

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія
Кондратюка» Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки
Спеціальність 053 «Психологія»
Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
«СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ
РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ»

Виконала студентка гр. 601-ФП
_____.2025 р.
Жидко Анастасія Михайлівна

Керівник кваліфікаційної
роботи
_____2025 р.
к. пед. н., доцент
Гришко Ольга Іванівна

Робота допущена до захисту:
Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.
_____.2025 р. _____(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
1.1. Психологічні особливості студентства.....	8
1.2. Проблема лідерства в сучасному психологічному дискурсі.....	11
1.3. Лідерські якості в контексті професійного становлення майбутнього психолога.....	16
1.4. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в освітній діяльності студентів.....	19
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ	
2.1. Обґрунтування вибору методик емпіричного дослідження.....	25
2.2. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової.	27
2.3. Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордеєвої, О. Сичова, Є. Осіна).....	31
2.4. Методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).....	33
2.5. Методика «Багатофакторний опитувальник лідерства» (В. Bass & В. Avolio).....	35
Висновки до другого розділу.....	37
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
3.1. Організація емпіричного дослідження.....	40
3.2. Особливості саморегуляції студентів.....	42
3.2. Визначення специфіки розвитку лідерських здібностей студентів....	50
3.3. Специфіка вираженості стилів лідерської взаємодії майбутніх психологів.....	56
3.5. Порівняльне дослідження особливостей розвитку лідерських якостей студентів різних курсів навчання.....	64
3.6. Узагальнення результатів дослідження лідерських якостей та саморегуляції студентів-психологів.....	69
Висновки до третього розділу.....	73
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	93
ДОДАТКИ	100

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціокультурні трансформації та динамічні виклики професійного середовища зумовлюють зростання вимог до особистісних і професійних характеристик майбутніх психологів. Успішна діяльність фахівця у сфері психологічної допомоги дедалі більше пов'язується не лише з ґрунтовною теоретичною підготовкою та сформованими практичними навичками, а й зі здатністю до активної соціальної взаємодії, ефективної комунікації, ініціативності та впливу на інших. У цьому контексті особливої значущості набувають лідерські якості як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує продуктивну організацію спільної діяльності, ухвалення відповідальних рішень і спрямування групових процесів у конструктивне русло.

Професійна роль психолога передбачає виконання функцій організатора, фасилітатора, тренера, консультанта та медіатора, що об'єктивно вимагає розвинених лідерських проявів. Водночас ефективність цих проявів значною мірою залежить від рівня саморегуляції особистості, яка забезпечує цілеспрямованість поведінки, контроль емоційних реакцій, здатність планувати діяльність, коригувати власні дії та зберігати психологічну стійкість у складних ситуаціях. Саме саморегуляція виступає внутрішнім механізмом, що опосередковує реалізацію лідерського потенціалу в реальній поведінці студентів.

Студенти з високим рівнем саморегуляції, як правило, демонструють більш виражені лідерські якості: здатність до постановки цілей, організації групової взаємодії, прийняття рішень в умовах невизначеності, відповідальність за результати спільної діяльності. Вони схильні до проактивної позиції, ініціюють соціально значущі проекти, ефективно координують дії одногрупників та зберігають емоційну рівноваженість у міжособистісних взаєминах. Натомість студенти з недостатньо сформованою саморегуляцією частіше виявляють імпульсивність, труднощі у плануванні діяльності, нестійкість мотивації та схильність до уникнення відповідальності, що обмежує прояви лідерської поведінки навіть за наявності потенційних здібностей.

Формування лідерських якостей нерозривно пов'язане з мотиваційною сферою особистості. Саме мотиваційні орієнтації – прагнення до досягнення успіху, готовність долати труднощі, внутрішня потреба в самореалізації та професійному зростанні – визначають активність, наполегливість і здатність студента до саморозвитку. Високий рівень саморегуляції підсилює дію мотивації досягнення, сприяючи стабільності лідерських проявів, тоді як домінування мотивації уникнення невдач у поєднанні з низькою саморегуляцією може зумовлювати пасивність, невпевненість і страх прийняття рішень.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі лідерства в освітньому та управлінському контекстах, питання проявів лідерських якостей у студентів-психологів із різним рівнем саморегуляції залишається недостатньо розробленим. Особливо бракує емпіричних робіт, що дозволяють простежити, яким чином саморегуляційні механізми опосередковують взаємозв'язок між мотиваційними установками та реальними лідерськими проявами у студентському середовищі на різних етапах навчання.

Заклади вищої освіти відіграють ключову роль у становленні професійної ідентичності майбутніх психологів, проте освітній процес не завжди забезпечує цілеспрямований розвиток саморегуляції як базової умови формування лідерського потенціалу. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах суспільної нестабільності та воєнного стану, коли від психологів очікується не лише консультативна допомога, а й здатність до кризового лідерства, мобілізації ресурсів групи, підтримки психологічної стійкості та координації взаємодії в екстремальних умовах.

Отже, дослідження особливостей прояву лідерських якостей студентів із різним рівнем саморегуляції є своєчасним і соціально значущим. Воно дозволяє поглибити розуміння психологічних механізмів професійного становлення майбутніх психологів, а також створює підґрунтя для розробки ефективних освітніх стратегій, спрямованих на розвиток саморегуляційних умінь і лідерських компетентностей.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей прояву лідерських якостей студентів-психологів залежно від рівня сформованості їх саморегуляції.

Відповідно до поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:

- проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічних особливостей студентства, феномену лідерства та саморегуляції особистості, а також визначити роль лідерських якостей у професійному становленні майбутніх психологів;
- обґрунтувати методичні засади емпіричного дослідження специфіки розвитку лідерських якостей у студентів із різним рівнем саморегуляції, здійснити добір адекватного психодіагностичного інструментарію для вивчення саморегуляції та лідерства;
- емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем саморегуляції та проявами лідерських якостей студентів, виявити особливості стилів лідерської взаємодії та порівняти розвиток лідерських якостей у студентів різних курсів навчання.

Об'єктом дослідження є лідерські якості студентів-психологів.
Предметом – особливості їх прояву залежно від рівня саморегуляції.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що студенти з високим рівнем саморегуляції демонструють більш сформований лідерський потенціал, виявляють ініціативність, відповідальність і здатність до організації міжособистісної взаємодії. Натомість низький рівень саморегуляції асоціюється з фрагментарністю лідерських проявів, імпульсивністю та труднощами у прийнятті рішень. Також передбачається, що у студентів старших курсів рівень саморегуляції та лідерських установок є вищим порівняно з першокурсниками.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні було використано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичний блок охоплював аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел, присвячених проблемам лідерства, саморегуляції та мотиваційної сфери особистості, що дозволило сформулювати цілісне уявлення про

психологічні механізми прояву лідерських якостей у студентів із різним рівнем саморегуляції.

