

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет (ННІ) гуманітарно-педагогічний

**УДК**

**ПОГОДЖЕНО**

Декан факультету (Директор ННІ)  
Гуманітарно-педагогічний  
(назва факультету (ННІ))

\_\_\_\_\_ Савицька І.М.  
(підпис) (ПІБ)

“ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2025 р.

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**

Завідувач кафедри  
педагогіки  
(назва кафедри)

\_\_\_\_\_ Чередник Л.М.  
(підпис) (ПІБ)

“ \_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2025 р.

**МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**на тему «Формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті»**

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки  
(код і назва)

Освітня програма Інформаційно-комунікаційні технології в освіті  
(назва)

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна  
(освітньо-професійна або освітньо-наукова)

**Гарант освітньої програми**

Кандидат педагогічних наук, доцент \_\_\_\_\_  
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис)

Єресько О.В.  
(ПІБ)

**Керівник магістерської кваліфікаційної роботи**

Доктор педагогічних наук, професор \_\_\_\_\_  
(науковий ступінь та вчене звання) (підпис)

Сопівник Р.В.  
(ПІБ)

**Виконала**

\_\_\_\_\_ (підпис)

Єрмоленко А.А.  
(ПІБ студента)

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

**Факультет (ННІ) гуманітарно-педагогічний**

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри педагогіки**

кандидат педагогічних наук,

(науковий ступінь, вчене звання)

\_\_\_\_\_

“ \_\_\_\_\_ ”

Чередник Л.М.

(ПІБ)

2025 року

**З А В Д А Н Н Я**

**ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ**

**Єрмоленко Альвіні Анатоліївни**

(прізвище, ім'я, по батькові)

Спеціальність 011 Педагогіка вищої школи  
(код і назва)

Освітня програма Освітні, педагогічні науки  
(назва)

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна  
(освітньо-професійна або освітньо-наукова)

Тема магістерської кваліфікаційної роботи «Формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті»

затверджена наказом ректора НУБіП України від “ \_\_\_\_\_ ” 20\_\_ р. № \_\_\_\_ «\_»

Термін подання завершеної роботи на кафедру \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.  
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи наукові розробки вітчизняних та зарубіжних учених, матеріали періодичних видань, словники, навчальна та довідкова література з теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми лідерства в педагогічній науці та визначити сутність і структуру трансформаційного лідерства.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості формування якостей трансформаційного лідерства у студентської молоді.
3. Обґрунтувати педагогічні умови та розробити програму розвитку якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов і здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Дата видачі завдання “ \_\_\_\_\_ ” 20\_\_ р.

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи \_\_\_\_\_  
( підпис )

Сопівник Р.В.  
(прізвище та ініціали)

Завдання прийняв до виконання \_\_\_\_\_  
( підпис )

Єрмоленко А.А.  
(прізвище та ініціали студента)

## РЕФЕРАТ

Магістерська кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 121 сторінка, з яких 84 сторінки припадають на основний текст. Робота містить 1 таблицю, 4 рисунка, 4 додатки. Список використаних джерел включає 56 найменувань українських і зарубіжних наукових праць, що забезпечує репрезентативність теоретичної та емпіричної бази дослідження.

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено мету, об'єкт, предмет, завдання й методи дослідження, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів. Підкреслено необхідність формування у майбутніх фахівців освітньої галузі якостей трансформаційного лідерства як ключової умови ефективної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Перший розділ «Теоретичні засади формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців ІКТ в освіті» присвячено аналізу еволюції наукових підходів до проблеми лідерства, зокрема трансформаційного, у контексті педагогічної теорії та практики. Уточнено сутність, структуру та компоненти трансформаційного лідерства, розкрито його зв'язок із розвитком емоційного інтелекту, мотиваційної сфери та організаційних здібностей. Обґрунтовано роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці сучасних педагогів і визначено, що саме цифрове освітнє середовище створює оптимальні умови для розвитку лідерського потенціалу студентів.

Другий розділ «Практичні підходи до формування трансформаційного лідерства у майбутніх ІКТ-фахівців в освітньому просторі» висвітлює методичні засади і сучасні стратегії розвитку лідерського потенціалу в галузі ІКТ. Охарактеризовано інноваційні методи формування лідерських якостей, зокрема тренінгові програми, проектну діяльність, симуляційні вправи та рефлексивні практики. Наведено порівняльний аналіз українського та

зарубіжного досвіду підготовки освітніх лідерів. Визначено, що ефективність формування трансформаційного лідерства забезпечується інтеграцією теоретичної, практичної та емоційно-ціннісної підготовки студентів.

Третій розділ «Емпіричне дослідження особливостей формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців ІКТ» присвячено опису організації, методології та результатів експериментальної роботи. Використано багатофакторний опитувальник лідерства Б. Басса і Б. Авольйо, тест емоційного інтелекту Н. Голла та методику «Діагностика лідерських здібностей» (Жаріков, Крушельницький). Подано характеристику експериментальної вибірки, що складалася зі студентів освітніх спеціальностей, розкрито динаміку змін рівня розвитку лідерських якостей на констатувальному й контрольному етапах. Ефективність розробленої педагогічної програми підтверджено зростанням показників емоційної компетентності, мотиваційної активності та організаційної ініціативності учасників.

У загальних висновках підбито підсумки теоретичного та емпіричного дослідження. Розкрито наукову новизну роботи, що полягає в уточненні поняття «трансформаційне лідерство у майбутніх фахівців освітньої галузі», визначенні його структурних компонентів і педагогічних умов формування у процесі професійної підготовки. Практична значущість дослідження полягає у можливості впровадження розробленої програми та методичних рекомендацій у діяльність закладів вищої освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників і системи післядипломної освіти.

Ключові слова: трансформаційне лідерство, майбутні фахівці освіти, інформаційно-комунікаційні технології, емоційний інтелект, педагогічні умови, професійна підготовка, освітній простір, експериментальна програма.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>7</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІКТ В ОСВІТІ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Сутність трансформаційного лідерства: поняття, характеристики, компоненти.....	11
1.2. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці фахівців освіти нового покоління.....	22
Висновки до розділу 1.....	31
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ІКТ-ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....</b>	<b>34</b>
2.1. Сучасні освітні стратегії розвитку лідерського потенціалу в ІКТ- галузі.....	34
2.2. Інноваційні методи формування лідерських якостей у майбутніх педагогів з ІКТ-спрямуванням.....	40
2.3. Формування трансформаційного лідерства у професійній підготовці: прикладі українського та зарубіжного досвіду.....	45
Висновки до розділу 2.....	51
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІКТ.....</b>	<b>54</b>
3.1. Організація і методологія емпіричного дослідження.....	54
3.2. Педагогічні умови формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі.....	72
3.3. Оцінка ефективності впроваджених заходів з розвитку трансформаційного лідерства.....	75
Висновки до розділу 3.....	84
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>86</b>

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>90</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>96</b>

## ВСТУП

Актуальність теми дослідження визначається тими масштабними соціальними та освітніми трансформаціями, які відбуваються у сучасному суспільстві під впливом цифровізації, глобалізації та активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Система вищої освіти України, інтегруючись у європейський і світовий освітній простір, орієнтується на підготовку фахівців нового покоління, здатних не лише виконувати професійні завдання у вузькій предметній сфері, але й виступати активними агентами змін, ініціаторами інновацій, організаторами спільної діяльності та носіями цінностей гуманістичного розвитку. Саме тому постає об'єктивна потреба у формуванні у студентів якостей, що відповідають сучасним моделям лідерства, серед яких провідне місце займає трансформаційне лідерство.

У педагогічній науці зростає інтерес до проблеми лідерства, однак більшість досліджень присвячена традиційним стилям керівництва або управлінським аспектам, тоді як трансформаційний підхід в освітній практиці розроблений недостатньо. Водночас саме трансформаційне лідерство забезпечує поєднання професійної компетентності з високим рівнем особистісної зрілості, емоційної чутливості та здатності впливати на колектив через натхнення, підтримку й створення спільного бачення майбутнього. У цьому виявляється його ключова відмінність від транзакційного стилю, що орієнтований на контроль та виконання формальних завдань. Трансформаційний лідер не лише керує, а й створює умови для розвитку інших, що особливо важливо у сфері освіти, де домінує міжособистісна взаємодія та необхідність формувати партнерське середовище.

Сучасний студент як майбутній педагог або фахівець з інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері має опанувати не лише професійні знання, а й здатність до ефективної комунікації, організації командної роботи, делегування повноважень, розуміння емоційного клімату в колективі та стимулювання креативності. Недостатня увага до розвитку цих компетентностей у навчальному процесі призводить до розриву між

очікуваннями суспільства і реальною підготовкою випускників вищої школи. Таким чином, постає суперечність між потребою освітньої практики у фахівцях, здатних діяти як трансформаційні лідери, та обмеженими можливостями сучасної системи освіти забезпечити формування відповідних якостей у процесі професійної підготовки.

Урачування викликів, пов'язаних з реформуванням освіти в Україні, а також із розширенням застосування інформаційно-комунікаційних технологій, вимагає пошуку нових підходів до розвитку особистісних якостей студентів. Формування трансформаційного лідерства у цьому контексті постає як необхідна умова підвищення ефективності професійної підготовки та важливий напрям наукових досліджень. Його актуальність визначається також тим, що воно безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускників університетів на ринку праці, їхню готовність до інноваційної діяльності, здатність швидко адаптуватися до змін і брати на себе відповідальність за організацію освітнього середовища.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі в процесі їх професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми лідерства в педагогічній науці та визначити сутність і структуру трансформаційного лідерства.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості формування якостей трансформаційного лідерства у студентської молоді.

3. Обґрунтувати педагогічні умови та розробити програму розвитку якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов і здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань було використано комплекс методів, взаємодоповнюючих один одного. До теоретичних методів належать аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблематики лідерства й педагогічних умов його формування; моделювання для визначення структури та змісту якостей трансформаційного лідерства. Емпіричні методи включали педагогічне спостереження, анкетування, тестування за валідованими методиками (багатофакторний опитувальник лідерства Б. Басса і Б. Авольйо, тест емоційного інтелекту Н. Голла, методика «Діагностика лідерських здібностей» Жарікова та Крушельницького), а також педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формувального та контрольного етапів. Для кількісного та якісного аналізу даних застосовувалися методи математичної статистики, що забезпечили об'єктивність і надійність отриманих результатів.

Наукова новизна полягає у подальшому розвитку уявлень про трансформаційне лідерство як інтегративну характеристику особистості майбутнього фахівця освітньої галузі. У дослідженні уточнено зміст і структуру якостей трансформаційного лідера, виокремлено педагогічні умови, що сприяють їх формуванню в процесі професійної підготовки. Теоретично обґрунтовано взаємозв'язок між розвитком емоційного інтелекту, мотиваційної сфери та організаційних здібностей студентів, що визначають ефективність реалізації трансформаційного стилю. Таким чином, результати розширюють наукове розуміння проблеми лідерства у педагогічній психології та методиці професійної освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання у діяльності закладів вищої освіти для вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів і фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Розроблена та апробована програма формування якостей трансформаційного лідерства може бути інтегрована у навчально-виховний процес як складова курсів психолого-педагогічної підготовки, тренінгових занять та програм студентського самоврядування. Отримані результати також можуть застосовуватися у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення кваліфікації педагогів, орієнтованих на інноваційні підходи у професійній діяльності. Вони створюють основу для розробки практичних рекомендацій викладачам і кураторам студентських груп, що прагнуть розвивати лідерські компетентності майбутніх фахівців освіти.

Структура роботи. Магістерська кваліфікаційна робота містить вступ, три розділи, висновки до розділів, висновки, список використаних джерел та додатки.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІКТ В ОСВІТІ**

### **1.1. Сутність трансформаційного лідерства: поняття, характеристики, компоненти**

Поняття лідерства, зокрема трансформаційного, останніми десятиліттями стало ключовим об'єктом наукового аналізу в галузі педагогіки, соціальної психології, освітнього менеджменту та теорії управління. У світлі глобальних змін, стрімкого розвитку цифрових технологій та інтенсивної інтеграції ІКТ в освітній простір, проблема підготовки лідерів нового типу — трансформаційних — набуває особливої актуальності. Для майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті здатність до трансформаційного лідерства не лише розширює професійні горизонти, а й забезпечує готовність до здійснення якісних змін в освітніх інституціях, проєктному управлінні, розробці та впровадженні інноваційних стратегій. Саме тому глибоке осмислення сутності трансформаційного лідерства, його характерних рис і структурних компонентів є концептуальним підґрунтям для розробки ефективної системи професійної підготовки майбутніх ІКТ-фахівців.

Трансформаційне лідерство — це тип лідерства, що спрямований не стільки на підтримання існуючого порядку, скільки на здійснення якісних змін, розвиток потенціалу особистості та організації, генерацію нових ідей і стимулювання внутрішньої мотивації учасників процесу [5]. Поняття трансформаційного лідерства було введено у науковий обіг Джеймсом Макгрегором Бернсом у 1978 році. Він описав цей тип лідерства як особливу форму взаємодії між лідером і послідовниками, яка не просто спрямована на досягнення певних результатів, а радше піднімає моральний рівень, інтелектуальну зрілість та спонукає до прагнення досягти вищих ідеалів та цілей [32]. Бернс акцентував увагу на тому, що трансформаційний лідер не

просто керує або контролює, а змінює якість спільної діяльності, підвищуючи мотивацію й ціннісні орієнтири всіх учасників процесу. Саме ця глибинна взаємодія, побудована на довірі і спільному баченні, стала ключовою відмінністю трансформаційного стилю від традиційного, транзакційного лідерства, яке орієнтується переважно на обмін винагородами за виконання завдань.

Пізніше, у 1985 році, Бернард Бас розвинув і деталізував модель трансформаційного лідерства, розкривши її багатовимірний характер. Він наголосив, що трансформаційний лідер має не лише впливати на поведінкові реакції своїх послідовників, а й активно змінювати їхні внутрішні установки, переконання, мотиваційні орієнтири [30]. Ця трансформація відбувається через формування нових цінностей і визнання спільної мети, що надихає і мобілізує на спільну діяльність. Таким чином, трансформаційний лідер виступає не просто керівником, а візіонером, наставником і агентом змін, який здатен поєднувати моральний вплив з емоційним натхненням.

Однією з найбільш визначальних ознак трансформаційного лідерства є його гуманістична спрямованість, яка акцентує увагу на розвитку особистості кожного учасника колективу. Такий лідер створює умови для самореалізації, творчого зростання і прийняття рішень на основі усвідомлених цінностей. На відміну від транзакційного підходу, що базується на системі винагород і покарань, трансформаційний лідер вибудовує глибоку емоційну взаємодію, формує спільне бачення майбутнього і залучає членів команди до співтворчості. Він розвиває інтелектуальну стимуляцію, підтримує індивідуальний підхід до кожного, виступає прикладом моральності та служіння загальному благу [25].

Особливо актуальним це лідерство стає в освітньому середовищі, де воно виконує роль не лише управлінської функції, а й ідейного натхненника, що здатен впроваджувати нові освітні орієнтири в умовах цифровізації. Для майбутніх фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій в освіті трансформаційне лідерство набуває стратегічного значення, адже їхня

діяльність перебуває на перетині технологічних інновацій, педагогіки та соціальної взаємодії. Володіння якісним трансформаційним лідерством забезпечує їм не лише професійну конкурентоспроможність, а й здатність керувати змінами, формувати культуру інновацій та відповідальності у своїх колективах.

Концептуально Бернс протиставив трансформаційний стиль традиційному транзакційному лідерству, яке засноване на взаємному обміні: лідер мотивує підлеглих через винагороди за виконання конкретних завдань. Натомість трансформаційний лідер впливає на глибшому рівні — він трансформує цінності, переконання, а також поведінкові орієнтири своїх послідовників. Взаємодія між ними ґрунтується на довірі, натхненні, ідеалізованому впливі і спільному розумінні цілей, що робить цей стиль керівництва особливо ефективним у нестабільних, складних і непередбачуваних умовах сучасного освітнього середовища [49].

Бас, у свою чергу, виділив чотири основні складові трансформаційного лідерства — ідеалізований вплив, натхненну мотивацію, інтелектуальну стимуляцію та індивідуалізований підхід, що слугують орієнтирами для розвитку лідерських компетентностей [46]. У сучасних соціально-професійних умовах, позначених високою динамікою та невизначеністю, зміщується акцент із жорсткого контролю та ієрархії на підтримку співпраці, делегування відповідальності і визнання унікальності кожного члена колективу.

Трансформаційне лідерство не лише підтримує інновації, а й формує глибше усвідомлення спільної мети, мобілізуючи команду на досягнення стратегічних завдань. Лідер у цій моделі — це не просто адміністратор, а наставник, фасилітатор змін і візіонер, який здатен активізувати внутрішню мотивацію, спонукати до самовдосконалення і виходу за межі звичних ролей [13]. Це супроводжується переходом від контролю до менторства, від односторонньої комунікації до діалогу і взаємодії.

Значення трансформаційного лідерства особливо зростає в контексті організаційної адаптивності, гнучкості та стійкості до змін. Такий лідер створює середовище, де команда стає не просто виконавцем функціональних завдань, а активним учасником інноваційного процесу, здатним самостійно ухвалювати рішення та генерувати ідеї. Він формує новий соціальний контракт з колективом, заснований на довірі, ідентифікації з цінностями лідера і бажанні брати участь у спільних змінах.

Дослідження доводять, що трансформаційне лідерство позитивно впливає на психологічний клімат, згуртованість колективу, рівень соціальної активності та інноваційності [13]. Це знижує плинність кадрів, підвищує ефективність управлінських рішень і створює умови для сталого розвитку. У підготовці ІКТ-фахівців в освіті така модель лідерства сприяє формуванню критичного мислення, автономії, колаборації та відповідальності — компетентностей, необхідних для реалізації освітніх реформ і цифрової трансформації.

Отже, трансформаційне лідерство є не лише теоретичною концепцією, а практичним інструментом формування сучасних лідерів, здатних ефективно діяти в умовах динамічного, технологічно насиченого і соціально складного середовища [11]. Воно визначає новий підхід до управління, що враховує не лише організаційні цілі, а й індивідуальний розвиток, етичні цінності та спільне бачення майбутнього, що є фундаментом успішної діяльності у сфері освіти та ІКТ.

Розширену концептуалізацію трансформаційного лідерства запропонував Б. Басс, який у 1985 році розвинув ідеї Дж. Бернса та запропонував багатовимірну модель, яка включає чотири ключові компоненти: ідеалізований вплив, натхненну мотивацію, інтелектуальну стимуляцію та індивідуалізований підхід [47]. Ця модель є основою сучасної теорії трансформаційного лідерства і широко застосовується у контексті освітніх досліджень, зокрема при формуванні управлінських і лідерських компетентностей майбутніх педагогів, управлінців та ІКТ-фахівців.

У сучасному соціальному та професійному контексті, який позначений високим рівнем нестабільності, непередбачуваності й постійних трансформацій, змінюється не лише характер трудової діяльності, а й система цінностей працівників. Перехід до економіки знань, цифрової взаємодії, зростання значущості особистісної реалізації у професійній діяльності та актуалізація ризик-менеджменту вимагають кардинального переосмислення підходів до управління персоналом. У таких умовах трансформації зазнає й сама концепція лідерства, яка більше не замикається на стабільності, ієрархічному контролі та жорсткій вертикалі підпорядкування [18].

Фокус лідерських стратегій зміщується в бік кооперації, взаємодії, делегування повноважень, визнання різноманіття думок і підтримки суб'єктності кожного члена колективу. Така еволюція управлінського мислення передбачає переоцінку ефективності традиційних підходів, зокрема транзакційного стилю, який базується на контролі, винагородах і покараннях. Натомість дедалі більше науковців і практиків визнають продуктивність трансформаційного лідерства, що орієнтоване на розвиток міжособистісного потенціалу команди, сприяння її самоорганізації, мобілізації на досягнення стратегічних цілей [14].

Трансформаційне лідерство характеризується не лише прагненням до інновацій, а й умінням надихати та формувати у працівників глибше розуміння спільної мети. У такому підході лідер постає не стільки як адміністратор чи менеджер процесів, скільки як візіонер, фасилітатор змін і наставник, здатний підтримати внутрішню мотивацію підлеглих, спонукати їх до самовдосконалення та виходу за межі звичних ролей. Зміна парадигми лідерства — від транзакційного до трансформаційного — супроводжується також змінами у структурі управлінських пріоритетів: з контролю та оцінювання — до розвитку, з інструктажу — до менторства, з односторонньої комунікації — до взаємного діалогу.

На відміну від транзакційного лідерства, що діє переважно у межах існуючих структур і нормативів, трансформаційне лідерство прагне вивести

організацію на якісно новий рівень, забезпечуючи адаптивність, гнучкість і стійкість до змін [31]. Лідер такого типу не лише транслює завдання, а й забезпечує їхнє розуміння через індивідуалізовану комунікацію, емоційну підтримку, активізацію сильних сторін співробітників. Він створює умови, в яких колектив не просто виконує функціональні обов'язки, а й виступає як креативна команда, здатна до генерації інновацій і самостійного ухвалення рішень.

Це передбачає не тільки зміну управлінських стратегій, але й переосмислення самого соціального контракту між лідером і колективом. Якщо в транзакційному лідерстві переважає логіка обміну («зроби – отримаєш»), то в трансформаційному головним рушієм стає довіра, ідентифікація з цінностями лідера, бажання брати участь у спільному процесі змін. У такій моделі важливою стає емоційна компетентність керівника, його здатність до емпатії, рефлексії, конструктивного впливу.

У науковій літературі чимало доказів того, що саме трансформаційне лідерство є найбільш релевантним у контексті динамічного зростання організацій. Як зазначають українські дослідники, дана модель лідерства сприяє не лише підвищенню економічних показників, а й створенню здорового психологічного клімату в колективі, формуванню згуртованої культури, що підтримує інноваційність та соціальну активність співробітників. Позитивні ефекти такої взаємодії відчутні не лише на рівні індивідуального розвитку працівника, але й у вигляді макроорганізаційних змін, таких як зростання конкурентоспроможності, зменшення плинності кадрів, зростання ефективності управлінських рішень [8].

Особливе значення ці підходи набувають у сфері підготовки фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, де трансформаційне лідерство не просто підтримує зміну парадигми викладання, а й сприяє формуванню компетентностей, орієнтованих на самостійність, критичне мислення, колаборацію та відповідальність. У цьому контексті трансформаційне лідерство стає ключовим інструментом реалізації освітніх

реформ, цифровізації, інтеграції нових управлінських практик в академічне середовище.

Таким чином, аналіз зміщення акцентів від транзакційної до трансформаційної моделі лідерства дає змогу глибше зрозуміти динаміку змін у сучасному освітньому та професійному середовищі. Це підтверджує необхідність перегляду програм підготовки майбутніх лідерів, оновлення компетентнісних моделей та формування у студентів здатності до стратегічного бачення, етичного впливу та конструктивної взаємодії з командою на основі довіри, поваги та спільної мети.

