту.

У освітню практику Інституту Менеджменту за результатами дисертаційної роботи Лі Цзиці на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» запроваджено діагностичні методики, тести, анкети щодо виявлення лідерських якостей студентів. Запропоновано і запроваджено у освітній процес факультету ряд виховних та соціально орієнтованих заходів, спрямованих на виховання лідерських якостей студентів.

Теоретичні та практичні результати дисертаційного дослідження Лі Цзиці мають практичну цінність і можуть бути використані в освітньому процесі інших навчальних закладів.

Проректор з наукової та виховної роботи  М. Ф. Головатий





ДОВІДКА

**про провадження результатів дисертаційної роботи Лі Цзиці
«Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому
середовищі університету» в освітній процес навчально-наукового
інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський
національний університет імені Тараса Шевченка»**

Упродовж 2014–2016 років результати дисертаційної роботи Лі Цзиці «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» упродовжувалися в освітній процес навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» шляхом реалізації змісту і технологій виховання лідерських якостей у майбутніх фахівців різних галузей знань, розроблених автором.

Зокрема, органи студентського самоврядування використовували комплекс діагностичних методик щодо визначення рівня сформованості лідерських якостей у студентів на різних етапах освітньої та соціально-гуманітарної роботи, а також пропонувані в дисертації соціальні проекти, спрямовані на виховання лідерських якостей та формування соціальних компетентностей.

Наукові розробки, що складають новизну та практичне значення дисертаційної роботи Лі Цзиці «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету», довели свою ефективність в освітньо-виховному процесі університету, зокрема, при роботі зі студентами навчально-наукового інституту педагогіки і психології, а тому в подальшому можуть бути використані в освітньому процесі інших вищих навчальних закладів України.

Директор



О. Л. Караман

Додаток 5

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ
ДИСЕРТАЦІЇ**

Лі Цзиці «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації

1. Лі Цзиці. Лідерські якості як вектор успішної підготовки фахівця. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. № 3 (300). С. 215–221.

2. Лі Цзиці. Сутнісні характеристики лідерських якостей майбутніх менеджерів. *Науковий огляд*. 2016. № 10 (31). С. 103–108.

3. Лі Цзиці. Ретроспективний аналіз проблеми лідерства у зарубіжних наукових дослідженнях. *Молодь і ринок*. 2016. № 10 (141). С. 151–156.

4. Li Ziqi. Лідерські якості як вектор успішної професійної підготовки фахівця. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 8 (8). Р. 115–124.

5. Лі Цзиці. Методологічна основа формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах. *Молодь і ринок*. 2017. № 1 (144). С. 149–152.

6. Лі Цзиці. Лідерські якості майбутніх менеджерів у структурі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Соціальна робота. 2017. № 1. С. 28–30.

7. Li Ziqi. Priority segments of upbringing leadership skills in future managers in extracurricular activities higher educational institutions. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2017. January / February. Vol. 6. No. 1. P. 43–50.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Лі Цзиці. Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету. *Університет і лідерство*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 грудня 2015 р.). С. 17–18.

9. Лі Цзиці. Формування лідерського потенціалу студентів вищих навчальних закладів. *Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 лютого 2016 р.). С. 28–29.

10. Лі Цзиці. Розвиток лідерських якостей у майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності. *Акмеологічні засади інноваційного розвитку закладу освіти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 18 лютого 2016 р.). С. 26–27.

11. Лі Цзиці. Лідерство як вектор успіху у житті. *Теорія та практика інноваційних технологій в контексті глобальних проблем сучасності*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Кіровоград, Кривий Ріг, 10 березня 2017 р.). С. 11–14.

12. Лі Цзиці. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. *Актуальні проблеми розвитку та впровадження інновацій в практиці соціально-економічних відносин і господарських зв'язків сьогодення*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, Кропивницький, Кривий Ріг, 20 травня 2017 р.). С. 7–9.

Додаток 6

**ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ
ДИСЕРТАЦІЇ**

Лі Цзиці «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету» зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання

Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:

1. «Університет і лідерство» (Україна, Київ, 1 грудня 2015 р.). Форма участі – виступ на тему: «Виховання лідерських якостей майбутніх менеджерів у освітньому середовищі університету».

2. «Формування державної та освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти» (Україна, Київ, 25–26 лютого 2016 р.). Форма участі – виступ на тему: «Формування лідерського потенціалу студентів вищих навчальних закладів».

3. «Теорія та практика інноваційних технологій в контексті глобальних проблем сучасності» (Україна, Київ – Кіровоград – Кривий Ріг, 10 березня 2017 р.). Форма участі – виступ на тему: «Лідерство як вектор успіху у житті».

«Актуальні проблеми розвитку та впровадження інновацій в практиці соціально-економічних відносин і господарських зв'язків сьогодення» (Україна, Київ – Кропивницький – Кривий Ріг, 20 травня 2017 р.). Форма участі – виступ на тему: «Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету».

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

5. «Акмеологічні засади інноваційного розвитку закладу освіти» (Україна, Київ, 18 лютого 2016 р.), Форма участі – виступ на тему: «Розвиток лідерських якостей у майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності».

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Лі Цзиці

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ
МЕНЕДЖЕРІВ:
ВЕКТОРИ УСПІХУ

МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 17.02.2018. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 11,5. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.