Емпіричну частину дослідження становили психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення індивідуальних відмінностей у лідерській поведінці та мотиваційних установках студентів. Зокрема, застосовувався опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової; опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна); методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький); методика «Багатофакторний опитувальник лідерства» (В. Bass & В. Avolio).

Для кількісного аналізу отриманих результатів використовувалися методи математичної статистики, зокрема t-критерій Стьюдента для виявлення значущих відмінностей між групами студентів з різним рівнем саморегуляції та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для встановлення взаємозв'язків між показниками саморегуляції, мотивації та лідерських проявів.

Теоретичне значення дослідження. Теоретична цінність дослідження проявів лідерських якостей студентів із різним рівнем саморегуляції полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємодію мотиваційної та регуляторної сфер особистості у процесі формування лідерського потенціалу майбутніх психологів. Отримані результати сприяють уточненню змісту таких понять, як «лідерський потенціал», «саморегуляція професійної поведінки», «внутрішня професійна мотивація», а також розкриттю психологічних механізмів, через які рівень саморегуляції визначає стійкість, цілеспрямованість і ефективність лідерських проявів у студентському середовищі.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє інтегрувати компетентнісний, акмеологічний та особистісно-орієнтований підходи до підготовки майбутніх психологів, а також окреслити критерії та етапи розвитку їх лідерських якостей залежно від сформованості саморегуляційних умінь. Крім того, результати мають прогностичне значення, оскільки визначення мотиваційно-регуляторних детермінант лідерської активності створює підґрунтя для прогнозування

професійного становлення студентів та моделювання ефективних освітніх і розвивальних програм.

Практичне значення дослідження. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для розробки психолого-педагогічних технологій, тренінгових програм і методичних рекомендацій, спрямованих на розвиток саморегуляції та стимулювання лідерської активності у студентів-психологів. Отримані дані можуть бути використані кураторами академічних груп, викладачами психологічних дисциплін, а також організаторами студентського самоврядування з метою цілеспрямованого формування лідерських компетентностей через проєктну діяльність, волонтерські ініціативи та групове наставництво.

Виявлення індивідуальних відмінностей у рівні саморегуляції та мотиваційних профілях студентів дозволяє вибудовувати персоналізовані траєкторії розвитку лідерського потенціалу, посилювати процеси саморефлексії, знижувати рівень професійної невпевненості та пасивності. Застосування результатів дослідження сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно реалізовувати лідерські функції, організовувати командну взаємодію та здійснювати професійну діяльність у складних соціально-психологічних умовах.

Структура роботи.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У розділі розглядаються теоретичні засади дослідження лідерських якостей студентів у взаємозв'язку з рівнем саморегуляції особистості. Аналізуються психологічні особливості студентського віку, сучасні підходи до розуміння феномену лідерства та значення лідерських якостей у професійному становленні майбутнього психолога. Окрема увага приділяється механізмам саморегуляції в освітній діяльності та їх ролі у формуванні активної, відповідальної й самостійної особистості.

1.1. Психологічні особливості студентства

Студентство як особлива соціальна спільнота сформувалося ще у XI–XII століттях у зв'язку з появою перших університетів у країнах Європи. Відтоді воно розглядається як специфічна соціально-вікова група, що об'єднує молодих людей, залучених до систематичного й цілеспрямованого опанування професійних знань, умінь і навичок, а також до формування особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної, громадської та соціальної діяльності. Навчання у закладі вищої освіти виступає для студентів не лише засобом здобуття фахової підготовки, а й важливим етапом соціалізації та особистісного становлення.

Поняття «студент» походить від латинського *studens* – «той, хто наполегливо працює, старанно навчається», що відображає сутність навчальної діяльності як активного, усвідомленого процесу пізнання. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», студентом є особа, яка офіційно зарахована до закладу вищої освіти та навчається за денною, вечірньою, заочною чи дистанційною формою з метою здобуття певного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня. Таким чином, статус студента поєднує правові, соціальні та психологічні характеристики.

Порівняно з іншими категоріями молоді відповідного віку студентів вирізняє вищий рівень освіченості, виражена пізнавальна мотивація, активна соціальна позиція та відносно гармонійне поєднання інтелектуальної й соціальної зрілості. Саме студентське середовище є основним джерелом підготовки кадрів для наукової сфери, освіти, управлінської та професійної діяльності в різних галузях суспільства [14].

Студентський період життя переважно припадає на етап пізньої юності та ранньої дорослості – період, що характеризується входженням особистості у світ дорослих соціальних ролей. У цей час молода людина набуває права самостійного вибору, бере на себе юридичну й економічну відповідальність, включається в різні форми соціальної активності, опановує професію та визначає напрями свого подальшого життєвого шляху. Провідними сферами життєдіяльності студентів стають професійне навчання, особистісне зростання, самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне та моральне самовдосконалення.

Юнацький вік, на який припадає студентство, є періодом активного життєвого самовизначення. У працях Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Е. Еріксона, І. С. Кона, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка та інших дослідників наголошується, що саме в цей період особистість усвідомлює власну життєву перспективу, формує уявлення про майбутнє та вибудовує індивідуальну стратегію розвитку. Випробування різних соціальних ролей, залучення до нових видів діяльності та розвиток рефлексії створюють підґрунтя для становлення активної життєвої позиції та власної системи цінностей [22].

Суттєвою характеристикою юнацького самовизначення є його спрямованість у майбутнє. Саме формування життєвої перспективи більшість дослідників розглядають як центральне психологічне новоутворення цього вікового етапу. Перехід до самостійного життя, початок професійного становлення та реалізація життєвих планів збігаються з періодом навчання в університеті, що зумовлює особливу інтенсивність розвитку самосвідомості. Молоді люди визначаються у системі моральних норм, цінностей і принципів

поведінки, усвідомлюють власну соціальну відповідальність та значущість прийнятих рішень [25].

У зрілому юнацькому віці актуалізується проблема незалежного життя, розв'язання якої потребує сформованих умінь самоорганізації, прийняття відповідальних рішень і здатності реалізовувати їх на практиці. Це передбачає цілісність «Я», сформованість внутрішньої позиції та здатність до екзистенційного вибору. Для ефективного розв'язання життєвих завдань студент має вміти прогнозувати події, орієнтуватися на перспективу та оцінювати реалістичність власних планів.

Важливою складовою особистісного розвитку в цей період є становлення самосвідомості, що пов'язане як з подальшим інтелектуальним розвитком, так і з появою нових соціальних контекстів самопізнання. Студенти здатні оперувати абстрактними та гіпотетичними уявленнями, що задовольняє їхню потребу у формуванні цілісної ідентичності. Вибір професійних, особистісних, світоглядних та ідеологічних орієнтацій стає центральним психологічним завданням цього віку [29].