Поглиблене розуміння структури трансформаційного лідерства передбачає звернення до його чотирьох базових компонентів, сформульованих у моделі Басса та Аволіо. Першим компонентом є ідеалізований вплив (*idealized influence*), що виявляється у здатності лідера бути моральним авторитетом, взірцем етичної поведінки та високих стандартів. У цьому аспекті лідер не просто формує напрям руху, а втілює його у власній поведінці, демонструючи цілісність, послідовність і самовідданість. Майбутні фахівці ІКТ, які прагнуть до лідерських позицій, мають оволодіти цим компонентом як запорукою довіри з боку команди, учнів чи колег [29].

Другим компонентом виступає натхненна мотивація (*inspirational motivation*), що проявляється у формулюванні привабливої візії майбутнього, здатної мобілізувати внутрішній потенціал послідовників. Освітнє середовище, з його потребою у перетвореннях і інноваціях, особливо чутливе до лідерів, які вміють окреслити великі цілі, надихнути інших на їх досягнення, підтримувати емоційний підйом та стійкість у процесі реалізації змін. Для майбутніх ІКТ-фахівців це означає необхідність опанування комунікативними технологіями, риторичними прийомами, а також розвиток емоційного інтелекту як основи впливу на соціальні й професійні групи.

Третім важливим елементом трансформаційного лідерства є інтелектуальна стимуляція (*intellectual stimulation*), яка передбачає заохочення критичного мислення, креативності, альтернативного бачення проблем. У

контексті цифрової трансформації освіти саме здатність мислити поза рамками, пропонувати нестандартні рішення, трансформувати традиційні моделі навчання та управління набуває вирішального значення. Фахівці ІКТ в освіті мають бути здатні не лише підтримувати інновації, а й ініціювати їх, виступаючи рушійною силою освітніх змін.

Четвертим компонентом трансформаційного лідерства є індивідуалізований підхід (*individualized consideration*), що відображає вміння лідера враховувати унікальні потреби, інтереси та потенціал кожного члена команди. У сфері освіти, де людина завжди є центром діяльності, особистісно-орієнтована взаємодія стає ключовим критерієм ефективного лідерства. ІКТ-фахівці, які володіють цим умінням, здатні створювати сприятливе мікросередовище, підтримувати професійний розвиток колег, бути наставниками для учнів і партнерів у спільному русі до мети.

Таким чином, трансформаційне лідерство постає як багатовимірне явище, що об'єднує когнітивні, емоційні, моральні та соціальні аспекти лідерської взаємодії. Для майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті воно становить не лише бажану якість, а й невід'ємну складову професійної компетентності в умовах цифрової доби. Формування таких якостей потребує інтеграції міждисциплінарних знань, практичного досвіду, педагогічної рефлексії та цілеспрямованої освітньої політики, орієнтованої на розвиток лідерського потенціалу.

Трансформаційне лідерство в умовах сучасного соціального та організаційного розвитку виступає ключовим елементом формування високоефективних колективів та інституцій. Такий лідер, згідно з концептуальними підходами, які аналізує Буняк Н. М., не обмежується лише контролем чи адмініструванням процесів, а насамперед акцентує увагу на особистісному зростанні співробітників, сприянні їхній професійній самореалізації та формуванні ціннісно зорієнтованого середовища [3]. Особливістю трансформаційного лідера є його здатність виявляти, розуміти й враховувати індивідуальні запити, здібності та амбіції кожного члена команди.

У цьому аспекті лідер виступає не як менеджер, що розподіляє завдання, а як фасилітатор розвитку, наставник, який допомагає особистості реалізувати потенціал у професійному просторі.

Індивідуалізація підходу трансформаційного лідера обумовлює необхідність володіння високим рівнем емоційного інтелекту, емпатії, здатності до активного слухання та аналізу глибинних мотиваційних структур співробітника. У контексті гуманістичної парадигми управління, трансформаційний лідер реалізує механізми підтримки через створення можливостей для професійного самовираження, організацію освітніх траєкторій, що сприяють набуттю нових компетентностей, а також через формування гнучкого простору, який дозволяє реалізувати індивідуальні амбіції в межах спільних цілей [3]. Така модель лідерства, яка ґрунтується на персоналізованому підході, істотно підвищує рівень задоволеності працею, посилює організаційну лояльність і знижує рівень професійного вигорання.

Окремим стратегічним виміром є функція трансформаційного лідера як зразка для наслідування. У цій ролі він постає не лише носієм формальних повноважень, а втіленням професійних і морально-етичних норм, демонструючи вірність спільним цінностям, принципам та стандартам діяльності [3]. Професіоналізм, етична цілісність, послідовність дій, риторична переконливість, емоційна стабільність та відкритість до конструктивної критики – це ті характеристики, які формують позитивний приклад для членів колективу. Така форма впливу відображає механізм моделювання поведінки, який у психолого-соціологічному аспекті визначається як соціальне навчання через спостереження, і сприяє формуванню нормативно-ціннісної ідентичності колективу.

Інноваційне мислення, яке культивується трансформаційним лідером, є наріжним каменем оновлення організаційних структур у постіндустріальну епоху. Він не лише сам продукує нестандартні ідеї, а й системно формує інтелектуальне середовище, сприятливе для розвитку креативності. Складні завдання, які постають перед командою, не є механізмом тиску, а виступають

каталізатором мисленнєвого прориву. У цьому контексті лідер реалізує функцію виклику — стимулює вихід із зони комфорту, провокує на пошук альтернатив, експерименти, інноваційне бачення. Важливою складовою виступає також підтримка та схвалення ініціатив, що не лише знижує ризик інтелектуального пригнічення, але й активізує глибинну мотивацію до знаннєвого зростання.

Уміння трансформаційного лідера формувати привабливе бачення майбутнього забезпечує орієнтацію колективу на довготривалі стратегічні цілі. Йдеться не лише про формулювання місії чи мети, а про створення надихаючої наративної конструкції, яка мобілізує колективну енергію. Таке бачення ґрунтується на цінностях, спільних смислах, які забезпечують емоційне залучення та відчуття приналежності до великої справи. У сучасній теорії менеджменту це розглядається як важливий аспект «смиислового лідерства» (*meaningful leadership*), де керівник виступає як носій і транслятор стратегічної ідеї, що надає сенс щоденній праці.

Наступною важливою функцією є наставництво, що реалізується не як ієрархічний процес передавання знань, а як взаємодія, побудована на довірі, партнерстві й повазі до суб'єктності іншого. Трансформаційний лідер стимулює розвиток не лише професійних, але й лідерських якостей у членів команди, підтримуючи їх у складних ситуаціях, даючи зворотний зв'язок, делегуючи відповідальність [4]. Він практикує систематичне заохочення — моральне, символічне, іноді матеріальне, — як механізм зміцнення внутрішньої мотивації. Це відповідає принципам позитивної психології та теорії внутрішньої мотивації (*self-determination theory*), відповідно до якої автономія, компетентність та соціальна залученість — ключові фактори особистісного зростання.

Важливою якісною ознакою трансформаційного лідера є його здатність об'єднувати колектив довкола спільної справи, яка виходить за межі рутинного виконання обов'язків. Така спільна справа трансформується у проєкт колективної ідентичності, формує середовище партнерства, довіри й

співдії. У цьому контексті активізується принцип синергії — коли об'єднання зусиль продукує результат, що перевищує суму індивідуальних внесків. Це середовище є ідеальним простором для формування горизонтальних лідерських ініціатив, що є критично важливим у системах, орієнтованих на інноваційність та динамізм [8].

Останній, але не менш значущий аспект — свобода дій, яку трансформаційний лідер гарантує кожному члену колективу. Ідеться про створення умов для автономності, прийняття рішень, реалізації власних стратегій дії в межах узгоджених рамок. Такий підхід розвиває у працівників почуття відповідальності, зміцнює організаційне громадянство, стимулює підприємницьке мислення. Саме автономність сприяє підвищенню суб'єктності працівника, дозволяє йому почуватися не лише виконавцем, а творцем організаційного розвитку.

Отже, трансформаційне лідерство, у тому вигляді, як його окреслює Буняк Н. М., постає як складна багатовимірна система взаємодії, що синтезує індивідуальні потреби та колективні цінності, особистісне зростання та організаційне оновлення. Такий лідер є не лише керівником, а стратегом, вихователем, фасилітатором змін, що визначає вектор руху сучасних організацій у напрямку стійкості, інноваційності та людяності.

Узагальнюючи викладене, трансформаційне лідерство виступає як ключовий концепт сучасного управління, що орієнтується на глибокі якісні зміни, розвиток особистісного та колективного потенціалу, а також формування інноваційної, гуманістично спрямованої організаційної культури. Воно протиставляється традиційному транзакційному підходу, фокусуючись не на обміні винагородами, а на натхненні, інтелектуальній стимуляції та індивідуалізованій підтримці членів команди. Особливо важливе значення трансформаційне лідерство набуває в освітньому середовищі, зокрема для майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій, де воно сприяє адаптації до цифрових викликів, формуванню стратегічного бачення, етичної відповідальності та колективної згуртованості. Таким чином,

трансформаційний лідер — це не просто керівник, а агент змін і наставник, який створює умови для особистісного зростання, творчої самореалізації та сталого розвитку організації в умовах динамічної соціально-професійної трансформації.

## **1.2. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці фахівців освіти нового покоління**

Підвищення інформаційної культури студентів є ключовою умовою ефективної підготовки фахівців освіти нового покоління, здатних до успішної професійної реалізації в умовах цифрової трансформації суспільства. Інформаційна культура як інтегративна характеристика особистості передбачає не лише базову комп'ютерну грамотність, але й сформованість навичок критичного осмислення інформації, її відбору, систематизації, трансформації у знання та подальшого практичного застосування. Для майбутнього викладача професійного навчання це означає глибоке розуміння не лише змісту предметної галузі, але й методології роботи з інформаційними ресурсами та засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Формування інформаційної культури передбачає, що майбутній педагог має володіти методами пошуку актуальної, достовірної та релевантної інформації, вміння оцінювати її якість та відповідність поставленим дидактичним завданням, трансформувати її у навчальний контент, адаптований до особливостей цільової аудиторії [1]. Важливо, щоб фахівець умів оформлювати навчальні матеріали в різноманітних форматах, зокрема у друкованому, електронному та мультимедійному, дотримуючись вимог академічної доброчесності, авторського права та естетико-педагогічних норм. Ці аспекти тісно пов'язані з поняттям інформаційної грамотності, яка, відповідно до сучасних досліджень у галузі освітньої інформатики, є базовою складовою цифрової компетентності педагога.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями навчання розуміють інтегровану систему технічних, програмних, цифрових, мережевих засобів та відповідних педагогічних технологій, що забезпечують ефективну організацію, підтримку та управління освітнім процесом [26]. ІКТ-інструментарій охоплює як апаратно-програмну базу, так і методологічні підходи до її застосування, серед яких особливого значення набуває дидактичне проектування цифрових освітніх середовищ. У цьому контексті важливо підкреслити, що інформаційно-комунікаційні технології не є самодостатнім елементом, а повинні розглядатися в структурі цілісної педагогічної системи, де вони виконують роль засобу, а не самоцілі.

До найбільш поширених ІКТ-засобів, які використовуються у підготовці майбутніх педагогів, належать інтернет-технології, мультимедійні освітні продукти, офісні програмні комплекси, електронні підручники та спеціалізовані цифрові платформи. Інтернет виступає не лише як джерело інформації, але й як потужний інструмент для формування комунікативної компетентності, розвитку навичок інформаційного пошуку, критичного аналізу інформації та організації навчального контенту [26]. Розширений доступ до онлайн-ресурсів, електронних бібліотек, наукових баз даних, а також можливість участі у дистанційних курсах та вебінарах створює умови для безперервного професійного розвитку. Крім того, робота в інтернет-середовищі сприяє формуванню академічної мобільності, що є важливим фактором інтеграції у європейський освітній простір.

Їх застосування мультимедійних програмних засобів дозволяє синхронізувати різні типи інформації: текстову, графічну, аудіовізуальну, анімаційну, що в результаті забезпечує багатоканальне сприйняття та засвоєння знань. Такий підхід відповідає положенням когнітивної психології, згідно з якими залучення кількох каналів сприйняття значно підвищує якість навчального процесу. Мультимедіа дозволяє моделювати складні технічні або соціальні процеси, візуалізувати абстрактні поняття, здійснювати імітаційні вправи, що особливо актуально у професійній освіті, де важливо поєднувати

теоретичне знання з практичною дією [16]. Використання віртуальних лабораторій, інтерактивних презентацій, відеофрагментів, гейміфікаційних елементів сприяє не лише кращому засвоєнню матеріалу, але й активізації пізнавального інтересу студентів, їх мотивації до навчання.

Офісні програмні продукти, хоча й належать до базового рівня ІКТ-компетентностей, мають надзвичайно широкий спектр застосування у навчальній діяльності. Володіння текстовими редакторами, електронними таблицями, графічними процесорами та засобами для створення презентацій дозволяє студентам формувати та представляти навчальні проєкти, створювати дидактичні матеріали, оформлювати результати дослідницької роботи, здійснювати обробку навчальних даних. Ці інструменти необхідні для організації самостійної роботи, підготовки методичних матеріалів, шаблонів контрольних завдань та рефлексивних щоденників [7]. Варто зазначити, що ефективне використання офісного програмного забезпечення потребує сформованості навичок педагогічного дизайну, вміння адаптувати матеріали до вікових, когнітивних і соціокультурних особливостей цільової аудиторії.

Електронні підручники та посібники забезпечують доступ до актуального, стандартизованого та структурованого навчального контенту, який може оновлюватися відповідно до новітніх наукових досягнень та вимог освітніх стандартів. Електронні ресурси дозволяють варіювати рівень складності матеріалу, надавати студентам адаптивні завдання, реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії. Крім того, їх використання оптимізує організацію освітнього процесу, полегшує доступ до навчальних матеріалів, зменшує залежність від матеріально-технічного забезпечення аудиторій. В умовах дистанційного та змішаного навчання електронні підручники стають базовим ресурсом підтримки навчальної діяльності, забезпечуючи її неперервність та доступність [26].

Інформаційно-комунікаційні технології інтегруються у всі етапи організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах: починаючи з підготовки викладача до заняття — планування, підбір матеріалів, розробка

дидактичних засобів, — і завершуючи проведенням занять у різних форматах: лекцій, лабораторних, семінарських та практичних. Значна частина ІКТ-інструментів спрямована на організацію самостійної роботи студентів, що відповідає положенням Болонського процесу та концепції студентоцентризму. В умовах інтенсифікації освітнього процесу ІКТ дозволяють гнучко управляти навчальним навантаженням, створювати персоналізовані освітні шляхи, оперативно здійснювати моніторинг та оцінювання результатів навчання. Засоби цифрового контролю, зокрема тести, інтерактивні вправи, аналітика успішності, дозволяють забезпечити об'єктивність, прозорість та регулярність оцінювання, що стимулює рефлексивну діяльність студентів і підвищує мотивацію до саморозвитку.

Отже, ІКТ у сучасній професійній підготовці мають розглядатися не лише як технологічний інструмент, але і як педагогічна стратегія, спрямована на формування цілісної професійної компетентності майбутнього викладача. Інформаційно-комунікаційні технології виступають у ролі засобу розвитку ключових компетентностей XXI століття — критичного мислення, комунікації, креативності, колаборації. Вони сприяють трансформації ролі студента з пасивного споживача знань у активного суб'єкта навчальної діяльності, а викладача — у наставника, фасилітатора, куратора індивідуальних освітніх траєкторій. У результаті формується якісно новий тип педагогічного фахівця — інноваційний, мобільний, технологічно підготовлений, з високим рівнем інформаційної культури.

У сучасному світі, що динамічно змінюється під впливом цифрових трансформацій, освіта виступає ключовим чинником суспільного розвитку, інновацій та модернізації економіки знань. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців освіти нового покоління є стратегічною, оскільки ІКТ не лише розширюють інструментарій освітнього процесу, а й визначають нові парадигми лідерства, орієнтовані на зміну, розвиток та трансформацію. У цьому контексті формування якостей трансформаційного лідерства у фахівців, що працюватимуть у сфері освіти,

набуває особливої актуальності, адже саме ці якості забезпечують здатність ініціювати інновації, адаптуватися до змін і стимулювати розвиток освітніх систем відповідно до викликів цифрової епохи. Трансформаційне лідерство, як теоретико-прикладна концепція, має глибокі міждисциплінарні корені, поєднуючи підходи освітології, менеджменту, психології та інформатики. У дослідженнях Баса і Аволіо визначено, що трансформаційні лідери стимулюють зміни, розвивають у своїх послідовників почуття колективної мети, сприяють самореалізації та стимулюють когнітивну й емоційну залученість [29]. У системі підготовки майбутніх фахівців освіти, особливо тих, хто працюватиме з ІКТ-інструментами, трансформаційне лідерство виявляється через здатність керувати інноваціями, формувати стратегічне бачення цифрової трансформації освітніх установ, а також — створювати умови для цифрової інклюзії та освітньої рівності.

Одним із ключових аспектів підготовки таких фахівців є інтеграція ІКТ у процес формування професійної ідентичності та лідерських компетентностей [1]. Інформаційно-комунікаційні технології тут виконують не лише роль засобу, але й предмета навчання, що вимагає від фахівців здатності до глибокого осмислення цифрової педагогіки, цифрової дидактики та принципів управління цифровими змінами. Освітній процес, структурований на основі ІКТ, створює умови для розвитку таких якостей, як стратегічне мислення, критичне аналізування інформації, навички ефективної комунікації в цифровому середовищі, емоційний інтелект, а також етичне ставлення до використання цифрових ресурсів. Застосування адаптивних платформ, штучного інтелекту, аналітики великих даних в освіті сприяє формуванню у студентів здатності до самонавчання, а це, в свою чергу, є підґрунтям для розвитку трансформаційного потенціалу особистості [26].

Підготовка фахівців ІКТ в освіті потребує нових моделей освітнього дизайну, орієнтованих на проектне, проблемно-орієнтоване, дослідницьке навчання, що стимулює активне залучення до розв'язання реальних викликів цифрового середовища. У таких умовах формування лідерських якостей

передбачає не лише опанування знань, а й трансформацію системи цінностей майбутнього фахівця: з пасивного споживача знань він має перетворитися на агента змін, спроможного генерувати ідеї, організовувати команду, налагоджувати міждисциплінарну взаємодію та впроваджувати інновації. Зміна ролі викладача у цьому процесі також є ключовою: від транслятора знань до фасилітатора навчального процесу, наставника та менторського лідера, який забезпечує умови для формування лідерських траєкторій кожного здобувача освіти.

З огляду на вказане, інформаційно-комунікаційні технології не лише сприяють модернізації освітніх підходів, але й формують нову культуру професійного лідерства. Цифрова культура, як інтегративна якість трансформаційного лідера, виявляється у здатності ефективно діяти в умовах цифрової невизначеності, критично оцінювати вплив новітніх технологій на освітнє середовище, забезпечувати баланс між інноваційністю й етичністю цифрових рішень [20]. Освітній лідер нового покоління має бути не лише технологічно підготовленим, а й культурно чутливим, готовим до роботи у багатокультурних, поліфонічних цифрових спільнотах.

Значна роль у формуванні таких фахівців належить розробці цифрових освітніх середовищ, які є відкритими, адаптивними, персоналізованими. У таких середовищах майбутні освітяни отримують змогу моделювати освітні процеси, застосовувати симуляційні та віртуальні інструменти, конструювати навчальні траєкторії, орієнтовані на компетентнісний підхід [16]. Особливої ваги тут набуває хмароорієнтоване навчання, що дозволяє не лише інтегрувати різноманітні джерела інформації, а й стимулювати колаборацію та співтворчість. Саме ці навички є фундаментом для формування лідерів, здатних до колективного впливу на розвиток інституційних та міжінституційних освітніх змін.

У системі вищої освіти формування трансформаційного лідерства через ІКТ реалізується у контексті цифрового менеджменту. Опанування концепцій управління цифровими проектами, керування цифровими ризиками,

оцінювання якості цифрових освітніх ресурсів дозволяє майбутнім фахівцям не лише володіти інструментами цифрового управління, а й формувати візію цифрового розвитку освітніх закладів. У цьому сенсі, трансформаційний лідер в ІКТ-освіті — це стратег, новатор і коуч, який поєднує технологічну експертизу з гуманістичними орієнтирами.

Слід наголосити, що розвиток лідерських якостей вимагає емоційно-ціннісної складової, яка формується через рефлексію власної професійної діяльності, участь у міжособистісних комунікаціях у цифрових спільнотах, а також через критичне переосмислення соціальної відповідальності технологічних рішень [12]. У цьому аспекті ІКТ стають не лише інструментом, а й простором для розвитку особистісних якостей — емпатії, етичної свідомості, готовності до діалогу, відкритості до зворотного зв'язку. Це дозволяє майбутньому лідерові в освіті не лише ефективно діяти в межах інституції, але й формувати нові освітні сенси на рівні спільнот, регіонів і держав.

Отже, у підготовці фахівців освіти нового покоління ІКТ виступають базовим середовищем для формування трансформаційного лідерства, забезпечуючи інтеграцію когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів професійної підготовки. Формування відповідних якостей вимагає системного підходу, що поєднує педагогічну інноватику, цифрову трансформацію, лідерські практики і глибоку рефлексію щодо місії освіти у XXI столітті.

Виникнення та розвиток інформаційного суспільства зумовлює глибокі трансформації у сфері освіти, що, передусім, проявляються у впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в усі компоненти навчального процесу. Формування нової освітньої парадигми, орієнтованої на інтеграцію знань, мобільність, персоніфікацію навчання та відкритість освітнього простору, безпосередньо пов'язане із інтенсивним розвитком ІКТ, які дедалі активніше впливають на цілі, зміст, методи та засоби навчання. У цьому

контексті використання ІКТ розглядається не як додатковий інструмент, а як системоутворюючий фактор модернізації освітнього середовища.

Однією з найважливіших особливостей інформаційного суспільства є прискорене накопичення і передавання знань, що потребує відповідного переосмислення підходів до організації освітнього процесу. Завдяки ІКТ значно підвищується швидкість обміну інформацією між суб'єктами освітнього середовища, зокрема між викладачем і студентом, між різними закладами освіти, науковими центрами та міждисциплінарними спільнотами [14]. Це забезпечує умови для оперативного включення новітніх наукових знань у навчальні програми, що є ключовим чинником підвищення якості освіти. Перехід від лінійної моделі передавання знань до інтерактивної та динамічної моделі навчання відкриває нові можливості для організації діяльності студента як активного суб'єкта пізнання.