Студентський вік розглядається як особливий онтогенетичний етап соціалізації, у межах якого відбувається опанування й інтеграція численних соціальних функцій, формування професійної майстерності та індивідуального стилю діяльності. Цей період є надзвичайно сприятливим для навчання, розвитку абстрактного мислення, встановлення глибинних міждисциплінарних зв'язків і формування узагальненої картини світу.

Для особистості студента характерний інтенсивний розвиток моральних і естетичних почуттів, посилення ролі свідомих мотивів поведінки, зростання цілеспрямованості, наполегливості, самостійності та ініціативності. Водночас студентський вік не позбавлений суперечностей: поряд із ідеалізмом, альтруїзмом і готовністю до самопожертви можуть проявлятися імпульсивність, схильність до ризику, інфантильність, підвищений конформізм і залежність від впливу референтної групи.

Особливої ваги у студентському віці набуває формування «Я-концепції» як ядра особистості. «Я-концепція» майбутнього фахівця є складною динамічною системою уявлень про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. В цей період створюються найсприятливіші умови для психологічного, біологічного та соціального розвитку: досягається висока швидкість психічних процесів, зростає пластичність у формуванні навичок, активно розвивається інтелектуальний і творчий потенціал [29].

Розвиток самосвідомості у студентському віці зумовлюється новим соціальним статусом, зміною провідної діяльності, розширенням соціальних контактів, досягненням юридичної та громадянської зрілості. Усе це призводить до перегляду критеріїв самооцінки, посилення професійної спрямованості особистості та зростання значущості професійного компонента в структурі самосвідомості.

Отже, студентський вік є унікальним етапом розвитку особистості, що поєднує процес професійного становлення з інтенсивним формуванням світогляду, цінностей і життєвих орієнтирів. Саме в цей період закладаються основи професійної ідентичності, громадянської позиції, внутрішньої свободи та особистісної зрілості.

1.2. Проблема лідерства в сучасному психологічному дискурсі

Проблема лідерства посідає одне з центральних місць у сучасній психологічній науці, що зумовлено як багатовимірністю самого феномена, так і його значущістю для функціонування різноманітних соціальних систем. Лідерство досліджується у контексті групової динаміки, управління, організаційної поведінки, освіти, політики та міжособистісної взаємодії. Водночас, попри значну кількість теоретичних концепцій і емпіричних досліджень, у психології досі не сформовано єдиного універсального підходу до розуміння природи, механізмів і сутності лідерства.

Етимологічно термін *leader*, за даними Оксфордського словника, з'являється приблизно у XIV столітті, однак, як зауважує Р. Стогдилл, у науковому вжитку поняття лідерства оформлюється значно пізніше – лише наприкінці XVIII – на початку XIX століття. Одне з перших психологічних визначень лідерства належить Ч. Х. Кулі, який у 1902 році трактував лідера як «фокус групових процесів», тобто центральну фігуру, навколо якої вибудовується взаємодія членів групи [23, с. 12]. М. Блекнер у 1911 році розглядав лідерство як процес концентрації групових зусиль в одній особистості, що уособлює владу та спільну волю колективу [17].

У сучасній психології поняття «лідер» має багатозначний характер і тлумачиться з різних методологічних позицій. Так, лідером вважають людину, здатну формулювати цілі та виконувати провідну роль в організації спільної діяльності, координуючи взаємини в групі [29]. Інші автори акцентують увагу на владному й відповідальному аспектах лідерства, визначаючи лідера як особистість, що впевнено впливає на інших і бере на себе відповідальність за результат [96]. У низці підходів лідерство пов'язується насамперед із самоконтролем і самоуправлінням: лідер – це той, хто навчився керувати власними думками, емоціями й поведінкою та здатен передавати цей досвід іншим [53]. Деякі дослідники підкреслюють довіру й емоційне прийняття, розглядаючи лідера як людину, якій довіряють і яку визнають завдяки її особистісним якостям і компетентностям [203]. Окрема група визначень пов'язує лідерство з харизмою, яскравістю особистості та здатністю підтримувати інтерес і здійснювати ефективний вплив на оточення [34; 37; 49].

Оригінальне філософсько-психологічне тлумачення лідерства запропонував А. Менегетті, який визначає лідера як особистість, здатну тонко відчувати закономірності реальності, динаміку життєвої енергії та адекватно застосовувати відповідні «формули дії» у конкретних ситуаціях. Лідерство, за А. Менегетті, полягає у здатності надихати інших, спонукати їх до активності й ефективних рішень у спільному бутті [75, с. 56].

У межах соціально-психологічного підходу О. Ключко підкреслює, що лідером є особистість, яка веде команду до досягнення спільної мети [14, с. 45], тоді як С. Гармаш наголошує на значенні розвинених комунікативних умінь і здатності до конструктивної взаємодії в команді [29, с. 76]. Л. Сергєєва розглядає лідерство як уміння впливати на людей, формувати їхні прагнення та спрямовувати діяльність на досягнення колективних цілей [19, с. 26]. В. Татенко акцентує морально-вчинковий вимір лідерства, підкреслюючи, що справжній лідер поєднує моральність і творчість, є суб'єктом власного життя та здатен діяти на благо інших, реалізуючи ідеали розвитку й гармонії [18].

Історичний аналіз розвитку уявлень про лідерство свідчить, що з часом відбулося зміщення акцентів від розуміння лідерства як домінування, контролю та влади – до бачення його як взаємного, реципрокного процесу, заснованого на спільних цінностях, мотивації та досягненні загальної мети. У сучасному дискурсі лідерство дедалі частіше інтерпретується як трансформаційний вплив на послідовників і організаційні системи [29].

Значний внесок у розвиток теорії лідерства зробили представники психоаналітичного підходу, які спиралися на концепцію ідентифікації З. Фрейда та його уявлення про структуру особистості. У цьому контексті лідерство розглядається як феномен емоційного підпорядкування, що виникає внаслідок ідентифікації Его-ідеалу членів групи з особистістю лідера. Лідер постає як центральна фігура, яка концентрує групові емоції, викликає захоплення та сприяє «кристалізації» групи, тобто формуванню її чіткої структури [29; 51].

У теорії лідерських ролей Ф.-Ф. Бейлса лідерство тлумачиться як виконання специфічної соціальної ролі. Автор розрізняє інструментального лідера, орієнтованого на вирішення завдань, і соціально-емоційного лідера, відповідального за психологічний клімат і міжособистісні відносини в групі [10].

Представники «теорії рис» або харизматичного підходу (К. Берд, В. Бінхам, Л. Бернард, Е. Богардус, М. Вебер, Е. Кац) вважали, що лідерство зумовлене наявністю певних вроджених або стійких особистісних характеристик. М. Вебер вводить поняття харизми як особливої якості особистості, завдяки якій індивід

сприймається як носій виняткових здібностей [29]. Дж. Гейер доповнює цей підхід переліком ключових лідерських характеристик, серед яких індивідуальні, інтелектуальні, комунікативні, мотиваційні та альтруїстичні якості [16]. Водночас обмеженість «теорії рис» зумовила появу нових підходів, зокрема п'ятифакторної моделі особистості П. Кости та Р. Мак-Кра, яка описує риси, пов'язані з ефективністю лідерської поведінки: екстраверсію, доброзичливість, сумлінність, відкритість досвіду та емоційну стабільність [14; 29].

Альтернативний погляд запропонував Р. Стогдилл, обґрунтувавши ситуаційний підхід до лідерства, відповідно до якого ефективність лідера визначається не лише його особистісними якостями, а й конкретними умовами діяльності. Цей підхід розвинули К. Бланшар, Ф. Фідлер, Т. Мітчел, Р. Хаус, які наголошували на відповідності стилю лідерства вимогам ситуації [189]. Так, Ф. Фідлер виокремлював лідерів, орієнтованих на завдання або на міжособистісні стосунки, підкреслюючи, що жоден стиль не є універсально ефективним [19].

Подальший розвиток проблематики лідерства відображено в моделі багатостороннього зв'язку Г. Юкла, який аналізує як безпосередній вплив лідера на діяльність команди, так і ширші організаційні та ситуаційні чинники, що визначають ефективність лідерства [15, с. 285]. Схожі ідеї містить теорія опосередкованого лідерства Р. Фішера та А. Шарпа, згідно з якою лідерські функції можуть реалізовуватися без формального статусу, через спільне бачення, співпрацю та навчання [29].

Важливим етичним виміром лідерства є концепція лідерства-служіння Р. Грінліфа, у якій лідер постає насамперед як слуга спільноти, що ставить інтереси інших вище власних і здійснює вплив на засадах довіри, співпраці та моральної відповідальності [29].

Сучасні мотиваційні та трансформаційні підходи (У. Мітчел, Е. Еванс, Б. Басс) розглядають лідерство як процес впливу на мотивацію та поведінку послідовників, акцентуючи роль внутрішньої мотивації, ціннісної прихильності та емоційної залученості [97; 29]. Значний внесок у розуміння мотиваційних

основ лідерства зробив А. Маслоу, який пов'язував лідерську діяльність із ієрархією потреб, вершиною якої є самореалізація [51; 19].

Особливе місце у сучасному дискурсі посідає біхевіористична теорія лідерства, що виходить з ідеї набуття лідерських якостей у процесі навчання та соціального досвіду. К. Левін у межах цього підходу виокремив авторитарний, демократичний і ліберальний стилі лідерства [29; 19].

У 90-х роках ХХ століття формується концепція емоційного лідерства, тісно пов'язана з теорією емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Р. Бояціс, П. Саловей, Дж. Майєр та ін.) [28; 57; 19; 18]. Д. Гоулман довів, що ефективність лідера значною мірою визначається здатністю усвідомлювати, регулювати власні емоції та розуміти емоційні стани інших. У структурі емоційного лідерства він виокремлює самосвідомість, самоконтроль, соціальну чуйність і управління відносинами [28].

Розвитком цієї ідеї стала концепція резонансного лідерства (Р. Бояціс, Д. Гоулман, Е. Маккі), згідно з якою ефективний лідер перебуває з послідовниками на спільній емоційній хвилі. Автори розрізняють резонансних лідерів, орієнтованих на довіру, партнерство й інновації, та дисонансних, що тяжіють до ієрархії та примусу [11; 28; 67; 16; 19].

У вітчизняній психології проблематика лідерства розробляється у працях А. Бойка, І. Зязюна, С. Калашнікової, Л. Кондрашової, Г. Лактіонової, В. Лозової, О. Маковського, І. Прохоренка та інших дослідників [10; 37; 38; 42; 47; 48; 16]. Так, Т. Прохоренко й О. Зборовська наголошують на ролі лідера як носія знань, цінностей і зразка для наслідування, підкреслюючи значення самовиховання й навчання у формуванні лідерських якостей [16]. А. Мітлош розглядає лідерство як специфічний вид обдарованості, що поєднує мотивацію, емоційний і соціальний інтелект та креативність, і виокремлює моделі інноваційного лідера, лідера-натхненника та лідера-стратега [55; 56].

Отже, узагальнення сучасних психологічних підходів дозволяє визначити лідера як визнаного члена групи, який завдяки особистісним якостям і лідерським здібностям здійснює конструктивний вплив на інших і сприяє

досягненню спільних цілей. Лідерство постає як динамічний процес позитивного впливу, у якому провідну роль відіграє особистість лідера, її цінності, мотивація та здатність до ефективної взаємодії з оточенням.

1.3. Лідерські якості в контексті професійного становлення майбутнього психолога

У сучасних умовах реформування освіти та зростання соціального запиту на психологічний супровід особистісного розвитку особливої актуальності набуває проблема формування лідерських якостей майбутніх психологів. Лідерство у професійній діяльності психолога виявляється не лише у здатності впливати на інших, а й у вмінні організовувати взаємодію, приймати відповідальні рішення, бути фасилітатором розвитку особистості та носієм гуманістичних цінностей. Саме тому аналіз поняття «лідерські якості» є необхідним для визначення тих характеристик, які мають цілеспрямовано формуватися в процесі фахової підготовки.

У працях зарубіжних дослідників лідерські якості розглядаються як відносно стійкі, внутрішньо узгоджені особистісні утворення, що забезпечують ефективність лідерської поведінки в різних соціальних і професійних контекстах. Зокрема, С. Заккаро, Д. Дей та С. Халпін визначають лідерські якості як систему індивідуальних характеристик, що охоплюють темперамент, риси характеру, мотиваційні утворення, когнітивні здібності, соціальні навички, досвід і знання, які у сукупності зумовлюють здатність особистості до лідерства у групі чи організації. До ключових якостей дослідники відносять інтелектуальний потенціал, екстраверсію, самосвідомість, емоційну стабільність, відкритість новому досвіду, соціальний та емоційний інтелект, самоконтроль і здатність до ефективного розв'язання проблем.

Подібну позицію поділяють Б. Басс, М. Вілсон та Д. Креймс, які трактують лідерські якості як внутрішні риси та здібності, що дозволяють особистості діяти результативно, сприяючи розвитку організації чи соціальної групи. При цьому Б.

Басс особливу увагу приділяє таким характеристикам, як харизматичність, інтелектуальне стимулювання та емоційна залученість лідера.

Важливе місце у сучасних концепціях лідерства посідає емоційний інтелект. Д. Гоулман наголошує, що саме здатність усвідомлювати, регулювати та конструктивно використовувати емоції – власні й чужі – є визначальною умовою ефективного лідерства. Емоційний інтелект, за його концепцією, включає як особистісні компетентності (самосвідомість, саморегуляцію, внутрішню мотивацію), так і соціальні (емпатію, навички спілкування, управління міжособистісними конфліктами), що є особливо значущими для професійної діяльності психолога.