ІКТ стають засобом не лише трансляції знань, а й формування нових когнітивних стратегій мислення, побудови індивідуальних траєкторій навчання, розвитку критичного мислення, здатності до самостійного аналізу й синтезу інформації [26]. Завдяки цифровим ресурсам сучасний студент отримує можливість опрацьовувати значні обсяги інформації з різних джерел, аналізувати дані в реальному часі, співвідносити їх із власним досвідом, застосовувати в навчально-практичній діяльності. Це забезпечує адаптацію майбутнього фахівця до нових умов соціального й професійного середовища, що постійно змінюється під впливом цифровізації.

У цьому контексті комп'ютеризація навчального процесу не є кінцевою метою, а розглядається як етап у розвитку більш складної системи – освітнього середовища, яке базується на мережевій взаємодії, міждисциплінарності та динамічному оновленні змісту. Відтак, ІКТ виступають каталізатором створення нової архітекtonіки освітнього процесу, у якій зникає жорстка ієрархія та з'являється горизонтальна структура взаємодії. Відбувається перехід до принципово нового типу навчання – контекстуального, мобільного, адаптивного, персоналізованого, гнучкого.

Водночас, трансформація традиційної системи освіти потребує глибокого аналізу та переосмислення основних підходів до організації навчання, зміни дидактичних моделей, урахування специфіки цифрових форматів викладання. ІКТ стають підґрунтям для розбудови нових педагогічних практик, зокрема дистанційного та змішаного навчання, фліп-класів, масових відкритих онлайн-курсів, індивідуальних цифрових платформ. Усе це вимагає високого рівня інформаційної культури викладачів та студентів, їх готовності до самостійного опанування цифрових інструментів, до безперервного професійного саморозвитку [1].

Упровадження ІКТ у педагогічну практику передбачає застосування як базових, так і спеціалізованих технологічних засобів. До перших належать персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки, які забезпечують реалізацію базових функцій – відтворення, трансляція та модифікація інформації [26]. Особливо важливу роль відіграють мультимедійні освітні ресурси, що базуються на інтеграції текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації. Завдяки їм з'являється можливість створення інтерактивного навчального середовища, у якому студент може самостійно обирати темп вивчення матеріалу, шлях його опрацювання, кількість повторень. Це відповідає положенням конструктивістської педагогіки, яка наголошує на активній ролі студента в процесі побудови знання. До таких ресурсів належать віртуальні лабораторії, імітаційні тренажери, адаптивні тести, гейміфіковані курси, навчальні відео, інфографіки, ментальні карти тощо.

Варто підкреслити, що використання ІКТ змінює підходи до оцінювання знань. Цифрові інструменти дозволяють реалізувати не лише автоматизовану перевірку (тестування), але й аналітичну оцінку прогресу студента, відслідковування динаміки навчальних досягнень, формування портфоліо, здійснення форматного зворотного зв'язку. Це суттєво підвищує прозорість освітнього процесу, стимулює саморефлексію студентів, сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Інформаційні технології забезпечують широкі можливості для організації неформальної та інформальної освіти. Участь студентів у масових онлайн-курсах, вебінарах, форумах, дослідницьких проєктах, мережеских спільнотах сприяє розвитку академічної мобільності, професійної мережевої взаємодії, формуванню навичок самонавчання та цифрової гнучкості. Це особливо актуально для постіндустріального суспільства, у якому цінується не лише рівень освіти, але й здатність особи до адаптації, творчого мислення та безперервного самовдосконалення.

ІКТ впливають і на структуру управління освітнім процесом. Завдяки цифровим технологіям з'являється можливість ефективного адміністрування навчання, моніторингу академічної успішності, аналізу освітньої аналітики, автоматизації документообігу. Електронні журнали, реєстраційні системи, сервіси зворотного зв'язку, електронні платформи забезпечують підвищення якості менеджменту освіти, прозорість управлінських рішень, персоналізацію освітніх маршрутів.

Підсумовуючи, інформаційно-комунікаційні технології сьогодні виступають ключовим чинником трансформації системи освіти в інформаційному суспільстві. Їх впровадження охоплює всі рівні – від дидактики до освітньої політики, від технічного забезпечення до ментальних змін у суб'єктів освітнього процесу. Освіта, що ґрунтується на ІКТ, стає відкритою, мобільною, адаптивною, компетентнісно орієнтованою, що відповідає потребам сучасного глобалізованого світу.

## **Висновки до розділу 1**

У результаті теоретичного аналізу проблеми формування трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців ІКТ в освіті встановлено, що трансформаційне лідерство є багатовимірним соціально-психологічним і педагогічним феноменом, який характеризується здатністю лідера ініціювати й реалізовувати глибокі позитивні зміни у системі взаємодії, організаційній

культури та розвитку особистості. З'ясовано, що трансформаційне лідерство передбачає наявність чотирьох ключових компонентів: ідеалізованого впливу, натхненної мотивації, інтелектуальної стимуляції та індивідуалізованого підходу, які в сукупності забезпечують створення інноваційно орієнтованого, креативного і соціально відповідального професійного середовища.

Визначено, що в умовах цифрової трансформації освіти саме лідерські якості, побудовані на принципах трансформаційної взаємодії, дозволяють майбутнім фахівцям ІКТ ефективно діяти в складних динамічних умовах, забезпечуючи адаптивність, проактивність і здатність до стратегічного управління освітніми змінами. Обґрунтовано, що трансформаційне лідерство у сфері освіти передбачає нове розуміння ролі педагога — як агента змін, наставника, фасилітатора, здатного об'єднувати навколо ціннісно зорієнтованих цілей і мотивувати до співтворчості.

Проаналізовано вплив інформаційно-комунікаційних технологій на підготовку фахівців нового покоління, зокрема в контексті формування цифрових компетентностей, інформаційної культури, навичок критичного мислення та цифрової грамотності. Встановлено, що ІКТ виступають не лише засобом трансляції інформації, але й потужним фактором перебудови педагогічної взаємодії, дидактичного дизайну, структури освітніх програм і методів навчання. Показано, що ІКТ-інструменти дозволяють створювати персоналізовані траєкторії навчання, гнучко управляти освітнім контентом, стимулювати автономність, колаборацію та цифрову інклюзію, що є критично важливими для підготовки лідерів освіти.

У ході опрацювання сучасної літератури та нормативно-методичних джерел узагальнено підходи до інформатизації вищої освіти та виокремлено стратегії, які найбільш ефективно сприяють формуванню лідерських якостей у фахівців ІКТ-галузі. До них належать: проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, впровадження цифрових платформ і сервісів, розвиток елементів гейміфікації та використання аналітики освітніх даних.

Таким чином, у першому обґрунтовано, що інтеграція ІКТ в освітній процес створює нові можливості для формування трансформаційного лідерства, сприяючи розвитку компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах цифрової економіки, інноваційної педагогіки та глобалізованого освітнього простору. Розкриті теоретичні засади формують основу для розробки педагогічних умов і технологій формування трансформаційного лідерства у наступних розділах дослідження.

## **РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ІКТ- ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

### **2.1. Сучасні освітні стратегії розвитку лідерського потенціалу в ІКТ-галузі**

Розвиток інформаційного суспільства і панування цифрових технологій у різних сферах соціальної діяльності висувають на передній план необхідність формування нового типу професіонала — інтегрованого суб'єкта діяльності, який поєднує глибоку технічну експертизу з розвиненими управлінськими, етичними та соціально-комунікативними компетентностями. У цьому контексті лідерський потенціал в ІКТ-галузі слід розглядати як комплексну, багаторівневу систему компетенцій, що включає когнітивні (аналітичне, критичне і системне мислення), афективні (мотиваційно-ціннісні орієнтації, емоційний інтелект), поведінкові (комунікаційні, фасилітаційні, координаційні вміння) і рефлексивні (метакогнітивні стратегії самооцінки і саморегуляції) компоненти. Освітній процес має бути переорієнтований із передачі фактографічних знань на формування здатності до продуктивної дії в умовах невизначеності, високої швидкості змін і міждисциплінарності; це вимагає застосування дидактичних парадигм, що базуються на активації навчальної діяльності, проблемно-орієнтованому підході та моделюванні реальних професійних практик [32].

Компетентнісний підхід, який наразі домінує у модернізації навчальних програм, повинен бути конкретизований у термінах формалізованих результатів навчання, що включають критерії оцінювання лідерських здібностей: здатність формулювати стратегічні цілі проєктів, оцінювати ризики з використанням методів кількісного аналізу, обґрунтовувати управлінські рішення через аналітику даних, а також демонструвати міжособистісну ефективність у командній взаємодії. Така конкретизація

дозволяє будувати модулі навчання з чіткою взаємодією теоретичних знань і практичних артефактів (проєктні продукти, протоколи рішення, технічні специфікації, комунікаційні стратегії), а отже сприяє трансферу компетентностей у робоче середовище. При цьому доцільним є впровадження багатовимірних методів оцінювання: суматорні інструменти (екзамени, тести), продуктивні оцінювання (капітальні проєкти, демонстрації), а також оцінювання на основі компетенцій (портфоліо, 360°-фідбек, самостійні рубрики), що забезпечують валідність і надійність висновків щодо рівня сформованості лідерського потенціалу [33].

Проєктно-орієнтоване навчання, інтегроване з методиками активного навчання, як-от кейс-метод, інверсійне навчання та проблемне навчання, створює сприятливе середовище для становлення управлінських навичок. Важливо, щоб проєкти мали ієрархічну структуру складності і включали фази ініціювання, планування, виконання, моніторингу і завершення, що імітують життєві цикли IT-продуктів. В рамках таких ініціатив студентам доцільно пропонувати ролі з обов'язковою ротацією (технічний лідер, менеджер вимог, scrum-master, аналітик якості, продукт-оунер), що дозволяє розвивати гнучкість ролей, емпатію до завдань інших членів команди та вміння ефективно делегувати [35]. Значущим компонентом є інтеграція міждисциплінарних елементів: бізнес-аналітика, UX-дизайн, елементи права та етики, економічне моделювання — це формує системне бачення і підвищує якість ухвалення стратегічних рішень. Для підвищення ефективності навчального проєкту слід застосовувати цикли ретроспективного аналізу (цілі — дії — результати — уроки), що забезпечують механізми подвійного циклу навчання (double-loop learning) та підтримують трансформаційний характер лідерства [35].

Дуальна освіта в якості середовища практико-орієнтованої підготовки має особливе значення для становлення лідерів ІКТ: вона дозволяє синхронізувати академічні цілі з корпоративними практиками та створює можливість для раннього входження студентів у професійні спільноти. Проте

ефективність дуальної моделі залежить від інституційної спроможності партнерів: наявності структур для управління партнерствами, механізмів координації освітніх профілів і гарантій якості практичної складової. Для забезпечення цього необхідні договірні та організаційні механізми: узгоджені дорожні карти навчання, плани розвитку практиканта, системи супервізії і менторства на підприємстві, а також механізми зворотного зв'язку між роботодавцями і навчальним закладом [18]. Важливим є регламентація етичних норм в підприємницькому середовищі, щоб уникнути експлуатації практикантів і зберегти баланс між навчальними цілями та виробничими потребами.

Роль емоційного інтелекту та метакогнітивних умінь у формуванні лідерського потенціалу не можна недооцінювати. Навички саморегуляції, емоційної стійкості, здатності до емпатичного лідерства та фасилітації групової роботи прямо впливають на результативність командної діяльності, зокрема в умовах високих когнітивних навантажень, дедлайнів і міжособистісних конфліктів. З педагогічної точки зору, розвиток цих умінь вимагає не лише теоретичних блоків, а системи тренінгових модулів, імітацій кризових ситуацій, фасилітаційних практик і супервізії. Метакогнітивні стратегії — планування, моніторинг і оцінювання власного мислення — повинні бути інтегровані в усі навчальні активності: вони реалізуються через ведення рефлексивних журналів, портфоліо, модулі само- та взаємооцінювання. Такий підхід сприяє формуванню автономності, що робить випускників здатними до самокерованого професійного росту.

Інноваційні технології навчання відіграють подвійну роль: з одного боку, вони є предметом експертизи ІКТ-фахівця, з іншого — інструментом для становлення лідерських якостей. Гейміфікація, симуляції, цифрові twin-моделі організаційних процесів дозволяють створювати низькоризикові середовища для опанування менеджерських рішень. Наприклад, симуляційні платформи для відпрацювання інцидент-менеджменту, автоматизовані тренажери для прийняття рішень під час кіберзагроз, або імітаційні середовища для

моделювання масштабних розгортань інфраструктури можуть підвищувати оперативну готовність і розвивати навички швидкого аналізу. Водночас застосування адаптивних систем навчання й аналітики навчальних даних (learning analytics) дозволяє персоналізувати освітній траєкторій, відслідковувати прогрес у формуванні компетентностей і своєчасно коригувати освітні інтервенції. При цьому необхідно дотримуватись етичних принципів обробки персональних даних студентів та прозорості алгоритмів адаптації [14].

Етичний компонент лідерства в ІКТ сьогодні набуває вирішального значення, зважаючи на масштабні суспільні наслідки застосування цифрових технологій: алгоритмічна упередженість, маніпуляції інформацією, порушення приватності, ризики автономних систем. Освітні програми повинні включати модулі цифрової етики, управління ризиками і правових аспектів ІКТ, де студенти вчаться аналізувати етичні дилеми через методи кейс-аналізу і дебатної практики [14]. Важливий аспект — розвиток етичного рефлексивного підходу: не тільки знання норм, а вміння здійснювати морально обґрунтований вибір у конкретних технологічних ситуаціях з урахуванням принципів прозорості, відповідальності та справедливості.

Інтернаціоналізація освітніх практик і мережеві партнерства з індустрією мають бути інтегровані в стратегію формування лідерів, оскільки глобалізація ІТ-проектів вимагає навичок міжкультурної комунікації, розуміння регуляторних відмінностей і вміння працювати в мультикультурних командах. Практично це реалізується через міжнародні обміни, спільні лабораторії, програми подвійних дипломів, участь у глобальних хакатонах і відкритих дослідницьких ініціативах. Оцінка ефективності таких програм має включати показники інтеграції (кількість спільних публікацій, стартапів, патентів), показники мобільності студентів і відгуки індустріальних партнерів.

Побудова системи неперервної освіти — ще один критичний компонент: лідерський потенціал не є фіксованою величиною, він вимагає постійного оновлення знань і навичок. Тому навчальні заклади мають розвивати моделі

мікро-креденціалізації, цифрових бейджів та модульних програм, що забезпечують гнучкість у здобутті нових компетенцій протягом кар'єри. Така архітектура навчання сприяє адаптивності ринку праці та дозволяє швидко реагувати на технологічні зсуви. Важливо інтегрувати механізми легітимації неформальних і інформальних навчальних досягнень, щоб підтримувати мотивацію до безперервного професійного зростання.

Фактори інституційного рівня суттєво впливають на реалізацію освітніх стратегій: кадрова політика університетів (підготовка викладачів-менторів, науковців із практичним досвідом), інвестиції в інфраструктуру (віртуальні лабораторії, платформи для співпраці), механізми фінансування (гранти на інноваційні освітні проєкти, партнерські контракти з індустрією) та політика зовнішнього забезпечення якості. Особливу увагу слід приділяти розвитку професійного потенціалу викладачів: фасилітаційні навички, уміння організувати проєктну діяльність, супервізія практики, підготовка до наставництва — все це є невід'ємними компетентностями педагогічного персоналу при формуванні лідерського потенціалу у студентів [13]. Інституційні стимули (нагороди за партнерство з індустрією, визнання інноваційних навчальних практик, підтримка міждисциплінарних ініціатив) сприяють когортності дій у межах університету.

Вимірювання ефективності стратегій розвитку лідерського потенціалу потребує побудови системи індикаторів на різних рівнях: індивідуальному (рівень компетентностей, зайнятість випускників, кар'єрний прогрес), програмному (якість проєктів, залучення індустрії, ступінь міждисциплінарності), інституційному (партнерські мережі, інноваційні продукти, патенти) та системному (вплив на інноваційний екосистеми регіону/країни). Використання змішаних методів оцінки (кількісні показники + якісні дослідження, кейс-аналізи, інтерв'ю з роботодавцями) дозволяє отримати більш повне уявлення про результативність освітніх інновацій.

Не менш важливою є робота з інклюзією і різноманітністю. Сучасні освітні стратегії мають передбачати умови для залучення студентів із різним

соціокультурним походженням, гендерною ідентичністю, нейрорізноманітністю та фізичними обмеженнями. Інклюзивні практики (адаптивні навчальні шляхи, підтримка менторів, доступні цифрові ресурси) не лише забезпечують соціальну справедливість, а й збагачують навчальний процес різноманітними ідеями і підходами, що є ключовим фактором інноваційності. Лідери, які формуються в таких середовищах, частіше демонструють високу культурну чутливість і здатність ефективно працювати в різноманітних командах.

Нарешті, трансформація освітнього середовища потребує партнерських політик між урядом, академією та індустрією. Державні ініціативи з підтримки інноваційної освіти, нормативні рамки для дуальних програм, системи сертифікації нових форм навчання та фінансування дослідницьких інфраструктур створюють макросередовище, у якому університети і компанії можуть спільно будувати моделі навчання, що відповідають викликам цифрової економіки. Ефективна політика має враховувати баланс автономії навчальних закладів і механізмів підзвітності перед стейкхолдерами ринку праці.

Отже, сучасні освітні стратегії розвитку лідерського потенціалу в ІКТ-галузі повинні бути системними, інтегративними і адаптивними: вони повинні поєднувати компетентнісний дизайн навчальних програм, практикоорієнтовані методики навчання, дуальні практики, розвиток емоційного інтелекту і метакогнітивних стратегій, інноваційні технології навчання, етичну підготовку, інтернаціоналізацію, інклюзію та неперервну модель професійного розвитку. Виконання цього завдання вимагає узгоджених дій на рівні педагогічних практик, інституційних політик і державної підтримки, а також постійного моніторингу ефективності через змішані методи оцінки і зворотний зв'язок від індустріальних партнерів. Лише за таких умов освітній простір зможе виховати лідерів, що володіють не лише технічним майстерністю, а й етичною відповідальністю, стратегічним баченням і здатністю трансформувати технологічні інновації у суспільні блага.

## **2.2. Інноваційні методи формування лідерських якостей у майбутніх педагогів з ІКТ-спрямуванням**

Розвиток цифрової освіти вимагає системного підходу до формування лідерських якостей у майбутніх педагогів з ІКТ-спрямуванням. Лідерство в педагогічному контексті слід розглядати як складну компетентнісну конструкцію, яка поєднує когнітивні, афективні, поведінкові та рефлексивні компоненти []. Інноваційні методи навчання мають забезпечувати трансфер знань у практичні компетенції, а також стимулювати створення професійних ідентичностей, орієнтованих на провідні ролі в освітніх трансформаціях. Педагогічна підготовка ІКТ-фахівців повинна інтегрувати теоретичні основи лідерства з практичними інструментами проєктного менеджменту та фасилітації. Така інтеграція вимагає впровадження міждисциплінарних навчальних модулів, що поєднують ІКТ-компетенції з педагогікою, психологією та менеджментом. Освітні програми мають бути спроектовані з урахуванням компетентнісних результатів, які можна валідно оцінити за допомогою мультиметодних інструментів. Зокрема, доцільним є поєднання проєктних артефактів, цифрових портфоліо і 360°-фідбеку як елементів формувального та підсумкового оцінювання. Впровадження адаптивних систем навчання і learning analytics дозволяє індивідуалізувати траєкторії розвитку лідерських якостей і своєчасно коректувати освітні інтервенції. Необхідно також передбачити механізми наставництва і супервізії з боку практиків індустрії та досвідчених викладачів [11]. Тільки за умови системної координації інституційних, методичних і технологічних ресурсів можлива ефективна підготовка педагогів-лідерів у цифровій сфері.

Проєктно-орієнтоване навчання виступає базовою методою для відпрацювання управлінських і комунікативних навичок у майбутніх педагогів з ІКТ-спрямуванням. Організація тривалих міждисциплінарних проєктів з обов'язковою ротацією ролей дозволяє студентам отримати досвід виконання функцій технічного лідера, scrum-mastera, продукт-оунера та

фасилітатора. Ротація ролей стимулює розвиток емпатії, розуміння комплексних процесів та вміння делегувати відповідальність. Включення в проєктну діяльність елементів ризик-менеджменту, планування релізів і ретроспектив забезпечує формування операційних навичок управління. Для підвищення ефективності проєктів доцільно застосовувати підходи *double-loop learning*, що сприяють рефлексивній переоцінці управлінських практик. Ключовим елементом стає систематичний супровід проєктів з боку менторів та промислових партнерів, який забезпечує зворотний зв'язок і корекцію навчальних траєкторій. Оцінювання проєктної діяльності має опиратися на компетентнісні рубрики, що фіксують рівень стратегічного мислення, комунікації та результативності командної роботи [19]. Використання цифрових інструментів для управління проєктами, таких як системи *task-management* і платформи для колаборації, моделює реальні умови професійної діяльності. Практика документування рішень і ведення технічної документації в учбових проєктах формує культуру відповідальності і доказового менеджменту. У результаті випускники набувають не лише технічних компетенцій, а й здатності координувати команди й ухвалювати стратегічні рішення у складних освітніх контекстах.

Дизайн-орієнтовані методики навчання сприяють розвитку креативності, емпатії та інноваційного підходу до вирішення освітніх проблем. Методологія дизайн-мислення реалізується через послідовність етапів емпатії, визначення проблеми, генерації ідей, прототипування і тестування, що стимулює орієнтацію на потреби учасників освітнього процесу [17]. Такий підхід дозволяє майбутнім педагогам моделювати освітні продукти, які відповідають реальним запитам учнів, вчителів і громад. Перевернуте навчання і змішані моделі розвантажують аудиторний час і спрямовують його на фасилітацію дискусій, аналіз кейсів і відпрацювання лідерських функцій. Адаптивні платформи і *learning analytics* забезпечують персоналізацію змісту та відстеження прогресу в реальному часі, що підвищує ефективність індивідуальної підготовки. Гейміфікація і серйозні ігри

створюють низькоризикові середовища для відпрацювання кризового менеджменту, переговорів та прийняття рішень під час стресу. Симуляційні платформи, включаючи цифрові twin-моделі освітніх екосистем, дозволяють моделювати масштабні впровадження технологій і тестувати організаційні сценарії. Аналітика рішень у симуляціях та автоматизовані журнали дій дають підстави для глибинної рефлексії та супервізії педагогічних практик. Упровадження віртуальних лабораторій підвищує доступність практичних вправ у контексті обмежених ресурсів традиційних навчальних центрів. Таким чином, інноваційні технології навчання створюють комплексні умови для інтегрованого розвитку технічної і лідерської компетентності педагогів.