У дослідженнях Дж. Адаіра та Ф. Кедделла лідерські якості постають як поєднання морально-вольових, емоційних і когнітивних характеристик, зокрема принциповості, справедливості, упевненості в собі, щирості, здатності до самокритики та готовності до постійного саморозвитку. Науковці підкреслюють, що в умовах динамічних соціальних змін лідер потребує високого рівня емоційної, інтелектуальної й творчої напруги.

Значний внесок у дослідження лідерських якостей зробили українські науковці, зокрема О. Бандурка, Т. Кабаченко, С. Калашнікова, В. Міляєва, О. Романовський, Н. Семченко та інші. У вітчизняній психологічній традиції лідерські якості розглядаються як інтегративне утворення, що проявляється в організаторських здібностях, умінні впливати на групу, формувати позитивний соціально-психологічний клімат та виступати прикладом для наслідування.

Так, В. Мороз визначає лідерські якості студентів закладів вищої освіти як сукупність стійких характеристик особистості, які забезпечують здатність займати лідерську позицію в групі, ефективно організовувати спільну діяльність та відповідально впливати на поведінку інших. Подібні підходи представлені у працях Н. Мараховської та Н. Семченко, які акцентують на ролі організаторських, комунікативних і морально-вольових якостей у структурі лідерства.

Особливої уваги заслуговують класифікації лідерських якостей, запропоновані українськими дослідниками. Зокрема, Р. Сопівник виокремлює загальноуправлінські, власне лідерські та специфічні професійні якості, тоді як З. Гапонок пропонує комплексну модель, що включає загальнопрофесійні, творчі, соціально-психологічні та соціально-комунікативні характеристики. Така багатовимірність підходів свідчить про складність і багатокомпонентність феномена лідерських якостей.

У контексті професійної підготовки майбутнього психолога особливо значущими є ідеї педагогічного лідерства та фасилітації. К. Роджерс, розробляючи концепцію педагогічної фасилітації, визначає психолога-лідера як особистість, здатну створювати атмосферу безумовного прийняття, довіри та емпатійного розуміння, що сприяє саморозкриттю і саморозвитку особистості. До ключових установок психолога-фасилітатора він відносить конгруентність, безумовне позитивне ставлення та емпатію.

Важливою складовою лідерських якостей майбутнього психолога є рефлексивність. Здатність до професійної рефлексії забезпечує усвідомлення власних дій, оцінку їх ефективності та готовність до корекції поведінки відповідно до змінюваних умов професійної діяльності. Як зазначає В. Рибалка, рефлексивно-ціннісна позиція фахівця сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів у складних професійних ситуаціях.

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати лідерські якості майбутніх психологів як інтегративні індивідуально-психологічні властивості, що поєднують мотиваційно-ціннісні орієнтації, емоційно-комунікативні здібності, здатність до саморегуляції та рефлексивного саморозвитку. Ці якості формуються у процесі фахової підготовки на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманістичної педагогіки та активного професійного самовизначення.

Таким чином, розвиток лідерських якостей є необхідною умовою професійного становлення майбутнього психолога, адже саме вони забезпечують готовність до ефективної взаємодії з різними соціальними групами, здатність до

фасилітації особистісного розвитку інших і відповідальне виконання професійної місії в умовах сучасного освітнього простору.

1.4. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в освітній діяльності студентів

Проблематика саморегуляції особистості в умовах сучасної вищої освіти України належить до кола найбільш значущих і фундаментальних питань психологічної науки. Її актуальність зумовлена необхідністю підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до автономної навчальної діяльності, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного саморозвитку. Особливої ваги питання саморегуляції набуває у контексті освітньої діяльності студентів, оскільки саме від рівня сформованості саморегуляційних механізмів значною мірою залежить ефективність навчання, розвиток інтелектуального потенціалу та гармонійність особистісного зростання.

Досягнення високих результатів у навчанні можливе за умови здатності студентів свідомо організовувати, планувати й контролювати власну діяльність. Саме тому наукове осмислення феномену саморегуляції та механізмів її становлення є одним із пріоритетних завдань сучасної психології освіти.

У психолого-педагогічній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених вивченню різноманітних аспектів саморегуляції. Дослідники аналізують як теоретичні засади цього феномену, так і його експериментальні прояви в поведінці та діяльності особистості. Переважна більшість наукових праць зосереджена на вивченні саморегуляції поведінки, зокрема в контексті морального розвитку особистості на різних вікових етапах.

Так, О. Тихомирова, Ф. Василюк, С. Максименко розглядали саморегуляцію як цілісну системну характеристику особистості. В. Моросанова трактує саморегуляцію як процес досягнення індивідом власних цілей шляхом ініціювання, конструювання та цілеспрямованого управління власною

діяльністю [32]. Д. Райтер зосереджував увагу на вивченні стратегій досягнення цілей через механізми мотивації їх постановки, оцінювання та корекції.

Важливе місце у вивченні феномену саморегуляції займає суб'єктний підхід, у межах якого особистість розглядається як активний суб'єкт власної життєдіяльності, здатний до осмислення, контролю та цілеспрямованого управління власною активністю. Саме в цьому підході підкреслюється здатність людини усвідомлювати свої цілі, адекватно визначати засоби їх досягнення та відповідати за результати власних дій.

Проблему особистості як суб'єкта регуляції поведінки та діяльності ґрунтовно досліджували Л. Бурлачук, В. Казміренко, Т. Кириченко, О. Киричук, Г. Куценко, О. Оліфер, Н. Пов'якель, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко. Особистісну та соціальну відповідальність у контексті суб'єктності аналізували В. Знаков і Л. Дементій; феномен рефлексії – О. Конопкін; процеси прийняття рішень у складних життєвих ситуаціях – Р. Ахмеров. Особливості саморегуляції студентів у іншомовному освітньому середовищі досліджувала С. Тетерук, а мотиваційно-сміслові механізми саморегуляції у професіоналізації психологів розкрито у працях Ж. Вірної. В. Селіванов аналізував саморегуляцію як чинник мобілізації активності особистості, тоді як Л. Анциферова та А. Корнілов зосереджувалися на проблемах самодетермінації та організації життєвого часу.

Серед сучасних зарубіжних досліджень саморегуляції слід виокремити роботи Д. Шунка, П. Елмера, М. Бокартс, П. Пінтріха, присвячені зв'язку саморегуляції із самоефективністю студентів; праці Б. Циммермана, у яких розглядається взаємозв'язок саморегуляції та мотивації навчальної діяльності; дослідження К. Забруцькі, Г. Шроу, К. Гриппен, К. Рес, спрямовані на аналіз метакогнітивних компонентів саморегуляції; а також роботи Дж. Сана та Р. Руеди, які вивчали поведінкові, емоційні й когнітивні аспекти саморегуляції студентів [38].

Комплексне вивчення психологічних особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів неможливе без ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу цього феномену. Дослідження саморегуляції має

тривалу історію, упродовж якої було накопичено значний обсяг знань щодо її структури, механізмів, чинників та специфіки прояву в різних видах діяльності.

У науковій літературі існує чимало визначень поняття «саморегуляція особистості». Згідно з енциклопедичним трактуванням, саморегуляція розуміється як здатність індивіда керувати власною поведінкою та психічними станами на основі їх усвідомлення й самоспостереження. С. Тетерук розглядає саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, що забезпечує побудову та реалізацію діяльності відповідно до поставленої мети. У межах навчальної діяльності саморегуляція полягає в усвідомленому плануванні, організації та корекції власних навчальних дій, адекватній оцінці власних можливостей і використанні їх для самовдосконалення.

Одним із ключових напрямів дослідження саморегуляції є аналіз її психологічних механізмів та характеру їхньої взаємодії. Представники різних наукових підходів розглядають саморегуляцію як біосоціальне та психосоціальне утворення. Біосоціальний аспект зумовлений фізіологічними механізмами життєдіяльності людини, тоді як психосоціальний – взаємодією свідомих і несвідомих процесів, що визначають регуляцію поведінки та діяльності.

Саморегуляція формується безпосередньо в діяльності, а в умовах навчання – у процесі здійснення навчальної діяльності. Саме вона спричиняє виникнення новоутворень у свідомості особистості, пов'язаних зі сприйняттям навчальних завдань, осмисленням результатів та рефлексією власних дій. Навчальна діяльність, спрямована на засвоєння знань і набуття досвіду, є провідним чинником особистісного розвитку студента, тому ключовим завданням освітнього процесу виступає формування здатності студента до самостійної організації власної діяльності.

У навчальній діяльності студентів функціонує ціла система механізмів саморегуляції, серед яких провідне місце посідають самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та самостимуляція. Самооцінка виконує регулятивну функцію, забезпечуючи узгодження цілей і можливостей особистості, а також

слугує важливим засобом психологічного захисту. Вона тісно пов'язана з процесами цілепокладання та планування діяльності.

Рівень домагань ґрунтується на самооцінці й визначає складність цілей, які ставить перед собою студент. Адекватний рівень домагань дає змогу реалістично оцінити обсяг необхідних зусиль та ефективно коригувати навчальні завдання [46]. Перевірка самооцінки відбувається через зіставлення очікуваних результатів із реальними досягненнями або шляхом порівняння із зовнішніми оцінками значущих інших.

Самоконтроль є важливим чинником успішної саморегуляції, оскільки дозволяє своєчасно виявляти помилки та запобігати їх повторенню. Він сприяє формуванню еталонів діяльності та підтримує стабільність і послідовність навчальних дій.

Рефлексія відіграє особливу роль у регуляції навчальної діяльності студентів, оскільки забезпечує аналіз власного досвіду, усвідомлення мотивів, цінностей і цілей діяльності. Вона є багаторівневим процесом самопізнання внутрішніх психічних станів, що сприяє прийняттю відповідальних рішень та розвитку здатності до самовизначення [47].

Важливим механізмом саморегуляції є також самостимуляція, яка забезпечує мобілізацію внутрішніх ресурсів особистості для подолання труднощів навчального процесу [48]. У структурі саморегуляції взаємодіють два взаємопов'язані рівні – регуляція діяльності та особистісна саморегуляція [51]. Перша стосується планування, організації та контролю дій, друга – трансформації ставлення до себе, інших і діяльності в цілому.

Саморегуляція відіграє визначальну роль у навчальній діяльності студентів, оскільки забезпечує інтеграцію особистісних ресурсів, формування відповідальності, активної життєвої позиції та психологічного благополуччя [52]. Вона є умовою перетворення зовнішніх освітніх вимог на внутрішньо значущі цінності та мотиви.

Отже, саморегуляція навчальної діяльності виступає специфічною формою регуляції, що здійснюється студентом як активним суб'єктом навчання. Її

формування створює основу для розвитку здатності вчитися, самостійно організовувати освітній процес і є важливою складовою загальної обдарованості та системи загальних здібностей особистості.

Висновки до першого розділу

Студентський вік є особливим етапом онтогенетичного розвитку, який поєднує процес професійного становлення з інтенсивним формуванням особистості, її ціннісних орієнтирів, життєвої перспективи та світоглядних установок. Студентство як соціальна спільнота характеризується високим рівнем пізнавальної мотивації, активною соціальною позицією та здатністю до самостійного визначення життєвих і професійних цілей. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти виступає не лише засобом опанування професійних знань і навичок, а й основою соціалізації, самовизначення та розвитку рефлексивної свідомості. Саме в цей період відбувається становлення «Я-концепції», формування внутрішньої позиції та готовності до відповідального життєвого вибору, що визначає подальшу самореалізацію та професійну ефективність.

Аналіз сучасного психологічного дискурсу щодо лідерства показує, що лідерство є багатовимірним і динамічним феноменом, який інтегрує особистісні характеристики лідера, його цінності, мотивацію та здатність ефективно взаємодіяти з оточенням. Історичний розвиток уявлень про лідерство демонструє еволюцію від розуміння влади й домінування до концепції взаємного, трансформаційного впливу, заснованого на довірі, партнерстві та спільних цінностях. У сучасних підходах підкреслюється значення емоційного інтелекту, рефлексії, морально-ціннісної орієнтації та здатності мотивувати і надихати інших. Українські дослідники акцентують на інтегративному характері лідерських якостей, що включають організаторські, комунікативні, соціально-психологічні та професійні компоненти, а також здатність бути прикладом для наслідування.

У контексті професійного становлення майбутнього психолога лідерські якості набувають особливої важливості, оскільки вони забезпечують здатність

ефективно організувати взаємодію, фасилітувати розвиток особистості клієнта, приймати відповідальні рішення та реалізовувати гуманістичні цінності у професійній діяльності. Формування лідерських якостей відбувається через поєднання морально-вольових, емоційних, когнітивних та соціальних характеристик, розвиток самосвідомості, емоційного інтелекту та рефлексивної компетентності, а також активне професійне самовизначення.