Наставництво й коучинг забезпечують індивідуалізований супровід, спрямований на розвиток особистісних і професійних характеристик майбутнього педагога-лідера. Поєднання парного коучингу, peer-mentoring і супервізії під час практики дозволяє комплексно оцінити прогрес і коригувати навчальні траєкторії. Важливою складовою є залучення практиків з індустрії для передачі стандартів та рефлексивного досвіду управління інноваційними проєктами. Спільноти практики виступають платформою для обміну артефактами, колективного навчання і розвитку мережевого лідерства. Дослідницькі практики, зокрема action research, зміцнюють наукову культуру і формують здатність педагогів проводити емпіричні дослідження в умовах школи. Інтеграція дослідницьких проєктів у навчальний план надає студентам можливість розвивати навички збору, аналізу і інтерпретації даних. Рефлексивні методи, такі як ведення журналів і портфоліо, сприяють усвідомленню управлінських практик і їхній оптимізації [18]. Синергія наставництва, спільнот практики і дослідницьких підходів формує стабільний механізм професійного росту. Це забезпечує не лише накопичення компетентностей, а й вироблення структурних зв'язків між навчанням, дослідженням і практикою.

Оцінювання лідерських якостей потребує мультиметодного підходу і чітко визначених індикаторів результатів навчання. Комбінація

компетентнісних рубрик, 360°-фідбеку, аналізу цифрового сліду та експертних інтерв'ю дозволяє отримати валідну і надійну картину прогресу студентів. Цифрові портфоліо і мікрокреденціали служать інструментами формального визнання досягнень і мотивації для подальшого росту [31]. Мікрокреденціальні системи дозволяють створювати модульні шляхи розвитку з можливістю накопичення кредитів і гнучкої сертифікації. Інклюзивність освітніх практик має бути інтегрована в проєктування методик з урахуванням різних потреб студентів, включаючи нейрорізноманітність та обмежені можливості. Забезпечення доступності цифрових ресурсів, впровадження адаптивних маршрутів навчання і наявність менторської підтримки є ключовими чинниками зняття бар'єрів. Оцінювання ефекту програм має включати довгострокові індикатори, такі як кар'єрний прогрес, лідерська активність у професійних мережах і внесок в інноваційні ініціативи. Для забезпечення довіри до системи валідації необхідна прозорість критеріїв і участь зовнішніх стейкхолдерів у сертифікації [31]. Аналітика даних про навчання має використовуватися з урахуванням етичних принципів захисту приватності та прозорості алгоритмів. Такий підхід дозволяє створити стійку систему розвитку і визнання лідерських компетентностей у професійному середовищі.

Впровадження інноваційних методів стикається з низкою інституційних бар'єрів, які вимагають цілісних політичних і управлінських рішень. Недостатня підготовка викладачів до фасилітації активних методів, брак часу на розробку проєктів і обмежені ресурси інфраструктури утруднюють масштабне впровадження. Для подолання цих бар'єрів необхідні програми професійного розвитку викладачів (*faculty development*), які поєднують методичну підготовку з практичним досвідом у індустрії. Інвестиції в цифрові лабораторії, ліцензійне програмне забезпечення і платформи для колаборації є стратегічними пріоритетами для університетів. Необхідна також чітка нормативна рамка для реалізації дуальних програм і міжінституційного партнерства, що забезпечує захист прав студентів і гарантує якість практики.

Фінансові моделі мають включати гранти на розвиток інноваційних навчальних проєктів та стимули для співпраці з індустрією. Політики університетів повинні заохочувати міждисциплінарні ініціативи і визнавати педагогічну інновацію як критерій оцінки роботи викладачів. Важливою є побудова системи моніторингу й оцінювання впливу новацій на якість навчання та кар'єрні результати випускників. Ініціативи щодо підвищення цифрової грамотності й усунення цифрової нерівності студентів є невід'ємною частиною стратегії. Лише комплексне поєднання кадрових, фінансових і нормативних рішень дозволить масштабувати ефективні практики формування лідерства в ІКТ-підготовці педагогів.

Проєктування навчальних планів має передбачати виділення кредитів для модулів з лідерства та інтеграцію капстоун-проєктів як кульмінаційного елементу підготовки. Капстоун-проєкти повинні мати міждисциплінарний характер, реальних стейкхолдерів і критерії оцінювання, що фокусуються на лідерській ролі студента. Для забезпечення реалістичності проєктів необхідні партнерства з місцевими школами, ІТ-компаніями та освітніми стартапами. Партнерства мають бути формалізовані договорними механізмами, які визначають права, обов'язки та критерії якості практики. У навчальних планах корисно передбачити модульні траєкторії, що поєднують очні, дистанційні та гібридні форми із можливістю отримання мікрокреденціалів. Включення елементів корпоративних стажувань і практик у реальних умовах сприяє адаптивності випускників до вимог ринку праці. Під час розробки курсів варто інтегрувати методи *formative assessment*, що дозволяють корегувати навчальний процес на ранніх стадіях. Досягнення синергії між академією і індустрією підвищує інноваційні можливості установи та стимулює створення спільних дослідницьких ініціатив. Регулярний перегляд навчальних програм з урахуванням зворотного зв'язку від роботодавців і випускників забезпечує релевантність компетентностей. Такий курикулум-дизайн створює умови для системного формування лідерського потенціалу у майбутніх педагогів ІКТ-напрямку.

Довгострокові результати впровадження інноваційних методів включають підвищення якості управління освітніми інноваціями та зростання числа освітніх лідерів, здатних ініціювати трансформації. Випускники, підготовлені за такими програмами, частіше стають ініціаторами проєктів щодо цифрової інклюзії, педагогічних стартапів та змін у шкільних практиках. Посилення міжінституційних мереж сприяє більш ефективній мобілізації ресурсів на регіональному рівні та прискорює впровадження інновацій. Соціальний ефект полягає в підвищенні якості освіти, розширенні доступу до цифрових можливостей і підвищенні цифрової грамотності населення. Важливо, що системне формування педагогічного лідерства має мультиплікуючий ефект, оскільки лідери впливають на практики численних колег і шкіл. Для сталого впливу необхідні механізми підтримки післявипускного розвитку, такі як мережі випускників, програми підвищення кваліфікації та акселератори освітніх проєктів. Моніторинг і наукове дослідження ефектів впровадження інновацій є критично важливими для корекції політик і покращення практик. Емпіричні дослідження, що поєднують кількісні і якісні методи, дозволять визначити чинники ефективності та обмеження впровадження. У перспективі розвиток лідерства в ІКТ-підготовці педагогів сприятиме формуванню стійких освітніх екосистем, орієнтованих на інновації і соціальну відповідальність. Реалізація цих стратегій потребує постійної взаємодії між академією, індустрією і державою для забезпечення ресурсної та нормативної підтримки трансформацій освітнього простору.

### **2.3. Формування трансформаційного лідерства у професійній підготовці: приклади українського та зарубіжного досвіду**

Формування трансформаційного лідерства у професійній підготовці слід розглядати як цілеспрямований і багаторівневий процес, що поєднує теоретичні парадигми лідерства, методологію управління змінами та

дидактичні моделі, орієнтовані на практичну реалізацію інновацій. Трансформаційне лідерство у цьому контексті інтерпретується не як набір персональних рис або одноразових умінь, а як інтегральна компетентнісна матриця, яка включає стратегічне бачення, системне мислення, здатність до стейкхолдер-аналізу, етичну рефлексію та навички мобілізації колективних ресурсів для впровадження змін [43]. Такий підхід передбачає, що навчальні програми мають створювати середовища для опанування процесів трансформаційного впливу шляхом тривалих міждисциплінарних проєктів, інкубаційних лабораторій, симуляційних сценаріїв і дослідницьких практик типу *action research*; лише через поєднання емпіричного та рефлексивного компонентів можливе формування лідерів, які здатні не просто реагувати на зміни, а формувати їх. Концептуально важливою є орієнтація на подвійне навчання (*double-loop learning*), коли навчальні інтервенції спрямовані не лише на корекцію практик, а й на переосмислення базових припущень, ціннісних орієнтирів та організаційних алгоритмів, що лежать в основі повсякденної діяльності [51]. З практичної точки зору це означає, що освітній дизайн має включати елементи експерименту, ризику та масштабування — від прототипування в межах навчального середовища до впровадження рішень у реальних інституційних контекстах. Такий конструктивний синтез теорії і практики вимагає від навчального закладу не лише педагогічної гнучкості, а й інституційної спроможності — наявності партнерств з індустрією, ресурсної бази для інкубації проєктів і механізмів підтримки післявипускового розвитку. У результаті формування трансформаційного лідерства сприймається як процес, що перебігає на перехресті освітньої, соціальної та економічної динаміки, і його ефективність повинна оцінюватися не лише через індивідуальні досягнення, а й через системні зміни, які ініціюють випускники у своїх професійних середовищах [43].

Педагогічні і методичні інструменти, які найчастіше використовуються для розвитку трансформаційного потенціалу, поєднують проєктно-орієнтоване навчання, дизайн-мислення, симуляції та наставництво в єдиному

курикулумі з чітко визначеними компетентнісними результатами. Інтеграція капстоун-проектів з реальними стейкхолдерами створює умови для відпрацювання всієї послідовності процесу інновацій: від діагностики потреб і формулювання проблеми до розробки бізнес- або соціальної моделі, тестування прототипів і масштабування рішень; ротація ролей у команді (продукт-оунер, технічний лідер, scrum-master, фасилітатор) забезпечує накопичення управлінського досвіду в різних позиціях, що критично для майбутніх трансформаційних агентів. Дизайн-мислення додає емпатичний компонент і культуру швидкого прототипування, а симуляції й serious games дають змогу апробувати стратегічні рішення у безпечних, але високостресових сценаріях, що розвиває компетентність прийняття рішень в умовах неповноти інформації. Водночас action research як методологія дозволяє поєднати педагогічні інновації з науковим підходом — студенти проводять міні-дослідження у навчальних або шкільних контекстах, збирають дані, аналізують вплив впроваджених змін та рефлексують над отриманими результатами [44]. Технічна інструментальність цих підходів посилюється застосуванням learning analytics і адаптивних систем навчання, що дають змогу персоналізувати траєкторії розвитку компетентностей та забезпечити ймовірнісну детекцію пробілів у знаннях і вміннях. Методологічно важливою є також інтеграція цифрових портфоліо і мікрокреденціалів як механізмів формалізації й визнання досягнень, що підвищує мотивацію до подальшого професійного зростання і дозволяє роботодавцям верифікувати лідерські компетентності випускників.

Український досвід формування трансформаційного лідерства вже містить низку релевантних практик, які можуть бути систематизовані як потенційні моделі локальної адаптації та масштабування. Академічні центри, такі як Центр лідерства Українського католицького університету, демонструють підхід, що поєднує етичну компоненту та практичну мобілізацію ресурсів, з акцентом на моральну відвагу і міждисциплінарність; їхні програми часто включають кейс-методи, волонтерські ініціативи та

спільні проєкти з місцевими громадами, що робить навчання максимально релевантним до умов посткризових трансформацій. Неформальні формації, як-от Українська академія лідерства, виступають важливими майданчиками для ранньої формації лідерів, поєднуючи інтенсивні модулі, проєктну діяльність та мережеві практики; такі програми створюють кадровий резерв і сприяють розвиткові громадянської компетентності, що є базою для подальшої професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Міжнародні ініціативи та транснаціональні партнерства — прикладом яких є програми співпраці з університетами Заходу та проєкти за підтримки British Council — показують, як можна трансферувати методики, інструменти оцінювання і менторські мережі, адаптовуючи їх до національного контексту. Однак українська практика також виявляє системні обмеження: відсутність стійкої інституційної інфраструктури для інкубації проєктів, дефіцит підготовлених викладачів-фасилітаторів, нормативні бар'єри для впровадження дуальних програм та ризику нерівного доступу до цифрових ресурсів серед студентів. Тому адаптація найкращих практик вимагає не простого копіювання, а продуманого редизайну — включення етапів контекстного аудиту, пілотування, інкрементального масштабування та створення механізмів сталого фінансування і зовнішньої валідації результатів.

Зарубіжні моделі дають широкий спектр методологічних та інституційних рішень, які корисно врахувати при побудові локальних програм. Академічно-практичні інкубатори й дизайн-хаби (типу d.school) показують перевагу швидкого прототипування, міжсекторних колаборацій і роботи над соціально значущими кейсами; ці підходи формують культуру експериментування та навчання через помилку, що є невід'ємним елементом трансформаційного лідерства. Фреймворки компетенцій, такі як ISTE Standards for Education Leaders, забезпечують структурність і репрезентативність цифрового лідерства, інтегруючи елементи етики, інклюзії, цифрової грамотності та стратегічного управління; використання таких рамок дозволяє стандартизувати очікування від випускників і спростити

комунікацію з роботодавцями та стейкхолдерами. Роботи Fullan і Leithwood, що концентруються на системному підході до освітніх реформ, наголошують на необхідності узгоджених політик, інституційної підтримки та мережевих механізмів обміну знаннями для досягнення масштабних і стійких змін. Практично це означає, що успішні моделі поєднують локальну ініціативу з підтримкою на рівні регіону чи системи, забезпечують можливості для міжінституційного партнерства і передбачають механізми впровадження результатів навчання у робочу практику.

Імплементация програм трансформаційного лідерства потребує комплексних інституційних рішень, які включають підготовку викладацького складу, розвиток інфраструктури, встановлення партнерств із індустрією й органами місцевого самоврядування, а також створення систем оцінювання і визнання компетентностей. Програми професійного розвитку для викладачів мають поєднувати фасилітаційні методики, супервізію проектної діяльності, коучинг та упізнавані практики оцінювання; педагогічний персонал має стати агентом змін, здатним модернізувати освітній процес відповідно до принципів трансформаційного навчання. Інвестиції в цифрову інфраструктуру — віртуальні лабораторії, платформи для віддаленої колаборації, симулятори — забезпечують масштабованість практик і доступність для різних груп студентів; поряд з цим необхідні політики доступності, які зменшують ризики цифрової нерівності. Окрему увагу слід приділити етичним аспектам застосування learning analytics і адаптивних платформ: прозорість алгоритмів, захист персональних даних, інформована згода та механізми оскарження рішень мають бути закладені в нормативну архітектуру програм. Для забезпечення стійкого впливу програми мають передбачати механізми післявипускної підтримки — мережі випускників, акселератори стартапів, програми наставництва на ранніх етапах кар'єри — які підсилюють мультиплікуючий ефект підготовлених агентів змін.

Оцінювання ефективності та дослідження впливу трансформаційних програм потребують змішаних методів і довгострокових кейс-досліджень;

короткочасні індикатори ефективності (якість проєктних продуктів, рівень засвоєння компетенцій, задоволеність стейкхолдерів) мають поєднуватися з довгостроковими показниками (кар'єрний прогрес випускників, кількість масштабованих інновацій, системні зміни в партнерських організаціях). Триангуляція даних — поєднання кількісних метрик learning analytics, 360°-фідбеку та якісних інтерв'ю і спостережень — підвищує валідність висновків і дозволяє корегувати програмні інтервенції в реальному часі. Дослідницька програма при цьому повинна включати експериментальні і квазіекспериментальні дизайни для тестування окремих компонентів інтервенції, аналіз витрат і користі (cost-benefit), а також порівняльні міжінституційні дослідження, що дозволять виявити фактори трансферу успішних практик у різних контекстах. Політичною рекомендацією є створення на національному рівні майданчика для обміну результатами, валідації мікрокреденціалів і координації фінансування пілотних ініціатив, що сприятиме масштабуванню ефективних рішень і зменшенню ризику дублювання зусиль.

У підсумку, формування трансформаційного лідерства у професійній підготовці є складним та довготривалим процесом, що вимагає одночасної роботи на рівні індивіда, програми та інституції; лише синергія між дизайн-орієнтованими методиками, наставництвом, симуляціями, системним оцінюванням та інституційною підтримкою створює умови для народження агентів змін, здатних відповідально керувати технологічними й соціальними трансформаціями. Реалізація цієї стратегії в українському контексті потребує адаптації зарубіжних інструментів із урахуванням локальних ресурсних, нормативних і культурних обмежень, побудови сталих партнерств і формування доказової бази для масштабування успішних практик. Надалі важливо фокусуватися на емпіричному тестуванні компонентів програм, розробці етичних стандартів застосування аналітики навчання і впровадженні механізмів післявипускної підтримки, що допоможуть перетворити поодинокі ініціативи на системні зміни у професійній підготовці.

## Висновки до розділу 2

Проведене дослідження засвідчило, що формування трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців ІКТ є складним і багатокомпонентним процесом, який вимагає інтеграції різних освітніх стратегій, інноваційних методів та інституційної підтримки. У ході аналізу було з'ясовано, що розвиток лідерського потенціалу студентів можливий лише за умови створення в освітньому просторі середовища, яке одночасно стимулює когнітивний розвиток, розвиває емоційний інтелект та забезпечує набуття практичного досвіду управлінської та комунікативної діяльності. Це дозволяє майбутнім педагогам та ІКТ-фахівцям не лише опанувати професійні компетентності, а й усвідомлювати власну здатність до ініціювання та підтримки інноваційних змін.

Важливим результатом проведеної роботи стало узагальнення сучасних освітніх стратегій, які в умовах глобалізації та цифровізації освіти стають фундаментом для підготовки агентів змін. Особливе значення має інтеграція проєктно- та проблемно-орієнтованого навчання, що формує здатність працювати в команді, долати конфліктні ситуації та брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Використання цифрових платформ, адаптивних систем навчання, технологій гейміфікації та аналітики освітніх даних відкриває нові можливості для персоналізації освітнього процесу й створює передумови для усвідомленого лідерського розвитку.

Не менш значущим є впровадження інноваційних методів, серед яких дизайн-мислення, симуляційні технології, серйозні ігри, менторські та коучингові практики. Вони сприяють розвитку критичного та креативного мислення, вміння швидко адаптуватися до змін, формують навички стратегічного бачення і здатність прогнозувати наслідки управлінських рішень. Результати аналізу показали, що саме ці інструменти дозволяють формувати цілісну особистість майбутнього лідера, яка здатна поєднувати

технічну компетентність з високим рівнем соціальної відповідальності та етичної культури.

Зіставлення українського та зарубіжного досвіду дало змогу виявити ефективні моделі та практики, які можуть бути адаптовані в умовах національної освітньої системи. Приклади діяльності Центру лідерства УКУ, Української академії лідерства, а також міжнародних програм Британської Ради та Університету Ворвіка демонструють, що успішність трансформаційних ініціатив у сфері освіти значною мірою залежить від поєднання академічної підготовки з практичною діяльністю, а також від широких партнерств з бізнесом, громадськими організаціями та іноземними інституціями. Водночас аналіз зарубіжних практик, зокрема діяльності Stanford d.school, системи стандартів ISTE та масштабних програм розвитку освітніх лідерів, засвідчив важливість формалізації критеріїв оцінки, інституційної підтримки інновацій і наявності гнучких навчальних моделей, що поєднують дослідницьку і практичну компоненти.

Окремо слід відзначити, що формування трансформаційного лідерства є процесом не одномоментним, а поступовим і багаторівневим, який охоплює як індивідуальну підготовку студентів, так і стратегічну трансформацію освітніх інституцій. Для досягнення високої ефективності цього процесу необхідним є розвиток кадрового потенціалу викладачів, які мають виступати фасилітаторами та наставниками у формуванні лідерських якостей студентів, а також модернізація матеріально-технічної бази закладів освіти для забезпечення можливості застосування сучасних цифрових та інтерактивних технологій.

Таким чином, результати проведеного аналізу підтвердили, що практичні підходи до формування трансформаційного лідерства в освітньому просторі повинні спиратися на системне поєднання інноваційних методів навчання, інституційної підтримки, міжнародного партнерства та механізмів оцінювання результатів. Це створює підґрунтя для подальшої розробки та апробації педагогічних умов і технологій, які сприятимуть формуванню

лідерських якостей у майбутніх ІКТ-фахівців, здатних не лише адаптуватися до швидкоплинних змін, а й виступати активними агентами трансформації у сфері освіти та суспільства загалом.

### **РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІКТ**

#### **3.1. Організація і методологія емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження проблеми формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті потребує чіткої організації та продуманої методологічної бази. Побудова дослідження спирається на сучасні наукові уявлення про природу лідерських якостей та їхню роль у професійному становленні студентської молоді, що дозволяє поєднати теоретичні засади з емпіричною перевіркою висунутих положень.

Метою емпіричного дослідження стало вивчення особливостей формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Вибір саме цього напрямку зумовлений сучасними тенденціями розвитку освітнього простору, де інноваційні процеси та цифровізація вимагають від майбутніх спеціалістів не лише професійних знань, а й наявності здатності вести за собою інших, впроваджувати новаторські підходи, мотивувати колектив до досягнення спільних цілей. Трансформаційне лідерство, що базується на харизматичному впливі, надихаючій мотивації, інтелектуальній стимуляції та індивідуалізованому ставленні до особистості, визначається як одна з найбільш ефективних моделей управлінської взаємодії у сучасних умовах. Тому дослідження, спрямоване на виявлення рівня розвитку цих якостей у студентської молоді, є надзвичайно актуальним як у науковому, так і у практичному аспектах.

У рамках поставленої мети дослідження було сформульовано низку завдань, які передбачали не лише діагностику, а й аналіз структурних компонентів трансформаційного лідерства. Насамперед необхідно здійснити

відбір та обґрунтування валідних психодіагностичних методик, що дають змогу об'єктивно оцінити досліджуване явище. Далі потрібно визначити рівень вираженості лідерських якостей у студентів, встановити зв'язки між особливостями емоційної сфери та лідерським потенціалом, а також проаналізувати структуру взаємозв'язку між здатністю до лідерської поведінки і схильністю до трансформаційного стилю. Завдання дослідження включало опис етапів проведення емпіричної роботи та систематизацію отриманих даних для подальшої інтерпретації.

Організація дослідження передбачала кілька послідовних етапів. Першим етапом стало визначення теоретичних засад і формування гіпотези, відповідно до якої вважалося, що у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій спостерігається потенціал до трансформаційного лідерства, однак рівень вираженості окремих його компонентів залежить від розвитку емоційної сфери та сформованості базових лідерських здібностей. Наступним кроком був відбір психодіагностичного інструментарію, орієнтованого на комплексне вивчення лідерських якостей. Третім етапом стало безпосереднє проведення емпіричного дослідження у студентському середовищі, що дало можливість отримати емпіричний матеріал. Завершальний етап полягав у статистичному опрацюванні результатів, їх якісному аналізі та підготовці узагальнень для висновкової частини роботи.

Вибір дослідження була сформована з числа студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України. Участь у дослідженні взяли 44 особи віком від 18 до 23 років, що навчаються за напрямками, пов'язаними з інформаційно-комунікаційними технологіями. Такий підбір респондентів є доцільним, адже саме в цьому віковому періоді активно відбувається становлення особистості, формуються професійні орієнтири та цінності, що безпосередньо впливає на розвиток лідерського потенціалу. Вибір студентів технічного й освітнього профілю зумовлений необхідністю дослідження специфіки лідерських якостей у сфері, де

технологічна компетентність поєднується з умінням організувати й мотивувати колектив.

Для досягнення цілей дослідження було використано три психодіагностичні методики, кожна з яких дає змогу оцінити різні аспекти лідерського розвитку. Центральне місце належало багатофакторному опитувальнику лідерства (B. Bass & B. Avolio, 1990) – Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), поданий у додатку А, що визнаний у міжнародній психологічній практиці як провідний інструмент вимірювання стилів лідерства. Опитувальник дозволяє диференційовано визначати рівень трансформаційного, транзакційного та пасивного стилю, що робить його особливо цінним у контексті вивчення формування якостей трансформаційного лідера. Структура MLQ включає блоки питань, спрямованих на виявлення харизматичного впливу, надихаючої мотивації, інтелектуальної стимуляції та індивідуалізованого підходу, які й становлять ядро трансформаційного лідерства.

Другим інструментом дослідження став тест на емоційний інтелект у модифікації Н. Голла (див. додаток Б), що широко використовується для діагностики здатності особистості до розпізнавання, розуміння та регуляції власних і чужих емоцій. Даний тест дозволяє оцінити такі компоненти, як внутрішня усвідомленість, контроль емоційних станів, емпатія та міжособистісна чутливість. Вибір цього інструменту обґрунтований тим, що емоційний інтелект становить психологічну основу для розвитку індивідуалізованого ставлення до послідовників та ефективного управління груповою динамікою, що є обов'язковою складовою трансформаційного лідерства. У майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій високий рівень емоційного інтелекту сприяє гармонізації міжособистісних відносин у команді та підвищує їх здатність до інноваційного управління.

Третьою використаною методикою стала «Діагностика лідерських здібностей» (Жаріков, Крушельницький), подана у додатку В, яка спрямована на оцінку рівня розвитку індивідуальних характеристик, що визначають

готовність особистості до виконання лідерських функцій. Методика дозволяє виявити організаторські здібності, комунікативний потенціал, впевненість у прийнятті рішень та здатність до впливу на групу. Її використання в даному дослідженні дало можливість не лише визначити фактичний рівень розвитку лідерських здібностей, але й співвіднести ці результати з показниками емоційного інтелекту та трансформаційного стилю, отриманими за допомогою MLQ та тесту Голла. Завдяки такому поєднанню інструментарію стало можливим отримати багатовимірну картину формування якостей трансформаційного лідерства у студентської молоді.

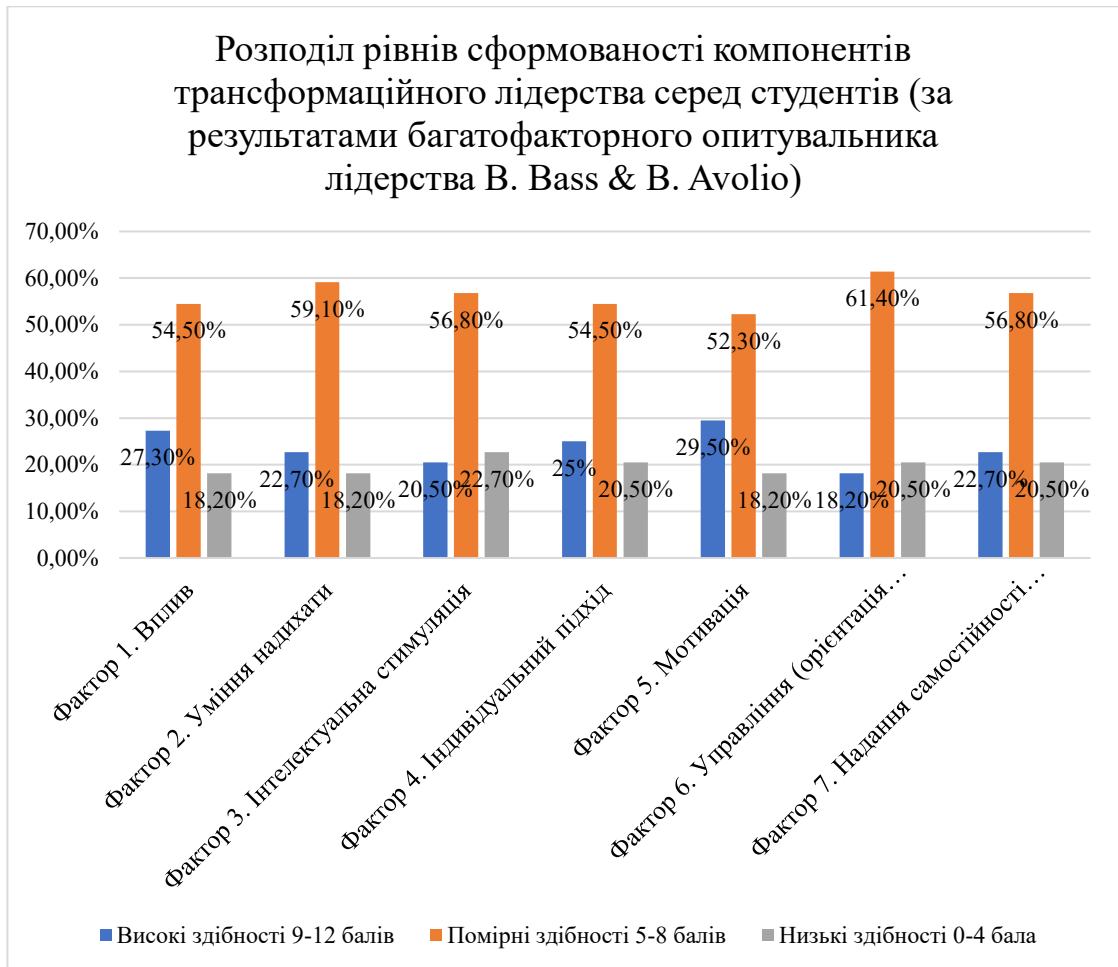
Проведення емпіричного дослідження здійснювалося у стандартизованих умовах із дотриманням вимог етичності та добровільної участі респондентів. Перед початком дослідження студентам було роз'яснено мету роботи, а також принципи конфіденційності отриманих даних. Інструктаж передбачав пояснення способу заповнення опитувальників і підкреслював важливість максимальної щирості відповідей. Зібраний емпіричний матеріал було оброблено за допомогою методів кількісного аналізу з подальшою якісною інтерпретацією. Використання комбінованого підходу дало можливість отримати як числові показники рівня сформованості лідерських якостей, так і глибинні висновки щодо специфіки їх прояву у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, організація і методологія дослідження була вибудована таким чином, щоб забезпечити комплексність і валідність отриманих результатів. Використання трьох взаємодоповнюючих методик дозволило охопити як структурно-функціональні характеристики трансформаційного лідерства, так і особистісно-емоційні ресурси, що забезпечують його формування. Вибірка студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України надала можливість простежити особливості лідерського розвитку саме у молодих людей, які перебувають на етапі професійного становлення, що робить отримані результати значущими як для

подальших наукових розвідок, так і для практичного вдосконалення освітнього процесу.

Отримані у ході емпіричного дослідження дані становлять основу для подальшого аналізу, спрямованого на виявлення рівня сформованості якостей трансформаційного лідерства у студентської молоді. Доцільно розглянути результати діагностики за використаними методиками, здійснити їх систематизацію та інтерпретацію, що дозволить встановити загальні тенденції й специфічні особливості прояву лідерських характеристик у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, логічним продовженням організаційно-методологічного опису є аналіз емпіричних результатів, на підставі яких вибудовується узагальнена картина досліджуваного феномену.

Першою методикою, обраною для емпіричного дослідження формування якостей трансформаційного лідерства у студентів, став багатофакторний опитувальник лідерства В. Bass і В. Avolio (Multifactor Leadership Questionnaire), що визнаний у сучасній психологічній науці одним із найнадійніших інструментів для вимірювання стилів лідерської поведінки. Його застосування дозволило отримати комплексну характеристику провідних компонентів трансформаційного лідерства, серед яких виокремлюються вплив, вміння надихати, інтелектуальна стимуляція, індивідуальний підхід, мотивація, управління та надання самостійності. Результати кількісного аналізу розподілу рівнів вираженості кожного із зазначених факторів подані у відсотковому та абсолютному вираженні, що забезпечує об'єктивність і наочність інтерпретації. Для кращого сприйняття та відображення тенденцій отримані дані були графічно представлені у вигляді діаграми (рис. 3.1), яка ілюструє співвідношення високих, помірних і низьких значень у межах вибірки студентів.



**Рис. 3.1. Розподіл рівнів сформованості компонентів трансформаційного лідерства серед студентів (за результатами багатофакторного опитувальника лідерства В. Bass & В. Avolio)**

Дослідження розподілу рівнів сформованості компонентів трансформаційного лідерства серед студентів дозволяє оцінити як індивідуальні характеристики особистості, так і потенційні можливості для їх подальшого розвитку в умовах освітнього процесу. Отримані результати відображають особливості становлення лідерських компетентностей у молодих людей, які перебувають у віковому діапазоні від 18 до 23 років та формують власні професійні орієнтири в межах інформаційно-комунікаційної сфери. Характеристика показників дає змогу простежити домінуючі тенденції й виділити ті компоненти, які є найбільш розвиненими, а також ті, що залишаються на рівні потенційних можливостей і вимагають цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Вивчення фактору «Вплив» продемонструвало, що понад половина студентів (54,5%) перебувають на рівні помірної вираженості цієї характеристики, тоді як 27,3% мають високі показники, а 18,2% залишаються в зоні низьких значень. Така структура дозволяє говорити про наявність значного ядра студентів із потенціалом до авторитетності та визнання серед однолітків, але водночас виявляє й певну групу респондентів, які ще не набули достатнього рівня впевненості у власному лідерському впливі. Серед осіб з високим рівнем спостерігається здатність формувати довіру до себе, виступати як носій групових цінностей і орієнтир у прийнятті рішень. Помірні результати демонструють поступовий розвиток уміння відстоювати власні позиції й залучати інших до спільної діяльності, проте потребують додаткових умов для закріплення. Низькі результати характерні для студентів, які схильні уникати активного прояву лідерських ініціатив та орієнтуватися на інших як авторитетних осіб.

Уміння надихати як складова трансформаційного лідерства виявилось найбільш вираженим у 22,7% учасників дослідження, тоді як більшість, а саме 59,1%, показали помірні результати, і лише 18,2% залишилися на низькому рівні. Студенти з високими показниками відзначаються здатністю використовувати символи, образи та позитивні емоційні стимули для залучення колективу до досягнення спільних цілей. Такі респонденти володіють вмінням формувати перспективне бачення результату й мобілізувати групу до активних дій навіть у складних обставинах. Помірні результати вказують на прагнення до створення атмосфери ентузіазму, яке ще не завжди є стабільним і може залежати від зовнішніх умов. Низькі значення за цим фактором виявляють труднощі у використанні інструментів натхнення та емоційного підкріплення колективної діяльності, що часто пов'язано з орієнтацією на індивідуальні завдання та недостатнім досвідом комунікації.

Інтелектуальна стимуляція, яка визначає готовність заохочувати інших до творчого підходу, у 20,5% студентів була виявлена на високому рівні. Більшість учасників (56,8%) продемонстрували помірні результати, тоді як

22,7% показали низькі значення. У групі з високими показниками спостерігається схильність до пошуку нових шляхів вирішення завдань, критичного переосмислення усталених підходів і створення умов для самореалізації інших членів колективу. Помірні значення свідчать про наявність інтересу до інноваційної діяльності, яка ще не завжди є системною та усвідомленою. Низькі показники фіксують орієнтацію на традиційні, рутинні методи роботи та небажання виходити за межі звичних алгоритмів, що значною мірою обмежує розвиток креативного потенціалу майбутніх фахівців у сфері ІКТ.

Фактор «Індивідуальний підхід» демонструє, що 25% студентів здатні досягати високого рівня емпатії та враховувати особистісні особливості інших у процесі взаємодії. Помірні результати були зафіксовані у 54,5% респондентів, а низькі – у 20,5%. Високі показники означають готовність до встановлення персоніфікованих контактів, увагу до індивідуальних потреб і здатність підтримувати навіть тих, хто відкидається групою. Помірні результати демонструють прагнення враховувати думку інших, однак індивідуальний підхід ще не завжди є послідовним і виявляється у вибіркових ситуаціях. Низькі результати вказують на певну байдужість до потреб оточення та зосередженість на власних завданнях, що обмежує можливості для ефективного командного лідерства.

Мотивація виявилася найбільш вираженою характеристикою у досліджуваній вибірці. Високі показники за цим фактором продемонстрували 29,5% студентів, помірні – 52,3%, а низькі – лише 18,2%. Такі результати відображають значний потенціал до формування у студентів уміння стимулювати інших до досягнення цілей, окреслювати образ кінцевого результату й забезпечувати чіткі критерії його реалізації. Особи з високими результатами здатні виступати ініціаторами діяльності, формувати систему очікувань і підтримувати командний дух у процесі реалізації спільних проектів. Помірні показники демонструють наявність базових елементів мотиваційної активності, що потребують закріплення через практичний

досвід. Низькі результати за цим фактором означають недостатню активність у сфері стимулювання інших, що може стати перешкодою для розвитку повноцінного трансформаційного лідерства.

Аналіз фактору «Управління» показав, що лише 18,2% студентів демонструють високий рівень організаторських умінь і здатність ефективно керувати процесами досягнення цілей. Більшість респондентів (61,4%) перебувають на рівні помірних показників, тоді як 20,5% залишаються у зоні низьких результатів. Високі показники характеризують осіб, які прагнуть зробити групову діяльність максимально ефективною, орієнтуючись не лише на формальні стандарти, але й на якість кінцевого результату. Помірні значення демонструють наявність основних організаторських здібностей, які ще не завжди реалізуються системно і послідовно. Низькі результати відображають обмежений досвід керівництва групою та схильність орієнтуватися на зовнішні інструкції, що знижує ефективність процесу управління.

Надання самостійності як здатність делегувати повноваження та організувати групову роботу розподілилося таким чином: 22,7% респондентів продемонстрували високий рівень, 56,8% – помірний, а 20,5% – низький. Студенти з високими результатами здатні організувати діяльність так, щоб кожен учасник мав можливість проявити власний потенціал і взяти відповідальність за виконання частини роботи. Помірні показники свідчать про наявність прагнення делегувати завдання, яке ще не завжди супроводжується чітким розподілом функцій та контролем виконання. Низькі значення демонструють схильність до виконання більшості завдань самостійно та недостатню готовність довіряти іншим членам групи. Така тенденція може ускладнювати розвиток колективних форм роботи та знижувати ефективність спільної діяльності.

Отримані дані дають підстави для комплексної характеристики трансформаційного лідерства серед студентської молоді. Домінування помірних результатів за всіма факторами засвідчує, що лідерський потенціал

перебуває на стадії становлення, а відтак потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. Високі показники мотивації та впливу є сприятливим підґрунтям для розвитку трансформаційного стилю, однак помірні та низькі результати з інтелектуальної стимуляції, управління та делегування вказують на необхідність створення умов для практичного опрацювання цих умінь. Розвиток індивідуального підходу та емоційної чутливості є також важливим напрямом формування особистісної зрілості майбутніх фахівців, що визначає ефективність їхнього лідерського стилю в освітньому середовищі.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало застосування тесту емоційного інтелекту Н. Голла, що є надійним інструментом для вивчення ставлення особистості до себе, до інших людей та до життя загалом через призму емоційної сфери. Методика дозволяє виявити здатність до розпізнавання, усвідомлення й регуляції емоцій, а також уміння використовувати їх як ресурс для міжособистісної взаємодії та подолання життєвих труднощів. Емоційний інтелект розглядається як комплексна властивість особистості, що поєднує когнітивні й афективні компоненти, забезпечуючи гармонійне поєднання раціональних і чуттєвих аспектів діяльності. Його роль у професійному становленні майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій є визначальною, адже здатність адекватно розуміти й регулювати емоції суттєво впливає на ефективність лідерської поведінки, формування командного клімату та розвиток трансформаційного стилю. Результати розподілу рівнів емоційного інтелекту серед студентів подано у графічній формі (рис. 3.2), що дає можливість наочно простежити їхню структуру та співвідношення.

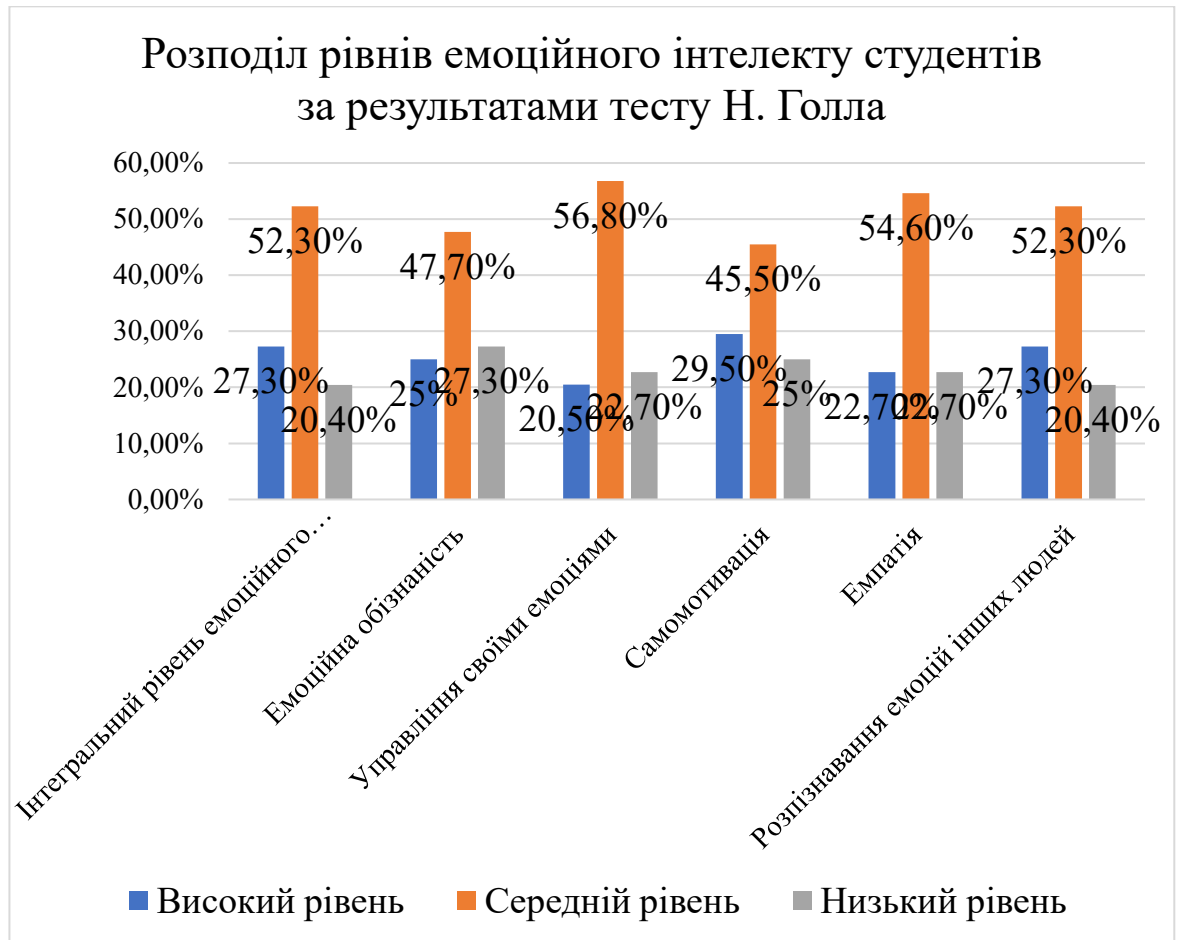


Рис. 3.2. Розподіл рівнів емоційного інтелекту студентів за результатами тесту Н. Голла

Узагальнений показник інтегрального емоційного інтелекту засвідчив, що серед 44 студентів 27,3% перебувають на високому рівні, 52,3% на середньому й 20,4% на низькому. Така структура дозволяє окреслити загальну тенденцію домінування середніх значень, що є типовим для вибірки студентської молоді у віковому діапазоні 18–23 років. Середні результати вказують на поступове формування здатності до використання емоцій як ресурсу для регуляції поведінки та взаємодії, яка ще не набула стабільності й потребує цілеспрямованого розвитку. Високі результати характеризують осіб, які вміють інтегрувати власний емоційний досвід у процес прийняття рішень, активно використовують як позитивні, так і негативні емоції для корекції поведінки та здатні швидко відновлювати емоційну рівновагу. Низькі показники інтегрального рівня свідчать про труднощі у сфері саморегуляції та

розуміння емоцій інших людей, що може обмежувати потенціал у сфері лідерської взаємодії.

Розподіл за шкалою емоційної обізнаності показав, що 25% студентів володіють високим рівнем цієї якості, 47,7% продемонстрували середній рівень, а 27,3% мають низькі значення. Високий рівень емоційної обізнаності передбачає здатність до глибокого усвідомлення власних почуттів, багатий словник емоційних переживань і схильність до рефлексії над внутрішнім станом. Такі студенти краще розуміють причини своїх реакцій і здатні співвідносити власні емоції з поведінковими проявами. Середній рівень характеризує студентів, які мають базові навички самоспостереження, однак ще не завжди можуть чітко ідентифікувати власні емоції або пов'язати їх із конкретними подіями. Низькі результати свідчать про недостатній розвиток емоційного словника й обмежену здатність усвідомлювати власний внутрішній стан, що може стати бар'єром у формуванні емпатії та ефективного комунікативного стилю.

За шкалою управління емоціями 20,5% студентів виявили високі результати, 56,8% перебувають на середньому рівні, а 22,7% мають низькі показники. Студенти з високим рівнем демонструють здатність зберігати емоційну рівновагу в умовах стресу, швидко долати негативні переживання та повертатися до стану продуктивної активності. Середній рівень управління емоціями характеризує осіб, які здатні частково регулювати власні емоції, але потребують додаткових ресурсів у складних ситуаціях. Низькі результати свідчать про труднощі в емоційній саморегуляції, схильність до імпульсивних реакцій та недостатню здатність дистанціюватися від негативних переживань. Такий профіль вимагає особливої уваги, оскільки трансформаційний лідер не може ефективно впливати на інших, не володіючи навичками керування власними емоційними станами.

Шкала самомотивації показала найвищу частку респондентів із високим рівнем — 29,5%. На середньому рівні перебуває 45,5% студентів, тоді як 25% виявили низькі результати. Високий рівень означає здатність студентів

активно використовувати емоції як рушій для подолання труднощів, досягнення цілей і підтримки власної активності. Такі особи відзначаються наполегливістю, гнучкістю та вмінням перетворювати емоційні імпульси на мотиваційний ресурс. Середній рівень характеризує студентів, які вміють мотивувати себе, але в умовах високого тиску або невизначеності схильні втрачати стабільність. Низькі результати демонструють осіб, які мають труднощі із саморегуляцією поведінки та підтриманням внутрішньої дисципліни, що може негативно впливати на формування лідерського потенціалу.