Високий рівень саморегуляції у студентів є визначальним чинником успішного навчання, розвитку інтелектуального та особистісного потенціалу. Саморегуляція забезпечує усвідомлене планування, організацію, контроль та корекцію навчальної діяльності, інтегруючи когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові механізми. Важливими складовими саморегуляції є самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та самостимуляція, що дозволяє студентам ефективно адаптуватися до освітніх вимог, мобілізувати внутрішні ресурси та підтримувати психологічне благополуччя. Саморегуляція формує здатність до автономного навчання, відповідального прийняття рішень та постійного професійного саморозвитку, що є невід'ємною умовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Отже, взаємодія психологічних особливостей студентської молоді, лідерських якостей та механізмів саморегуляції створює комплексну основу для професійного та особистісного становлення майбутнього психолога. Ефективне поєднання цих компонентів сприяє формуванню активної життєвої позиції, високої соціальної відповідальності, здатності до самопізнання, саморегуляції та лідерства у професійних і соціальних контекстах. Цей період життя є критично важливим для розвитку ключових компетентностей, що визначають успішну реалізацію особистості в сучасному суспільстві та професійній сфері психології. Таким чином, студентський вік виступає стратегічною платформою для інтеграції знань, умінь, цінностей і лідерських здібностей у цілісну систему, що забезпечує формування професійно зрілої, соціально відповідальної та саморегульованої особистості.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА У СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ САМОРЕГУЛЯЦІЄЮ

У розділі висвітлено методичні засади дослідження психологічних особливостей розвитку лідерських якостей у студентів із різним рівнем саморегуляції. Зокрема, обґрунтовано вибір методик емпіричного дослідження, що дозволяють оцінити рівень лідерських здібностей, стилі лідерської взаємодії та рівень саморегуляції, який впливає на формування лідерського потенціалу.

2.1. Обґрунтування вибору методик емпіричного дослідження

Для вивчення психологічних особливостей розвитку лідерських якостей у майбутніх психологів доцільно застосовувати опитувальні методики. Такий підхід обумовлений специфікою досліджуваного феномену та дозволяє виявити ключові мотиваційні чинники, стилі лідерської взаємодії, а також індивідуальні особливості, що впливають на формування лідерського потенціалу.

Опитувальники являють собою методи дослідження, що складаються з набору питань без правильної чи неправильної відповіді, оцінка яких ґрунтується на частоті або спрямованості відповідей. Як зазначають В.Ф. Моргун та І.Г. Тітов [30], цей тип методик широко застосовується для діагностики особистісних характеристик респондентів.

Опитувальники можна класифікувати за різними критеріями. Наприклад, за принципом побудови виділяють факторні (побудовані на основі факторно-аналітичного підходу) та емпіричні (створені за критеріально-ключовим принципом). За діагностичною спрямованістю виділяють опитувальники, що вивчають риси особистості, типологічні характеристики, мотиви, інтереси, цінності та установки.

Слід зазначити, що використання опитувальників у психології пов'язане з певними труднощами. До них належать соціальна бажаність відповідей, різне розуміння питань респондентами та мінливість їх поведінки. Через це результати

опитувань мають імовірнісний характер і вимагають обережної інтерпретації.

Тести визначаються як психологічні завдання, що дозволяють встановлювати рівень та характер розвитку певних здібностей людини (С.Г. Геллерштейн). Вони є стандартизованими, обмеженими у часі і використовуються для оцінки індивідуальних відмінностей у розвитку інтелекту та спеціальних здібностей [30].

До переваг тестування належать можливість охоплення великої кількості респондентів, оперативність, економічність, стандартизованість умов проведення, об'єктивність результатів, кількісна оцінка та можливість комп'ютеризації. Водночас метод має обмеження: ризик неправильного використання тестів невідповідними особами, можливий стрес або втома учасників, а також обмежена можливість індивідуального підходу.

Методи психологічного дослідження повинні відповідати низці критеріїв, що гарантують їхню якість, достовірність і наукову цінність.

- Об'єктивність передбачає мінімізацію впливу дослідника чи респондента на результати через стандартизацію процедур і використання науково перевірених інструментів.

- Валідність забезпечує відповідність методики досліджуваному явищу. Змістова валідність охоплює всі важливі аспекти явища; критеріальна валідність перевіряє кореляцію методики з іншими аналогічними інструментами; конструктна валідність відображає відповідність методики теоретичним уявленням про об'єкт дослідження.

- Надійність гарантує стабільність результатів при повторних вимірюваннях і перевіряється через тест-ретест або внутрішню узгодженість елементів методики.

- Репрезентативність забезпечує можливість узагальнення результатів на широку популяцію за рахунок ретельного відбору учасників дослідження з урахуванням соціальних, культурних та демографічних факторів.

- Етичність передбачає дотримання принципів добровільної участі, конфіденційності даних та відсутності дискомфорту для респондентів.

- Практична застосовність полягає в зручності використання методики, економності ресурсів та чутливості до виявлення навіть невеликих змін у стані респондента.
- Стандартизація та універсальність гарантують порівнянність даних та можливість застосування методики в різних умовах, культурах та вікових групах.
- Ефективність методів визначається їхньою здатністю забезпечувати максимальну інформативність за мінімальних витрат часу і ресурсів. Сучасні технології дозволяють оптимізувати збір та обробку даних, підвищуючи продуктивність досліджень.

Для оцінки психологічних особливостей розвитку лідерських якостей у майбутніх психологів у дослідженні використовуються такі методики:

- опитувальник «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький);
- багатофакторний опитувальник лідерства (В. Bass, В. Avolio);
- опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової;
- опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна).

2.2. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

В. І. Моросанової

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової є психодіагностичною методикою, спрямованою на комплексне вивчення сформованості усвідомленої саморегуляції діяльності та поведінки особистості. Методика дозволяє оцінити як загальний рівень саморегуляції, так і окремі її структурні компоненти, зокрема: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність. Сукупність цих показників відображає індивідуальний стиль саморегуляції, який визначає ефективність довільної активності людини в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Метою застосування опитувальника є виявлення рівня розвитку

регуляторних процесів, що забезпечують постановку цілей, організацію діяльності, контроль за її виконанням і корекцію поведінки відповідно до змін зовнішніх та внутрішніх умов.

Процедура проведення дослідження полягає в ознайомленні респондента з низкою тверджень, які описують типові особливості поведінки та способи організації власної діяльності. Досліджуваному пропонується уважно прочитати кожне висловлювання та визначити ступінь його відповідності власному досвіду, обравши один із чотирьох варіантів відповіді: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно». Обрана відповідь фіксується у відповідному рядку бланка відповідей. Стандартизований бланк опитувальника подано в додатку А.

Обробка результатів здійснюється відповідно до ключів, що передбачають зарахування одного бала за відповіді, які збігаються з ключовими. Позитивні відповіді («вірно», «мабуть, вірно») та негативні («невірно», «мабуть, невірно») враховуються залежно від змісту конкретної шкали. Після підрахунку балів за кожною регуляторною шкалою визначається рівень її сформованості – низький, середній або високий – відповідно до встановлених нормативних меж.