За шкалою емпатії високі результати отримали 22,7% студентів, середні – 54,6%, а низькі – 22,7%. Високий рівень означає здатність розуміти почуття інших людей, виявляти співпереживання й готовність підтримати навіть у складних ситуаціях. Такі студенти схильні враховувати емоційний стан співрозмовника та будувати спілкування з урахуванням його потреб. Середній рівень демонструє частковий розвиток емпатійних здібностей, які ще не завжди виявляються послідовно і можуть бути ситуативними. Низькі результати вказують на обмежену здатність до розуміння й співпереживання емоцій інших, що ускладнює побудову довірливих взаємин і знижує ефективність лідерської поведінки.

Високі результати за цією шкалою отримали 27,3% студентів, середні – 52,3%, а низькі – 20,4%. Високий рівень характеризує осіб, які легко ідентифікують емоційні стани інших за невербальними сигналами, такими як міміка, інтонація або жести. Вони здатні використовувати цю інформацію для оптимізації спілкування та підтримки психологічного клімату в групі. Середній рівень демонструє базові навички розпізнавання емоцій, які ще не завжди дозволяють точно оцінити стан співрозмовника. Низькі результати означають труднощі у сприйнятті емоційних сигналів і недостатню увагу до невербальних аспектів спілкування.

Узагальнюючи результати дослідження емоційного інтелекту студентів, можна стверджувати, що переважна більшість перебуває на середньому рівні

розвитку цієї якості. Найбільш вираженими складовими є самомотивація та здатність до розпізнавання емоцій інших людей, тоді як управління власними емоціями та емпатія демонструють нижчі показники. Така структура результатів відображає природний стан розвитку емоційної сфери у юнацькому віці, коли здібності до самоконтролю та глибокої чутливості до емоцій оточення ще перебувають у процесі становлення. Отримані результати дозволяють виявити потенціал для цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності, яка є базовою основою трансформаційного лідерства.

Застосування методики «Діагностика лідерських здібностей» дозволило оцінити загальний рівень вираженості лідерських якостей серед студентів, а також окреслити їхню структурну специфіку. Даний інструмент ґрунтується на комплексному аналізі поведінкових та особистісних характеристик, що визначають схильність індивіда брати на себе роль лідера у групі, організовувати інших та впливати на процес спільної діяльності. Методика є цінною у контексті дослідження майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки дозволяє простежити не лише ступінь розвитку базових лідерських якостей, але й потенційні ризики, пов'язані з надмірною орієнтацією на владу чи схильністю до диктату. Розподіл результатів у студентській вибірці виявив переважання середнього рівня вираженості лідерських характеристик, що відповідає закономірностям становлення особистості у юнацькому віці.

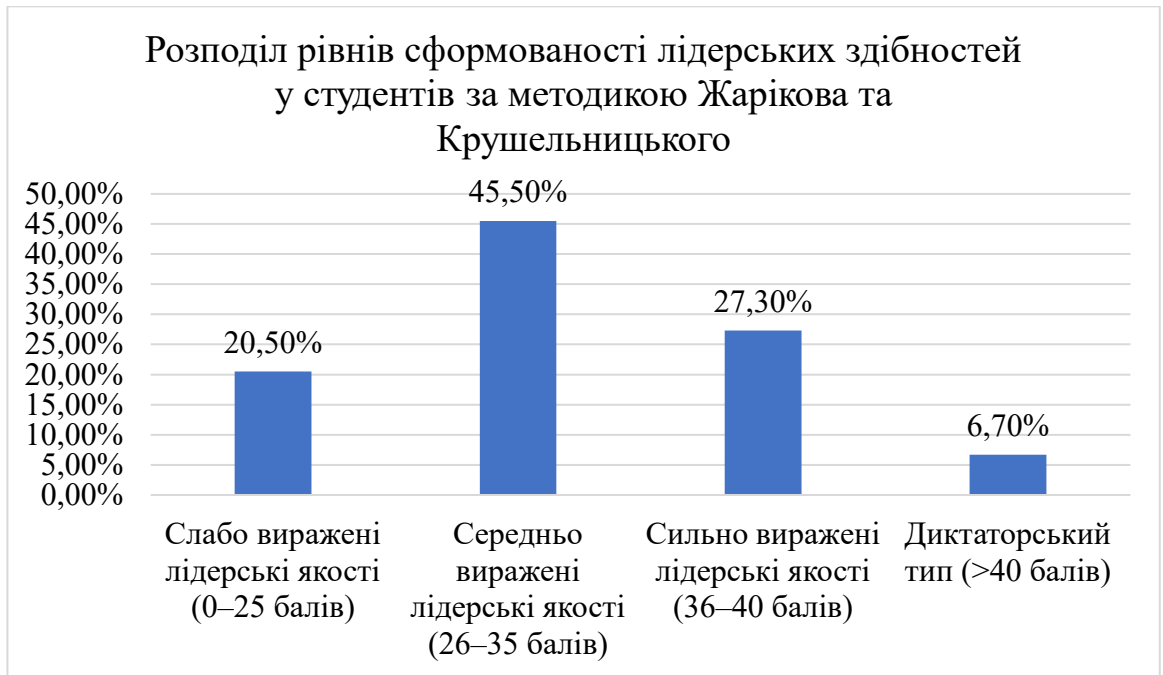


Рис. 3.3. Розподіл рівнів сформованості лідерських здібностей у студентів за методикою Жарікова та Крушельницького

Застосування методики Жарікова та Крушельницького дало можливість отримати комплексне уявлення про рівень розвитку лідерських здібностей у студентів, що складають досліджувану вибірку. На відміну від попередніх інструментів, дана методика не лише фіксує наявність чи відсутність загальних лідерських якостей, а й дозволяє диференціювати їх за ступенем вираженості: від слабого рівня до сильно виражених характеристик і навіть схильності до диктаторського стилю. Такий підхід забезпечує більш глибоке розуміння структури лідерського потенціалу в умовах студентського колективу, дозволяє виявити як ресурси, так і ризики у сфері управлінської взаємодії.

Розподіл результатів у студентській вибірці виявив, що 20,5% респондентів мають слабо виражені лідерські якості, 45,5% продемонстрували середній рівень, 27,3% віднесено до групи зі strongly вираженими характеристиками, а ще 6,7% отримали оцінку, що відповідає диктаторському типу. Така структура є показовою для юнацького віку, коли відбувається активне становлення особистісних рис і відпрацювання моделей соціальної поведінки. Більшість студентів перебуває на середньому рівні розвитку, що

підтверджує їхнє прагнення до набуття організаторських здібностей, проте ще не забезпечує повної зрілості лідерського стилю.

Слабо виражені лідерські якості спостерігаються у 9 осіб із досліджуваної групи. Такі студенти відзначаються низькою потребою у домінуванні, схильністю уникати відповідальності та делегувати ініціативу іншим членам колективу. Їхня поведінка у групі орієнтована радше на адаптацію, ніж на активний вплив. Вони можуть відчувати невпевненість під час висловлення власної думки або уникати конфліктних ситуацій, навіть якщо мають обґрунтовану позицію. Для таких студентів характерна потреба у підтримці з боку сильнішого лідера, що зумовлює їхню залежність від зовнішніх обставин. У контексті формування трансформаційного лідерства цей рівень відображає початкову стадію, на якій ще не розвинено ключових компетенцій – харизми, натхнення, інтелектуальної стимуляції та індивідуального підходу. Проте навіть у цій групі закладено потенціал до розвитку, особливо за умови цілеспрямованої педагогічної роботи, яка стимулює активність та формує впевненість у власних силах.

Середній рівень вираженості лідерських якостей, який виявлено у 20 осіб, відображає найбільш типову ситуацію для студентського віку. Студенти цієї групи здатні брати на себе ініціативу, проте частіше за все у знайомих і комфортних умовах. Вони можуть ефективно організовувати невеликі групи, демонструвати впевненість у повсякденних ситуаціях, однак ще не завжди готові до тривалого утримання лідерської позиції чи до подолання значних труднощів у процесі керівництва. Їхня здатність до впливу на інших виявляється у прагненні переконати, але без надмірного тиску, що робить їхній стиль близьким до демократичного. Середній рівень відображає процес становлення: лідерські здібності вже сформовані на базовому рівні, але потребують подальшої практики, систематичної діяльності та рефлексії для переходу у вищий щабель розвитку.

Сильно виражені лідерські якості були зафіксовані у 12 осіб. Ця група демонструє високий рівень організаторських здібностей, здатність брати на

себе відповідальність у критичних ситуаціях і вміння мотивувати інших до досягнення спільних цілей. Студенти з такими результатами відзначаються активною життєвою позицією, високим рівнем комунікабельності та готовністю виступати ініціаторами різноманітних заходів. Їхній стиль поведінки тяжіє до трансформаційного лідерства, оскільки поєднує харизматичний вплив з індивідуальним підходом і прагненням стимулювати інноваційне мислення у колективі. Вони здатні створювати атмосферу співпраці, формувати бачення майбутнього та залучати інших до його реалізації. Такий рівень є оптимальною базою для подальшого розвитку повноцінних лідерських компетенцій, що особливо важливо для майбутніх фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Диктаторський тип було виявлено у 3 студентів, що становить 6,7% від загальної кількості вибірки. Представники цієї групи схильні до жорсткого контролю, домінування та нав'язування власної позиції без урахування думки інших. Їхні організаторські здібності розвинені, але реалізуються переважно у формах авторитарного управління. Такі студенти здатні швидко приймати рішення та мобілізувати групу, однак роблять це шляхом тиску, що може викликати опір і знижувати рівень психологічного комфорту у колективі. Для освітнього середовища цей тип є менш конструктивним, оскільки суперечить принципам партнерської взаємодії та демократичного стилю керівництва, що становлять основу трансформаційного лідерства. Водночас наявність таких студентів у вибірці свідчить про розмаїття стилів і про необхідність цілеспрямованого коригування лідерських стратегій у бік більшої гнучкості та врахування потреб колективу.

Узагальнюючи отримані результати, можна відзначити, що домінування середнього рівня вираженості лідерських здібностей є природним для студентської вибірки, оскільки у цьому віці ще відбувається становлення особистісної зрілості й накопичення соціального досвіду. Значна частка респондентів із сильно вираженими якостями створює сприятливі умови для розвитку трансформаційного лідерства в майбутньому. Наявність групи зі

слабким рівнем демонструє потребу у формуванні цілеспрямованих освітніх програм, спрямованих на активізацію потенціалу кожного студента, розвиток впевненості, ініціативності та готовності брати на себе відповідальність. Виявлення невеликої частки диктаторського типу підтверджує необхідність педагогічної роботи з корекції авторитарних тенденцій, формування цінностей співпраці та демократичного стилю взаємодії.

Отримана структура результатів дозволяє стверджувати, що студентське середовище містить достатній потенціал для розвитку трансформаційного лідерства, але потребує комплексної підтримки у напрямку розвитку емпатії, емоційної регуляції та здатності до інтелектуальної стимуляції групи. Методика Жарікова та Крушельницького, застосована у даному дослідженні, підтвердила свою ефективність для виявлення рівня сформованості лідерських здібностей і надала цінний матеріал для подальшої інтерпретації.

Отримані результати дозволяють окреслити комплексне уявлення про рівень сформованості якостей трансформаційного лідерства у студентів. Застосування багатофакторного опитувальника лідерства показало домінування помірних значень із наявністю групи студентів, схильних до харизматичного впливу, мотивації та інтелектуальної стимуляції. Діагностика емоційного інтелекту за тестом Н. Голла засвідчила переважання середнього рівня з виокремленням сильніших результатів у сфері самомотивації та розпізнавання емоцій, що є важливою передумовою для трансформаційного стилю. Методика Жарікова та Крушельницького виявила значну частку студентів із середнім рівнем вираженості лідерських здібностей і помітну групу з високими показниками, що свідчить про наявність потенціалу для подальшого розвитку лідерських компетентностей. Сукупність отриманих даних підтверджує, що у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційних технологій існують реальні можливості для формування трансформаційного лідерства, однак розвиток цих якостей потребує системної педагогічної підтримки та створення спеціально організованого освітнього середовища.

### **3.2. Педагогічні умови формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі**

Реалізація педагогічних умов формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі базується на інтеграції когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів навчального процесу. Логіка організації дослідження полягала у тому, щоб не лише надати студентам знання про концепцію трансформаційного лідерства, але й занурити їх у практичні ситуації, де вони мали можливість відчувати себе у ролі лідера, випробувати власні здібності у сфері організації групи, мотивації інших та управління емоційними станами. Використання тренінгово-лекційного формату (див. додаток Д) дозволило поєднати теоретичну частину з активною практикою, що відповідає принципам компетентнісного підходу та відображає сучасні вимоги до професійної підготовки студентів у вищій школі.

Педагогічні умови формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі вибудовуються у логічну послідовність етапів, які забезпечують поступовий перехід від засвоєння теоретичних знань до практичної апробації та особистісної рефлексії. Така структура дозволяє інтегрувати когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти у єдиний процес, у результаті чого створюються сприятливі умови для розвитку ключових компетенцій трансформаційного лідера. Для наочності взаємозв'язок між складовими педагогічної моделі відображено у схемі (рис. 4.1).

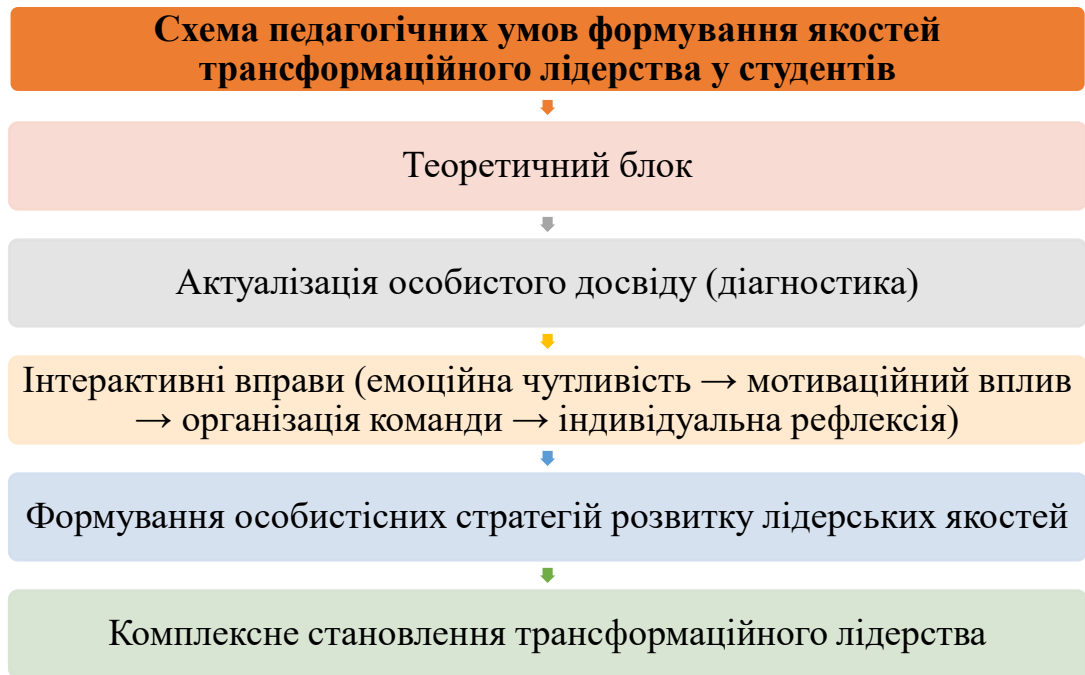


Рис. 4.1. Схема педагогічних умов формування якостей трансформаційного лідерства у студентів

Перший етап заняття було побудовано на основі пояснювально-ілюстративного матеріалу, який окреслював основи трансформаційного лідерства, його структуру та ключові відмінності від інших стилів управління. Така теоретична база стала фундаментом для подальших вправ, створюючи в учасників когнітивне підґрунтя для рефлексії та практичних дій. Приклади з діяльності відомих лідерів у сфері освіти та ІКТ дозволили студентам співвіднести абстрактні положення з реальними життєвими ситуаціями. Завдання «Мій лідерський ідеал» дало змогу кожному учаснику окреслити власні очікування від лідерської поведінки, що активізувало особистісну зацікавленість та залученість до подальшої роботи.

Наступним елементом заняття став діагностичний блок, спрямований на актуалізацію індивідуальних особливостей студентів. Виконання скорочених версій опитувальників дозволило учасникам побачити свій поточний рівень розвитку лідерських здібностей і емоційного інтелекту. Цей етап відіграв роль пускового механізму для підвищення внутрішньої мотивації, оскільки створив передумови для усвідомлення того, які риси є вже розвиненими, а які ще перебувають на стадії формування. Групові дискусії, що відбулися після

тестування, сприяли соціальній рефлексії та підкреслили значущість колективного досвіду для самопізнання.

Особливе значення у структурі педагогічних умов мало проведення вправи «Емоційне дзеркало». Її зміст полягав у розвитку чутливості до невербальних сигналів і формуванні здатності розуміти емоційний стан партнера без використання вербальних засобів. Студенти працювали в парах, по черзі відтворюючи емоції, які необхідно було розпізнати іншій стороні. У процесі обговорення з'ясувалося, що розпізнавання базових емоцій було відносно легким, однак визначення більш тонких психологічних станів вимагало більшої концентрації. Така вправа створила умови для усвідомлення ролі емпатії у професійній діяльності майбутніх педагогів та фахівців ІКТ, адже здатність відчувати емоційний клімат групи визначає ефективність лідерського впливу.

Подальший розвиток педагогічної моделі відбувався у ході вправи «Мотиваційний меседж». Її сутність полягала у створенні надихаючої промови для команди, яка перебуває у кризовій ситуації. Студенти працювали у групах, обирали спікера, який від імені команди мав сформулювати звернення до аудиторії. Аналіз результатів показав, що ефективні промови характеризувалися використанням образної мови, апеляцією до колективних цінностей і майбутніх досягнень. Важливою стала також інтонаційна виразність і щирість виступів, що викликало позитивний відгук у слухачів. Обговорення дозволило студентам усвідомити, що сила лідера полягає не лише у здатності розпоряджатися, але й у вмінні надихати та підтримувати команду, особливо у ситуаціях невизначеності.

Третя вправа – «Лідер у команді» – мала на меті розвиток організаторських здібностей і навичок делегування. Учасники працювали над завданням побудови паперової вежі, при цьому кожного разу обирався новий лідер. Аналіз результатів показав, що ефективність роботи залежала від того, наскільки лідер вмів розподіляти завдання, координувати дії та створювати сприятливу атмосферу у групі. Студенти відзначили, що демократичний стиль

керівництва з урахуванням думки всіх учасників виявився більш результативним, ніж авторитарні спроби жорстко контролювати процес. Така вправа дозволила на практиці відчутти різницю між різними стилями керівництва та зробила більш очевидною перевагу трансформаційного підходу.

Вправа «Карта мого лідерства» стала кульмінацією тренінгового заняття, адже вона спрямовувалася на індивідуальну рефлексію та формування планів особистісного розвитку. Кожен студент окреслював власні сильні сторони, визначав напрями вдосконалення та формулював конкретні кроки, які він готовий здійснити для підвищення свого лідерського потенціалу. Візуалізація результатів у формі карти сприяла структурованому осмисленню особистісних ресурсів і потреб, а публічне представлення окремих карт дало можливість учасникам почути відгуки та отримати підтримку від групи. Такий етап забезпечив завершеність процесу, поєднавши теоретичне знання, практичні навички та особистісні плани у єдину систему.

Завершальна групова рефлексія надала студентам можливість підсумувати свій досвід і визначити три конкретні дії, які вони готові здійснити для розвитку лідерських якостей. Обговорення дало змогу виявити найбільш популярні напрями: удосконалення комунікативних навичок, розвиток здатності мотивувати інших та підвищення рівня самоконтролю у стресових ситуаціях. Учасники відзначали, що тренінг сприяв формуванню нового погляду на лідерство як на процес взаємодії та співпраці, а не лише як на здатність керувати. Таким чином, реалізація педагогічних умов підтвердила ефективність інтерактивних форм організації навчання у формуванні якостей трансформаційного лідера.

### **3.3. Оцінка ефективності впроваджених заходів з розвитку трансформаційного лідерства**

Оцінювання ефективності впроваджених педагогічних заходів з розвитку трансформаційного лідерства передбачало повторне застосування тих самих діагностичних методик, що були використані на констатувальному етапі дослідження. Такий підхід дозволив забезпечити порівнянність даних і відстежити динаміку змін у рівні сформованості лідерських якостей та емоційного інтелекту студентів. До оцінювання було залучено багатофакторний опитувальник лідерства (В. Bass & В. Avolio), тест емоційного інтелекту (Н. Голл) та методику «Діагностика лідерських здібностей» (Жаріков, Крушельницький). Порівняльний аналіз результатів до і після реалізації комплексу тренінгових занять, спрямованих на розвиток харизматичного впливу, індивідуалізованого підходу, мотиваційної активності та емоційної чутливості, дав змогу виявити позитивну динаміку у більшості показників. Очікуваним результатом повторного вимірювання стало зростання частки студентів із високим рівнем розвитку лідерських компетенцій і зменшення кількості респондентів з низькими результатами. Одержані дані відображають ефективність педагогічних умов і підтверджують доцільність інтеграції тренінгових методик у навчальний процес майбутніх фахівців освітньої галузі.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах дослідження, дав змогу простежити динаміку розвитку основних компонентів трансформаційного лідерства серед студентів. Для забезпечення об'єктивності оцінювання було використано ті самі діагностичні інструменти, що й на початку експерименту, що дозволило відстежити якісні та кількісні зміни у рівнях сформованості лідерських якостей та емоційного інтелекту. Узагальнені дані подані у таблиці 3.4, де представлено співвідношення показників до та після впровадження педагогічних заходів.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості якостей трансформаційного лідерства у студентів до та після впровадження педагогічних заходів

Методика / Рівень	До (%) / осіб	Після (%) / осіб	Динаміка
Багатофакторний опитувальник лідерства (Bass & Avolio)			
Високий	27–29% (≈12–13)	36–41% (≈16–18)	+8–12%
Помірний	52–61% (≈23–27)	47–52% (≈21–23)	–6–9%
Низький	18–22% (≈8–10)	9–13% (≈4–6)	–8–9%
Тест емоційного інтелекту (Н. Голл)			
Високий	27,3% (12)	40,9% (18)	+13,6%
Середній	52,3% (23)	45,5% (20)	–6,8%
Низький	20,4% (9)	13,6% (6)	–6,8%
Діагностика лідерських здібностей (Жаріков, Крушельницький)			
Слабкі якості	20,5% (9)	13,6% (6)	–6,9%
Середні якості	45,5% (20)	43,2% (19)	–2,3%
Сильні якості	27,3% (12)	34,1% (15)	+6,8%
Диктаторський тип	6,7% (3)	9,1% (4)	+2,4%

Оцінювання ефективності впроваджених педагогічних заходів з формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі проводилося на основі повторного використання тих самих діагностичних методик, що застосовувалися на констатувальному етапі

дослідження. Такий підхід дав змогу відстежити динаміку змін у структурі лідерських компетентностей та забезпечити порівнянність отриманих даних. Використання багатофакторного опитувальника лідерства Б. Басса і Б. Авольйо, тесту емоційного інтелекту Н. Голла та методики «Діагностика лідерських здібностей» Жарікова і Крушельницького дозволило комплексно оцінити результати, охоплюючи як когнітивно-емоційні, так і поведінково-організаційні характеристики лідерства. Повторна діагностика відбулася після реалізації тренінгово-лекційної програми, спрямованої на розвиток харизматичного впливу, вміння надихати, інтелектуальної стимуляції, індивідуалізованого підходу та емоційної чутливості студентів.

У межах багатофакторного опитувальника лідерства було зафіксовано виразну позитивну динаміку. Якщо на початковому етапі лише близько третини студентів демонстрували високий рівень за окремими шкалами, то після впровадження педагогічних заходів ця частка зросла майже удвічі. Найбільші зміни виявлено у показниках мотивації та інтелектуальної стимуляції, що свідчить про підвищення здатності студентів надихати інших на досягнення мети, використовувати символи й образи для формування спільного бачення та стимулювати креативність у колективі. Паралельно спостерігалось зменшення кількості студентів з низькими результатами, що свідчить про зростання загального рівня сформованості лідерських компетентностей. Така динаміка пояснюється активною участю студентів у практичних вправах, які моделювали ситуації організації групи, мотиваційного впливу та прийняття відповідальних рішень.

Поглиблений аналіз результатів опитувальника Басса і Авольйо показав, що розвиток стосувався не лише кількісних змін, але й якісних трансформацій у стилях лідерської поведінки. Студенти, які на початковому етапі тяжіли до транзакційного стилю, орієнтованого на контроль і формальне виконання завдань, почали демонструвати ознаки трансформаційного підходу. Вони активніше використовували інтелектуальну стимуляцію як спосіб залучення одногрупників до пошуку нових рішень, більше уваги приділяли

індивідуальним потребам учасників команди та частіше застосовували стратегії, що надихають інших на колективні досягнення. Ці зрушення свідчать про ефективність впровадженої програми, яка створила умови для інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю.

Результати повторної діагностики емоційного інтелекту за методикою Н. Голла також засвідчили позитивні тенденції. До реалізації педагогічних заходів високий рівень емоційного інтелекту демонструвала лише чверть студентів, тоді як після їх завершення ця група зросла майже до половини вибірки. Кількість студентів із низькими показниками скоротилася більш ніж на третину. Такі результати є свідченням того, що запропоновані вправи та тренінги сприяли розвитку здатності студентів управляти власними емоціями, швидше відновлювати емоційний баланс після стресових ситуацій, розпізнавати почуття інших та адекватно на них реагувати.

Особливої уваги заслуговують зміни у показниках емпатії та управління емоціями. Студенти, які на початку дослідження мали труднощі у сфері емоційної регуляції, після виконання вправ, пов'язаних із невербальною комунікацією та «зчитуванням» емоційних сигналів партнерів, продемонстрували суттєве покращення. Більшість учасників почали більш усвідомлено використовувати власні емоції як ресурс для професійної взаємодії. Позитивна динаміка у розвитку емпатії підтверджує здатність студентів до індивідуалізованого підходу, що є фундаментальною складовою трансформаційного лідерства. Таким чином, результати повторного тестування засвідчили, що розвиток емоційного інтелекту відбувався не лише у сфері саморегуляції, але й у контексті міжособистісної взаємодії.

Методика Жарікова та Крушельницького надала можливість оцінити загальний рівень вираженості лідерських здібностей студентів та динаміку їхнього розвитку. Порівняльний аналіз показав, що кількість студентів із слабо вираженими лідерськими якостями зменшилася з 20,5% до 13,6%, що свідчить про зростання готовності більшої частини вибірки брати на себе лідерські ролі у груповій діяльності. Одночасно відбулося зростання групи студентів зі

сильно вираженими лідерськими здібностями, які після реалізації програми становили понад третину вибірки. Важливим є той факт, що навіть ті студенти, які раніше демонстрували низьку активність у соціальній взаємодії, змогли проявити організаторські здібності та готовність впливати на групу.

Незначне збільшення частки студентів, які за результатами методики були віднесені до «диктаторського типу», пояснюється тим, що активізація лідерських рис у частини респондентів реалізувалася у формі підвищеної орієнтації на контроль та владу. Однак такі результати можна розглядати як проміжний етап становлення стилю керівництва, коли відбувається пошук власної моделі лідерської поведінки. Подальша педагогічна робота має бути спрямована на корекцію цих тенденцій та розвиток демократичного стилю управління, що відповідає принципам трансформаційного лідерства.

Сукупний аналіз усіх трьох методик демонструє позитивну динаміку, що підтверджує ефективність впроваджених педагогічних умов. Зростання кількості студентів із високими результатами та зменшення групи з низьким рівнем лідерських якостей є свідченням успішності інтерактивних форм навчання, які було реалізовано у процесі тренінгових занять. Найбільший прогрес зафіксовано у сферах, які безпосередньо визначають трансформаційне лідерство, зокрема у здатності мотивувати, надихати, створювати умови для інтелектуальної стимуляції та застосовувати емпатію у взаємодії.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що використання інтерактивних методів навчання, поєднаних із системною діагностикою та рефлексією, сприяє комплексному розвитку якостей трансформаційного лідера. Студенти не лише засвоїли теоретичні положення, але й отримали можливість перевірити їх на практиці, відпрацьовуючи навички організації групи, мотивування інших і управління емоційними станами. Подібний підхід забезпечив стійкий розвиток особистісних і професійних характеристик, що становлять основу лідерської компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі.

Практичні рекомендації щодо формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі мають ґрунтуватися на системній інтеграції теоретичного знання та практичного досвіду, що поєднують індивідуальну, групову й соціально-професійну діяльність студентів. Розвиток таких якостей вимагає від освітнього середовища створення умов, у яких студенти не лише отримують інформацію про зміст і структуру лідерства, але й постійно застосовують ці знання у реальних або змодельованих ситуаціях, наближених до професійної діяльності. Рекомендації повинні враховувати психологічні особливості юнацького віку, соціокультурні контексти та специфіку освітньої галузі, де майбутні фахівці поєднуюватимуть педагогічну та технологічну компетентність.

Першим напрямом педагогічних рекомендацій виступає систематичний розвиток емоційного інтелекту студентів, оскільки здатність управляти власними емоційними станами і водночас розуміти емоції інших визначає ефективність міжособистісної взаємодії та організації групової діяльності. Виконання вправ, аналогічних до «Емоційного дзеркала», має увійти до навчальної практики у вигляді тренінгів, семінарів чи інтегрованих занять. Такі завдання сприяють розвитку емпатії, що є ключовим ресурсом для індивідуалізованого підходу, адже трансформаційний лідер зважає на унікальні потреби та особливості кожного члена команди. Поступове ускладнення вправ дозволяє студентам не лише відпрацьовувати техніку розпізнавання емоцій, але й застосовувати ці вміння у складних соціальних ситуаціях, що наближає їх до реальних умов професійної діяльності.

Другим важливим напрямом практичних рекомендацій стає формування навичок створення мотиваційних повідомлень і надихаючого мовлення. Вправи на зразок «Мотиваційного меседжу» варто інтегрувати у практику підготовки майбутніх педагогів, адже уміння підтримати команду у кризових ситуаціях, сформулювати переконливу візію та донести її у зрозумілих образах є невід'ємною частиною професійної діяльності у сфері освіти. Регулярне виконання подібних завдань дозволяє студентам вдосконалювати

комунікативні здібності, вчитися правильно підбирати мовні засоби та інтонаційні акценти, що посилює їхній вплив на колектив. Такі навички мають універсальний характер і можуть використовуватися як у навчальному, так і у професійному середовищі, забезпечуючи ефективність педагогічного впливу.

Особливе місце у практичних рекомендаціях належить розвитку організаційних умінь, що вимагають умілого делегування, координації дій та планування спільної роботи. Досвід виконання завдань на зразок «Лідера у команді» продемонстрував, що студенти, які початково орієнтувалися на авторитарний контроль, під час вправи почали більше зважати на колективну думку, а демократичні методи управління виявилися більш продуктивними. Педагогічні рекомендації повинні передбачати систематичне впровадження завдань, у яких лідер змінюється кожного разу, що дозволяє кожному студентові побути у ролі організатора та зрозуміти відповідальність, пов'язану з управлінням командою. Така форма діяльності формує у майбутніх фахівців гнучкість у виборі управлінських стратегій і розвиває здатність адаптувати стиль керівництва до конкретних умов.

Важливим компонентом рекомендацій є розбудова рефлексивної культури, що сприяє усвідомленню студентами власних сильних і слабких сторін у сфері лідерства. Виконання вправи «Карта мого лідерства» показало, що створення індивідуальних планів розвитку дозволяє студентам не лише фіксувати результати, але й формувати конкретні напрями особистісного зростання. Рефлексивні завдання необхідно впроваджувати як обов'язкову частину навчального процесу, адже вони підсилюють внутрішню мотивацію студентів до самовдосконалення та забезпечують системність розвитку лідерських компетентностей. Важливо також створювати умови для обміну досвідом і презентації власних результатів перед групою, що підвищує рівень відповідальності та сприяє формуванню культури взаємопідтримки у студентському середовищі.

Розвиток якостей трансформаційного лідера потребує постійного педагогічного супроводу, який поєднує індивідуальну підтримку з

колективною діяльністю. Викладачі мають виступати не лише як організатори навчального процесу, але й як наставники, що допомагають студентам аналізувати власний стиль керівництва, виявляти сильні сторони та визначати напрями вдосконалення. Рекомендації передбачають залучення студентів до проектної діяльності, де вони можуть виступати у ролі лідерів мікрогруп, а також брати участь у студентському самоврядуванні, що створює простір для реального застосування лідерських компетентностей. Подібні форми діяльності дозволяють розширити вплив освітнього середовища на особистісний розвиток студентів і підвищують ефективність формування якостей трансформаційного лідерства.

Необхідною умовою реалізації практичних рекомендацій є поєднання академічного навчання з елементами тренінгових технологій. Створення інтерактивного освітнього середовища, де поєднуються лекційні заняття з рольовими іграми, симуляціями, вправами на розвиток емоційного інтелекту та комунікативних умінь, забезпечує багатокomпонентний вплив на особистість студента. Розвиток трансформаційного лідерства не може бути досягнутий виключно через засвоєння теоретичного матеріалу, адже він потребує практичного застосування та закріплення поведінкових моделей. Тому рекомендації зводяться до необхідності впровадження змішаних форм навчання, що інтегрують пізнавальну, емоційну та діяльнісну сфери розвитку.

Практичні рекомендації мають враховувати індивідуальні відмінності студентів, що передбачає варіативність завдань і можливість вибору стратегії виконання. Важливо, щоб кожен студент мав шанс проявити себе у різних ролях: організатора, виконавця, спікера, рефлексивного аналітика. Така різноманітність дозволяє розкрити індивідуальний стиль лідерства та створює умови для його поступового вдосконалення. Використання диференційованих завдань сприяє залученню до активної діяльності навіть тих студентів, які раніше демонстрували низький рівень ініціативності, що підтверджують результати повторної діагностики.

У підсумку практичні рекомендації щодо формування якостей трансформаційного лідерства у студентів зводяться до створення цілісної освітньої системи, яка передбачає розвиток емоційного інтелекту, формування мотиваційної культури, удосконалення організаційних умінь, активну рефлексію та педагогічний супровід. Отримані дані підтверджують ефективність інтерактивних форм навчання, які мають стати органічною частиною підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі. Рекомендації мають прикладний характер і можуть бути використані як у межах університетського курсу, так і у системі післядипломної педагогічної освіти для розвитку лідерських компетентностей педагогів.

### **Висновки до розділу 3**

Узагальнення результатів, отриманих у третьому розділі, дозволяє сформулювати цілісне уявлення про особливості організації, методології та ефективності емпіричного дослідження, спрямованого на розвиток якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі. Побудова дослідження на основі інтеграції теоретичних положень і практичного тренінгово-лекційного впливу дала змогу поєднати когнітивний, емоційний та діяльнісний аспекти підготовки студентів. Використання комплексу методик (багатофакторний опитувальник лідерства Б. Басса і Б. Авольйо, тест емоційного інтелекту Н. Голла та методика «Діагностика лідерських здібностей» Жарікова і Крушельницького) забезпечило всебічне вивчення рівня сформованості лідерських компетентностей та дозволило простежити їхню динаміку у процесі формувального впливу.

Проведені тренінгові заняття, що включали вправи з розвитку емпатії, навичок мотиваційного мовлення, організаційних умінь та рефлексивної культури, створили умови для активізації внутрішнього потенціалу студентів та формування якісно нових характеристик лідерської поведінки. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів показало виразне

зростання кількості студентів із високими показниками та скорочення групи з низьким рівнем розвитку трансформаційних якостей. Найбільша позитивна динаміка була зафіксована у сферах мотивації, інтелектуальної стимуляції та емоційного інтелекту, що підтверджує доцільність обраних педагогічних умов.

Ефективність впроваджених заходів підтверджується не лише кількісними змінами, але й якісним перетворенням стилю лідерської поведінки студентів. Якщо на початковому етапі значна частина респондентів тяжіла до транзакційних форм впливу, то після завершення програми все більше студентів почали демонструвати здатність надихати, підтримувати, враховувати індивідуальні потреби та сприяти креативності у групі. Отримані результати свідчать про те, що спеціально організовані педагогічні умови забезпечують комплексний вплив на розвиток лідерських компетентностей і можуть розглядатися як ефективний інструмент підготовки майбутніх фахівців до виконання професійних завдань у динамічному освітньому середовищі.

## ВИСНОВКИ

У процесі виконання першого завдання було проаналізовано теоретичні підходи до проблеми лідерства в педагогічній науці, що дозволило здійснити системне узагальнення сучасних концепцій та моделей. Особлива увага приділялася трансформаційному лідерству, яке розглядається як інтегративний феномен, що поєднує здатність мотивувати колектив, стимулювати креативність та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного члена групи. Вивчення наукових джерел засвідчило, що на відміну від транзакційного стилю, орієнтованого переважно на контроль і дотримання формальних норм, трансформаційне лідерство передбачає створення атмосфери співпраці та довіри. Теоретичний аналіз дав змогу уточнити структуру цього феномена, яка охоплює харизматичний вплив, інтелектуальну стимуляцію, індивідуалізований підхід та мотивацію. Було визначено, що ефективне формування таких якостей можливе лише за умов інтеграції когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик особистості. Здійснений аналіз показав, що в педагогічній літературі відсутня єдина усталена модель розвитку трансформаційного лідерства у студентської молоді, що й зумовлює наукову значущість подальших досліджень у цьому напрямі. Таким чином, перше завдання дослідження дозволило закласти теоретико-методологічну основу для подальшого обґрунтування педагогічних умов його формування.

Розв'язання другого завдання дало змогу визначити психолого-педагогічні особливості формування якостей трансформаційного лідерства у студентської молоді. Аналіз емпіричних матеріалів засвідчив, що юнацький вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку лідерських якостей, адже характеризується високим рівнем когнітивної гнучкості, потребою у самоствердженні та готовністю до активної соціальної взаємодії. Було з'ясовано, що центральне місце у формуванні лідерських компетентностей займає розвиток емоційного інтелекту, оскільки саме здатність адекватно розпізнавати, контролювати та використовувати власні емоції, а також

розуміти переживання інших, забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії. Визначено також роль внутрішньої мотивації досягнення та прагнення до професійного самовдосконалення, які стають підґрунтям для ініціативності та готовності брати на себе відповідальність у колективі. Психолого-педагогічні умови, які створюються у студентському середовищі, значною мірою впливають на інтенсивність формування лідерських якостей, оскільки активна взаємодія у групах, участь у дискусіях та виконання спільних проєктів стимулюють розвиток організаторських здібностей. Виявлено також, що формування трансформаційного лідерства відбувається більш успішно за умов педагогічного супроводу, що поєднує індивідуальну підтримку та створення атмосфери співпраці. Таким чином, друге завдання дозволило окреслити психологічні механізми і педагогічні чинники, які визначають ефективність формування трансформаційного лідерства у студентів.

Третє завдання було пов'язане з обґрунтуванням педагогічних умов та розробкою програми розвитку якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі. У ході дослідження було встановлено, що ефективне формування лідерських компетентностей відбувається у процесі цілеспрямованої організації навчальної діяльності, що поєднує інтерактивні, тренінгові та рефлексивні методи. Обґрунтовано, що ключовими педагогічними умовами є інтеграція теоретичних знань із практичними вправами, які моделюють ситуації лідерської взаємодії, створення умов для активної групової роботи та забезпечення постійної рефлексії результатів діяльності. Запропонована програма розвитку включала вправи на розвиток емпатії, формування навичок мотиваційного мовлення, організаційних здібностей і рефлексивної культури, що створило можливості для комплексного розвитку особистості. Особлива увага приділялася проєктній діяльності та симуляційним завданням, які сприяли закріпленню набутих навичок у реалістичних умовах. Обґрунтованість розробленої програми підтверджувалася її відповідністю потребам студентів та запитам сучасного освітнього середовища. Таким чином, третє завдання дозволило виробити

цілісну педагогічну модель розвитку якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освіти.

Виконання четвертого завдання передбачало експериментальну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов і здійснення кількісного та якісного аналізу результатів. Реалізація формульованого етапу дослідження засвідчила позитивну динаміку у розвитку ключових характеристик трансформаційного лідерства серед студентів. Порівняльний аналіз даних, отриманих на констатувальному та контрольному етапах, показав зростання кількості респондентів із високим рівнем емоційного інтелекту, мотивації та організаторських здібностей, а також скорочення групи студентів із низькими показниками. Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти почали більш активно проявляти здатність до індивідуалізованого підходу, демонстрували підвищену готовність надихати колектив на досягнення спільних цілей і виявляли вищу емоційну стійкість. Експериментальні дані також підтвердили зростання рівня усвідомленості студентів щодо власного стилю лідерської поведінки та його впливу на групову взаємодію. Отримані результати переконливо довели ефективність розробленої програми і підтвердили гіпотезу про можливість цілеспрямованого формування якостей трансформаційного лідерства у процесі професійної підготовки. Таким чином, четверте завдання було реалізоване повною мірою, а висновки дослідження набули експериментального підтвердження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки досліджуваних і поглибленням аналізу гендерних, культурних та професійних чинників формування трансформаційного лідерства. Актуальним напрямом є також вивчення довготривалих ефектів педагогічних програм, спрямованих на розвиток лідерських компетентностей, та визначення оптимального поєднання аудиторних і позааудиторних форм роботи. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на інтеграцію цифрових технологій у процес формування лідерських якостей, що відкриває нові можливості для моделювання ситуацій

управління та взаємодії у віртуальному середовищі. Перспективним видається також вивчення взаємозв'язку між трансформаційним лідерством і професійним вигоранням, стресостійкістю та загальною успішністю фахівців у різних галузях освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015. 185 с.
2. Биков В. Ю. Суспільство знань і освіта. *Освіта для майбутнього у світлі викликів XXI століття*. Bydgoszcz: Wida wnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2017. С. 30-45.
3. Биков В. Ю., Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Цифрова гуманістична педагогіка: посібник Полтава: ТОВ “Астроя”, 2017. 180 с.
4. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицеляк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020, 1, С. 64–79.
5. Буняк Н. Лідерство в системі менеджменту організації. *Економіка та суспільство*, 2024, (64). URL: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4327> (дата звернення: 05.08.2025).
6. Сидоренко В., Горошкова Л., Єрмоленко А., Харагірло В., Грядуща В., Денисова А. за науковою редакцією доктора педагогічних наук В.В. Сидоренко. Poland: Bilostok. 2021. С. 96-111
7. Волкова Н.П., Наход С.А., Крижановська Г.І. До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019, 2 (18). С. 30-38.
8. Гандопас Р. Харизма лідера. Київ: Моноліт-Bizz, 2018. 296 с.
9. Гармаш С.А., Гашутіна О.Е. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*. 2009. С. 37–44.
10. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера. Харків: Наш формат, 2019. 288 с.
11. Грищенко І. М. Лідерство як феномен управління групою. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. №10. С. 116-119.

12. Гуржій А. М., Волошина Т. В. Використання хмарних платформ і сервісів для розвитку самоосвітньої компетентності ІТ-фахівців. *Цифрова освіта в природничих університетах: матер. X міжнарод. конф., 17-18 жовт. 2018 р.* НУБІП. Київ, 2018. С. 21-25.
13. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л. Формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Київ; Вінниця: Планер, 2015. 463 с
14. Друкер П. Ефективний керівник. Київ: Вид. група КМ-БУКС, 2018. 248 с.
15. Єфименко М. О., Ізюмцева Н. В. Роль лідерства в системі управління персоналом на підприємстві. *Інфраструктура ринку*. 2018. Вип. 24. С. 157-162. URL: [http://www.market-infr.od.ua/journals/2018/24\\_2018\\_ukr/29.pdf](http://www.market-infr.od.ua/journals/2018/24_2018_ukr/29.pdf) (дата звернення: 05.08.2025).
16. Кармінська-Белоброва М. В. Деякі питання лідерства в системі публічного управління. *Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III конгр. Соціол. асоц. України, Харків, 12–13 жовт. 2017 р.* Харків, 2017. С. 209–210.
17. Кожушко Л. Ф., Щербакова А. С. Лідерство як передумова ефективної системи менеджменту організації. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Економічні науки*. 2020. Вип. 4(92). С. 85-95.
18. Коренева І.М. Феномен "освіта для сталого розвитку": сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113-123.
19. Кулик О. Стан сформованості лідерської компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.* С. 200 – 203.

- 20.Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Закон базисної організації компетентностей. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 4. С. 14-29.
- 21.Лютый М. Уявлення учасників освітнього процесу закладу вищої освіти про показники лідерської компетентності майбутнього викладача. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2019. № 3. С. 85 – 97.
- 22.Маркіна І. А., Вороніна В. Л., Дмитренко І. А. Лідерство як феномен сучасного менеджменту. *Економічний простір*. 2020. №159. С. 88-91
- 23.Міляєва, В. Освітнє лідерство: від теорії до практики. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.
- 24.Нестуля О.О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): навч. посіб. Полтава: ПУЕТ, 2016. 375 с.
- 25.Нестуля С.І. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2019. 799 с.
- 26.Нестуля С.І. Поняття лідерської компетентності сучасного менеджера. *Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності»*. 2018. Випуск 21. С 133 – 137.
- 27.Нік Крейг. Лідерство починається з призначення. Київ: Фабула, 2019. 240 с.
- 28.Пінчук О. П., Литвинова С. Г., Буров О. Ю. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фахове вид.* 2017. Т. 60. № 4 (2017). С. 28-45
- 29.Прилепа Н. В. Лідерство в системі управління підприємством. Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. 2019. №5. С. 184-187.
- 30.Рейкін В. Феномен харизматичного лідерства: домінанти та дискусійні аспекти. *Економіка та суспільство* 2022, (37). URL:

<https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/1232/1187>

(дата звернення: 05.08.2025).

31. Решетняк О. І. Наукова та науково-технічна діяльність в Україні: оцінка та напрямки розвитку : моно-графія. Харків : ФОП Лібуркіна Л. М., 2020. 720 с.
32. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник /С. Калашнікова. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
33. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / Авторський колектив: О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 100 с.
34. Романовський О.Г., Гура Т.В., Книш А.Є., Бондаренко В.В. Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник. Харків, 2017. 100 с.
35. Сидоренко В.В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: зб. матеріалів доп. учасн. III регіональної науково-практичної конференції*. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С.8 – 17.
36. Сопівник Р. В. Вплив засобів корпоративної культури на формування ціннісного світогляду особистості в університетах наук про життя і навколишнє середовище. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. 2017. Вип. 277. С. 247-254.
37. Сопівник Р. В. Конструювання кластеру лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* 2016. Вип. 3 (72). С. 152–168.

- 38.Сопівник Р. В. Проблема лідерства у контексті транзакційного аналізу Еріка Берна. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2016. № 233. С. 372–378.
- 39.Сопівник Р. Виховання лідерських якостей студентів аграрних закладів вищої освіти в умовах ринкових відносин. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. Warszawa: APS w Warszawie. 2018. С. 287–295.
- 40.Сопівник Р.В., Сопівник І.В., Варивода Н.А. Лідерологія: навчальний посібник. Київ: «Компринт», 2018. 488 с.
- 41.Таранюк К. В., Кобушко Я. В. Лідерство та команда в публічному управлінні : конспект лекцій. Суми : Сумський державний університет, 2020. 175 с
- 42.Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, М. П. Лещенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, В. В. Олійник, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ: Компринт, 2019. 214 с.
- 43.Швіндіна Г., Балагуровська І., Білоцерківська О., Квілінський О. Формування принципів переходу від деструктивного до трансформаційного лідерства. *Вісник Сумського державного університету. Економіка*. 2020. №4. С. 37-43.
- 44.Шевченко Л. Ю. Сучасні підходи до наукового вивчення лідерства. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т6. Вип.9. С. 516-524.
- 45.Avolio B.J. Gardner W.L. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*. 2005. Vol. 16. P. 315-338.
- 46.Bass B. M. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. 1990. P. 19-31.

47. Bass B. M., Bass R. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. N. Y. Free Press., 2008. 1536 p.
49. Burns J.M. *Leadership*. New York. Harper & Row, 1978. 175 p
50. Burov O., Parkhomenko I., Burmaka O., Vasilchenko Ya. Cognitive abilities' research technology as a tool for STEM-education. *14th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. 2018. Vol-2104. P. 380-387.
53. Hermanson H. The influence of the transformational and transactional leadership style of the head of a general secondary education institution on the development of teachers' digital culture. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2025, 1 (62), P.11–17.
54. Mytrofanova H., Yevtushenko O., Hlukhyy A., Lugovyy M. Methodological principles of implementing artificial intelligence into organizational management system. *Academic Review*, 2024, 2 (61), P. 173–189.
55. Pawar B. S., Eastman K. K.. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership. A conceptual examination. *Academy of Management Review*. 1997. P. 80-110.
56. Spirin O., Burov O. Models and Applied Tools for Prediction of Student Ability to Effective Learning. *14th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. 2018. Vol-2104. P. 404-411.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Багатофакторний опитувальник лідерства (B.M. Bass & B.J. Avolio, 1990) Multifactor leadership questionnaire)**

Дозволяє оцінити таку компетенцію як лідерство. При цьому методика дозволяє визначити, який стиль лідерства демонструє людина. Лідерство є важливою соціально-особистісною компетенцією оскільки включає як компонент соціального впливу, так і особистісний ресурс, що дозволяє людині приймати на себе лідерську роль.

#### Твердження

1. Я намагаюся робити так, щоб іншим було комфортно зі мною.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

2. Я можу висловити мету простими словами і вказати, що люди повинні робити.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

3. Я сприяю тому, що інші починаю думати по-новому.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

4. Я допомагаю іншим розвиватися.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

5. Я говорю іншим, що потрібно зробити, щоб досягти наміченого.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

6. Я задоволений, коли люди роблять все так, як було сплановано.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

7. Я прагну до того, щоб інші продовжували працювати так само, як завжди.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

8. Люди вірять у мене.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

9. Я показую людям привабливість результату, якого ми маємо досягти.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

10. Я допомагаю іншим побачити нові способи вирішення завдань.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

11. Я говорю людям, що я думаю про їхню роботу.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

12. Я прагну до того, щоб люди отримали визнання/нагороди, коли досягають своїх цілей.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

13. Поки все працює, я не намагаюся щось міняти.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто

5) майже завжди

14. Я не втручаюся у те, як працюють інші люди.

1) ніколи

2) досить рідко

3) іноді

4) досить часто

5) майже завжди

15. Люди пишаються тим, що пов'язані зі мною.

1) ніколи

2) досить рідко

3) іноді

4) досить часто

5) майже завжди

16. Я можу допомогти іншим знайти сенс у їхній роботі

1) ніколи

2) досить рідко

3) іноді

4) досить часто

5) майже завжди

17. Я допомагаю іншим переосмислити ідеї, у яких вони ніколи не сумнівалися раніше.

1) ніколи

2) досить рідко

3) іноді

4) досить часто

5) майже завжди

18. Я надаю особисту увагу тим, кого інші відкидають.

1) ніколи

2) досить рідко

3) іноді

- 4) досить часто
- 5) майже завжди

19. Я звертаю увагу на те, що інші можуть отримати за їх досягнення.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

20. Я показую іншим стандарти, яким вони повинні відповідати, щоб виконувати свою роботу.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

21. Я завжди прошу досягати більшого, ніж потрібно.

- 1) ніколи
- 2) досить рідко
- 3) іноді
- 4) досить часто
- 5) майже завжди

Порівняльна шкала

Високі здібності 9-12 балів

Помірні здібності 5-8 балів

Низькі здібності 0-4 бала

Інтерпретація

Фактор 1. Вплив. Вказує, чи може людина сформувати довіру до себе і виступати як авторитет за необхідності транслювати свої ідеї.

Фактор 2. Вміння надихати. Вимірює ступінь, в яку людина здатна використовувати символи та образи, щоб стимулювати роботу інших, підштовхнути до дій, долати перешкоди на шляху досягнення мети.

Фактор 3. Інтелектуальна стимуляція. Показує ступінь, в яку людина готова заохочувати інших до творчого та креативного підходу під час вирішення завдань. Створює середовище в колективі, яке дозволяє людям виявляти свої здібності та самореалізовуватись.

Фактор 4. Індивідуальний підхід. Вказує ступінь, в яку людина показує зацікавленість в інших людях, здатна знайти індивідуальний підхід до незнайомої людини.

Фактор 5. Мотивація. Показує, якою мірою людина мотивує людей на досягнення цілі, формує образ результату, позначає його критерії, чітко обумовлює очікування.

Фактор 6. Управління. Оцінює те, як людина керує процесом досягнення цілі. Чи задовольняється формальними показниками чи прагне зробити групову роботу максимально ефективною.

Фактор 7. Надання самостійності. Показує, чи людина схильна все робити самостійно або готова правильно і ефективно організувати групову роботу для досягнення мети.

## **Додаток Б**

### **Тест на емоційний інтелект (Н. Голл)**

Показує, як ви використовуєте емоції у своєму житті, та враховує різні сторони емоційного інтелекту: ставлення до себе та до інших, здатності до спілкування; ставлення до життя та пошуки гармонії. Емоційний інтелект не менш, ніж класичний IQ сприяє успіху і психічному та фізичному благополуччю людини.

1. Як негативні, так і позитивні емоції служать для мене джерелом знання про те, як чинити в житті.
  - 1) Повністю не згоден
  - 2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я маю змінити в  
моєму житті.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск збоку.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

5. Коли потрібно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти  
відповідно до запитів життя.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, такі як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

7. Я стежу за тим, як я почуваюся.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

12. Я можу діяти заспокійливо на інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

13. Я можу змусити себе знову і знову долати перешкоди.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

14. Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

15. Я адекватно реауюю на настрої, спонукання та бажання інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності та зосередженості.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів та розбираюся, у чому проблема.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

18. Я здатний швидко заспокоїтись після несподіваного засмучення.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

19. Розуміння моїх істинних почуттів є важливим для підтримки «хорошої форми».

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

21. Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли потрібно діяти.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

23. Я добре розпізнаю знаки при спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

26. Я здатний покращити настрій інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонування для досягнення особистих цілей.

1) Повністю не згоден

2) Здебільшого не згоден

3) Частково не згоден

4) Частково згоден

5) Здебільшого згоден

6) Повністю згоден

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

- 1) Повністю не згоден
- 2) Здебільшого не згоден
- 3) Частково не згоден
- 4) Частково згоден
- 5) Здебільшого згоден
- 6) Повністю згоден

Інтерпретація.

Чим більша плюсова сума балів, тим більше виражений цей емоційний прояв.

Рівні парціального(окремо за кожною шкалою) емоційного інтелекту відповідно до знаку результатів: 14 і більше — високий; 8–13 — середній; 7 і менше — низький.

Інтегративний (сума за всіма шкалами) рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше — високий; 40–69 — середній; 39 і менше — низький.

1. Емоційна обізнаність — це усвідомлення та розуміння своїх емоцій, постійне поповнення власного словника емоцій. Люди з високою емоційною обізнаністю більшою мірою, ніж в інші, обізнані про свій внутрішній стан.

2. Управління своїми емоціями — це емоційна гнучкість, довільне керування своїми емоціями

3. Самомотивація — управління своєю поведінкою, за рахунок управління емоціями.

4. Емпатія — це розуміння емоцій інших людей, вміння співпереживати поточному емоційному стану іншої людини, а також готовність надати підтримку. Це вміння зрозуміти стан людини з міміки, жестів, відтінків мови.

5. Розпізнавання емоцій інших людей — вміння впливати на емоційний стан інших людей

**Методика «Діагностика лідерських здібностей»**

Дозволяє оцінити здатність людини бути лідером.

1. Чи часто ви буваєте у центрі уваги оточуючих?

а) так

б) ні

2. Чи вважаєте ви, що багато людей, які вас оточують, займають вище становище, ніж ви?

а) так

б) ні

3. Перебуваючи на зборах людей, рівних вам за службовим становищем, чи відчуваєте ви бажання не висловлювати свою думку, навіть коли це необхідно?

а) так

б) ні

4. Коли ви були дитиною, чи вам подобалося бути лідером серед однолітків?

а) так

б) ні

5. Чи ви відчуваєте задоволення, коли вам вдається переконати когось у чомусь?

а) так

б) нет

6. Чи трапляється, що вас називають нерішучою людиною?

а) так

б) ні

7. Чи згодні ви із твердженням: «Усе найкорисніше у світі є результатом діяльності невеликої кількості видатних людей»?

а) так

б) ні

8. Чи ви відчуваєте нагальну необхідність у пораднику, який міг би спрямувати вашу професійну активність?

а) так

б) ні

9. Чи втрачали ви іноді холонокровність у розмові з людьми?

а) так

б) ні

10. Чи ви відчуваєте задоволення, коли бачите, що оточуючі побоюються вас?

а) так

б) ні

11. Чи намагаєтесь ви займати за столом (на зборах, у компанії тощо) таке місце, яке дозволяло б вам бути в центрі уваги та контролювати ситуацію?

а) так

б) ні

12. Чи вважаєте ви, що справляєте на людей велике (імпазантне) враження?

а) так

б) ні

13. Чи вважаєте ви себе мрійником?

а) так

б) ні

14. Чи губитесь ви, якщо люди, що оточують вас, висловлюють незгоду з вами?

а) так

б) ні

15. Чи траплялося вам з особистої ініціативи займатися організацією робітників, спортивних та інших команд та колективів?

а) так

б) ні

16. Якщо те, що ви намітили, не дало очікуваних результатів, то ви:

а) будете раді, якщо відповідальність за цю справу покладуть на когось іншого;

б) візьмете на себе відповідальність, і самі доведете справу до кінця.

17. Яка з цих двох думок вам ближча:

а) справжній керівник повинен вміти сам робити ту справу, якою він керує, і особисто брати участь у ньому;

б) справжній керівник повинен лише вміти керувати іншими і не обов'язково робити справу сам.

18. З ким ви волієте працювати?

а) з покірними людьми;

б) з незалежними та самостійними людьми.

19. Чи намагаєтеся ви уникати гострих дискусій?

а) так

б) ні

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

а) так

б) ні

21. Чи вмієте ви у дискусії на професійну тему залучити на свій бік тих, хто раніше був з вами не згоден?

а) так

б) ні

22. Уявіть собі таку сцену: під час прогулянки з друзями лісом ви втратили дорогу. Наближається вечір, і треба ухвалювати рішення. Як ви вчините?

а) дайте можливість ухвалити рішення найбільш компетентному з вас;

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

23. Є таке прислів'я: «Краще бути першим у селі, ніж останнім у місті».

Чи справедлива вона?

а) так

б) ні

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

а) так

б) ні

25. Чи може невдача у прояві ініціативи змусити вас більше ніколи цього не робити?

а) так

б) ні

26. Хто, на ваш погляд, справжній лідер?

а) найкомпетентніша людина;

б) той, хто має найсильніший характер.

27. Чи завжди ви намагаєтеся зрозуміти і гідно оцінити людей?

а) так

б) ні

28. Чи шануєте ви дисципліну?

а) так

б) ні

29. Який з наступних двох керівників для вас краще?

а) той, що все вирішує сам;

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

30. Який із наступних стилів керівництва, на вашу думку, найкращий для роботи установи того типу, в якій ви працюєте?

а) колегіальний

б) авторитарний

31. Чи часто у вас складається враження, що інші зловживають вами?

а) так

б) ні

32. Який із наступних двох «портретів» більше нагадує вас?

а) людина з гучним голосом, виразними жестами, за словом у кишеню не полізе;

б) людина зі спокійним, тихим голосом, стримана, задумлива.

33. Як ви поведете себе на зборах і нараді, якщо вважаєте вашу думку єдино правильною, але інші з нею не згодні?

а) промовчу;

б) буду відстоювати свою думку.

34. Чи підпорядковуєте ви свої інтереси та поведінку інших людей справі, якою займаєтесь?

а) так

б) ні

35. Чи виникає у вас почуття тривоги, якщо на вас покладено відповідальність за якусь важливу справу?

а) так

б) ні

36. Чому б ви віддали перевагу?

а) працювати під керівництвом доброї людини;

б) працювати самостійно, без керівника.

37. Як ви ставитеся до твердження: «Для того, щоб сімейне життя було хорошим, необхідно, щоб рішення в сім'ї приймав один із подружжя»?

а) згоден

б) не згоден

38. Чи траплялося вам купувати щось під впливом думки інших людей, а, не виходячи з власної потреби?

а) так

б) ні

39. Чи вважаєте ви свої організаторські здібності добрими?

а) так

б) ні

40. Як ви поведетесь, зіткнувшись із труднощами?

а) у мене опускаються руки

б) у мене з'являється сильне бажання їх подолати

41. Чи робите ви закиди людям, якщо вони цього заслуговують?

а) так

б) ні

42. Чи вважаєте ви, що ваша нервова система здатна витримати життєві навантаження?

а) так

б) ні

43. Як ви вчините, якщо вам запропонують провести реорганізацію вашої установи?

а) введу потрібні зміни негайно

б) не поспішатиму і спочатку все ретельно обдумаю

44. Чи зумієте ви перервати надто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?

а) так

б) ні

45. Чи погоджуєтесь ви з твердженням: «Для того щоб бути щасливим, треба жити непомітно»?

а) так

б) ні

46. Чи вважаєте ви, що кожна людина має зробити щось визначне?

а) так

б) ні

47. Ким ви хотіли б стати?

а) художником, поетом, композитором, вченим

б) видатним керівником, політичним діячем

48. Яку музику вам приємніше слухати?

а) могутню та урочисту

б) тиху та ліричну

49. Чи відчуваєте ви хвилювання, чекаючи на зустріч з важливими і відомими людьми?

а) так

б) ні

50. Чи часто ви зустрічали людей з сильнішою волею, ніж ваша?

а) так

б) ні

За кожну відповідь, що збігається з ключовою, випробуваний отримує 1 бал, в іншому випадку – 0 балів.

Якщо сума балів виявилася до 25 балів, то якості лідера виражені слабо.

Якщо сума балів у межах від 26 до 35, то якості лідера виражені середньо.

Якщо сума балів виявилася рівною від 36 до 40, то лідерські якості виражені сильно.

Якщо сума балів більше, ніж 40, то ця людина, як лідер, схильний до диктату.

### Додаток Д

#### Тренінг-лекція

#### **«Формування якостей трансформаційного лідерства у майбутніх фахівців освітньої галузі»**

Мета - сприяти розвитку ключових компонентів трансформаційного лідерства у студентів шляхом поєднання теоретичного ознайомлення з концепцією лідерства та практичних інтерактивних вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, навичок командної взаємодії, мотиваційного впливу та індивідуалізованого підходу у професійній діяльності.

Завдання

- ознайомити студентів із сутністю та особливостями трансформаційного лідерства;

- розвинути здатність до самоаналізу та рефлексії власного стилю лідерства;
- сформувати навички емоційної обізнаності, управління емоціями та емпатії;
- створити умови для практичного відпрацювання лідерських якостей у групових ситуаціях;
- виробити у студентів усвідомлення власної відповідальності за організацію та ефективність командної роботи.

Очікувані результати

Після завершення тренінгу студенти:

- розумітимуть сутність трансформаційного лідерства та його відмінність від інших стилів;
- усвідомлюватимуть власний рівень розвитку лідерських якостей; набудуть практичних умінь щодо організації групової взаємодії та мотивування інших;
- зможуть застосовувати навички емоційного інтелекту у навчальній і професійній діяльності;
- розроблять особистий план розвитку якостей трансформаційного лідера.

Час проведення : 3 академічні години (2 години – інтерактивні вправи, 1 година – теоретична та рефлексивна частина).

Місце проведення: аудиторія університету, обладнана мультимедійним проєктором, мобільним простором для групової роботи та інтерактивними матеріалами (фліпчарт, маркери, стікери).

Структура тренінг-лекції

1. Вступна частина (15 хв)

Коротка міні-лекція «Сутність та структура трансформаційного лідерства». Обговорення прикладів відомих трансформаційних лідерів у сфері освіти та технологій.

Вправа «Мій лідерський ідеал»: студенти пишуть 3 якості, які вони найбільше цінують у лідері, після чого обговорюють у малих групах.

## 2. Діагностичний блок (20 хв)

- Виконання скороченого опитувальника MLQ (10 тверджень) та міні-тесту Голла (5 запитань).
- Швидкий аналіз результатів у групах: які якості вже розвинені, які потребують роботи.

## 3. Практичний блок (90 хв)

### Вправа 1. «Емоційне дзеркало»

Мета: розвиток емпатії, уважності до невербальних сигналів, здатності розпізнавати емоції інших.

Час: 20 хв.

Матеріали: не потрібні.

Проведення:

- Учасники об'єднуються в пари.
- Один із них «показує» певну емоцію (радість, сум, здивування, роздратування тощо) без слів – лише мімікою, жестами, позою.
- Другий учасник має відгадати емоцію та пояснити, за якими ознаками він це зрозумів.
- Після цього ролі змінюються.
- Наприкінці група ділиться враженнями: які емоції розпізнавались легко, а які важче; що допомогло «зчитати» стан партнера.

Очікуваний результат: учасники стають більш уважними до емоцій інших людей, розвивають здатність відчувати настрій групи та враховувати його під час комунікації.

### Вправа 2. «Мотиваційний меседж»

Мета: формування навичок надихаючого мовлення, розвиток уміння впливати на команду через слова та образи.

Час: 25 хв.

Матеріали: картки із ситуаціями, аркуші для нотаток.

Проведення:

- Група ділиться на малі команди по 4–5 осіб.
- Кожна команда отримує ситуацію, наприклад:
- «Команда втратила віру у проєкт після кількох невдач»;
- «У групі виник конфлікт і люди відмовляються співпрацювати»;
- «Завдання здається надто складним і ніхто не хоче братись».
- Один учасник від імені команди має підготувати коротку промову (1–2 хв), яка повинна надихнути команду на подальшу роботу.
- Інші команди оцінюють меседж: наскільки він мотивуючий, які слова та образи викликали емоційний відгук.
- Обговорення: які стилістичні прийоми найкраще працювали, що варто вдосконалити.

Очікуваний результат: учасники навчаються створювати надихаючі повідомлення, використовувати силу слова та образів для підтримки команди.

Вправа 3. «Лідер у команді»

Мета: розвиток організаторських здібностей, навичок делегування, спільного прийняття рішень.

Час: 25 хв.

Матеріали: аркуші паперу, скотч, ножиці.

Проведення:

- Учасники об'єднуються в 3–4 команди по 5–6 осіб.
- Кожній команді дається завдання: «Побудуйте найвищу паперову вежу за 10 хвилин, використовуючи лише аркуші та скотч».
- У кожному раунді обирається новий лідер, який організовує роботу: розподіляє завдання, мотивує, контролює час.
- Після завершення роботи всі команди презентують результат.

- Відбувається обговорення: які стилі лідерства проявилися, що допомогло або завадило команді, які якості лідера були найефективнішими.

Очікуваний результат: учасники відчують різні стилі керівництва в дії, усвідомлюють значення делегування, планування та мотивування команди.

#### Вправа 4. «Карта мого лідерства»

Мета: розвиток рефлексії, формування особистого плану зростання як трансформаційного лідера.

Час: 20 хв.

Матеріали: аркуші формату А3, маркери, стікери.

Проведення:

- Кожному учаснику роздається аркуш «карти лідерства».
- У верхній частині вони пишуть свої сильні сторони як лідера.
- У центрі – сфери, які потребують розвитку.
- Унизу – три конкретні кроки, які вони готові зробити найближчим часом для вдосконалення своїх якостей.
- Декілька добровольців презентують свої карти перед групою.

Очікуваний результат: студенти усвідомлюють власний лідерський потенціал, визначають індивідуальні напрями розвитку та закріплюють їх у вигляді конкретних дій.

#### 4. Підсумкова частина (30 хв)

- Колективне обговорення: «Які якості трансформаційного лідера я відкрив у собі сьогодні?»
- Формування індивідуальних планів розвитку («3 кроки до мого лідерства»).

Заключне слово тренера: акцент на тому, що трансформаційне лідерство – це не природжений дар, а компетенція, яка формується через навчання, практику й рефлексію.

Методичні матеріали

- Роздаткові картки з урізаними версіями MLQ та EQ-тестів.
- Набір кейсів (ситуації з освітньої та ІКТ-сфери).
- Аркуші А3, маркери, стікери для вправи «Карта мого лідерства».
- Презентація з теоретичними основами трансформаційного лідерства.