Шкала «Планування» відображає індивідуальні особливості висування та утримання цілей, а також ступінь усвідомленості процесу планування діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про наявність сформованої потреби в цілеспрямованому плануванні, здатність самостійно визначати цілі, вибудовувати реалістичні, деталізовані та ієрархічно організовані плани, які зберігають стійкість у часі. Особи з такими характеристиками, як правило, послідовно рухаються до поставлених цілей і демонструють відповідальне ставлення до організації власної діяльності.

Низькі показники за шкалою планування вказують на слабку орієнтацію на попереднє обдумування майбутніх дій. Цілі в таких випадках часто є ситуативними, нестійкими та схильними до частих змін, а сам процес планування має фрагментарний і малореалістичний характер. Діяльність нерідко здійснюється без чіткого уявлення про кінцевий результат, що знижує

ймовірність досягнення поставлених цілей.

Шкала «Моделювання» спрямована на оцінку здатності людини формувати уявлення про значущі внутрішні та зовнішні умови діяльності, усвідомлювати їхню роль і враховувати під час досягнення мети. Високі показники за цією шкалою характеризують осіб, які вміють адекватно аналізувати ситуацію, прогнозувати можливі зміни та співвідносити обрані способи дій із реальними обставинами. Їхні програми поведінки зазвичай узгоджені з поставленими цілями, а отримані результати відповідають очікуванням.

Низький рівень моделювання свідчить про недостатню сформованість уявлень щодо умов діяльності, що може проявлятися в неадекватній оцінці ситуації, ігноруванні важливих факторів або надмірному фантазуванні. У таких осіб часто виникають труднощі з визначенням реалістичних цілей та вибором адекватних способів дій, що підвищує ризик помилок і невдач у діяльності.

Шкала «Програмування» дозволяє оцінити здатність до усвідомленого конструювання послідовності дій, необхідних для досягнення мети. Високі показники вказують на сформовану потребу продумувати власну поведінку, деталізувати етапи діяльності та самостійно розробляти програми дій. Такі програми є достатньо гнучкими, легко коригуються у разі зміни умов і зберігають стійкість за наявності перешкод. У випадку розбіжності між очікуваними та фактичними результатами особа здатна своєчасно вносити зміни до програми дій.

Низькі показники за шкалою програмування свідчать про схильність до імпульсивної поведінки, відсутність чіткої послідовності дій та небажання планувати власну активність. Діяльність у таких випадках часто має характер спроб і помилок, а невідповідність результатів поставленим цілям не супроводжується належною корекцією поведінки.

Шкала «Оцінювання результатів» відображає рівень розвитку адекватної самооцінки та здатність аналізувати результати власної діяльності. Високі показники за цією шкалою характеризують осіб, які вміють об'єктивно оцінювати як досягнення, так і помилки, усвідомлювати причини успіхів і невдач

та враховувати їх у подальшій діяльності. Сформованість стійких суб'єктивних критеріїв оцінювання дозволяє таким людям ефективно адаптуватися до змін умов.

Низький рівень оцінювання результатів пов'язаний із недостатньою критичністю до власних дій, труднощами в усвідомленні помилок і нестабільністю критеріїв успішності. За умов зростання навантаження або виникнення зовнішніх труднощів це призводить до зниження якості діяльності.

Шкала «Гнучкість» діагностує здатність особистості перебудувати систему саморегуляції у відповідь на зміну обставин. Високі показники свідчать про пластичність регуляторних процесів, уміння швидко адаптувати плани, програми та поведінку до нових умов, а також своєчасно коригувати дії у разі невідповідності результатів поставленій меті. Регуляторна гнучкість забезпечує ефективну діяльність у динамічних і ризикованих ситуаціях.

Низькі показники за цією шкалою вказують на труднощі адаптації до змін, невпевненість у нестабільних умовах і нездатність оперативно перебудувати поведінку. Це часто призводить до регуляторних збоїв і повторюваних невдач.

Шкала «Самостійність» характеризує рівень регуляторної автономності особистості. Високі показники свідчать про здатність самостійно організувати діяльність, приймати рішення, контролювати їх реалізацію та відповідати за отримані результати. Такі особи менш залежні від зовнішніх оцінок і здатні ефективно діяти без сторонньої підтримки.

Низький рівень самостійності проявляється у залежності від думок оточення, схильності слідувати чужим рекомендаціям і труднощам в організації діяльності без зовнішньої допомоги, що підвищує ймовірність регуляторних порушень.

Узагальнюючим показником методики є загальний рівень саморегуляції, який відображає ступінь сформованості цілісної системи усвідомленої регуляції довільної активності. Високий рівень саморегуляції характеризує осіб, які здатні гнучко й адекватно реагувати на зміну умов, свідомо ставити й досягати цілі, а також компенсувати індивідуальні особистісні особливості, що можуть

ускладнювати діяльність. Чим вищий рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види діяльності та впевненіше відчувається в незнайомих ситуаціях.

Низький загальний рівень саморегуляції свідчить про недостатню сформованість процесів планування та програмування поведінки, підвищену залежність від ситуаційних факторів і думок оточення, а також обмежені можливості компенсації несприятливих особистісних характеристик. У таких випадках успішність опанування нових видів діяльності значною мірою залежить від відповідності вимог діяльності наявному стилю саморегуляції.

2.3. Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна)

Мета методики. Опитувальник «Академічна саморегуляція» призначений для вивчення мотиваційних механізмів навчальної діяльності та особливостей саморегуляції студентів у контексті освітнього процесу. Основною метою методики є діагностика ступеня вираженості різних типів навчальної мотивації, що розташовуються на континуумі самодетермінації – від внутрішньо зумовленої до зовнішньо детермінованої та амотивації.

Методика дає змогу оцінити, якою мірою навчальна активність студента ґрунтується на внутрішньому інтересі, прагненні досягнень і саморозвитку або ж зумовлена зовнішніми вимогами, очікуваннями значущих осіб, соціальним тиском чи уникненням негативних наслідків. Таким чином, опитувальник дозволяє розкрити індивідуальний профіль академічної саморегуляції та визначити рівень автономності навчальної мотивації.

Теоретичною основою методики є теорія самодетермінації Е. Дісі та Р. Райана, відповідно до якої саморегуляція навчальної діяльності розглядається як мотиваційний процес, що відображає ступінь інтеріоризації навчальних цілей і смислів.

Процедура проведення. Дослідження проводиться у формі письмового

опитування. Респондентам надається бланк опитувальника, що містить перелік тверджень, які описують можливі причини та мотиви навчальної діяльності. Завдання досліджуваного полягає в тому, щоб оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням, орієнтуючись на власний досвід навчання у закладі вищої освіти.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою, де крайні значення відображають повну незгоду або повну згоду з твердженням, а проміжні – різний ступінь часткової згоди. У процесі інструктажу наголошується на відсутності «правильних» чи «неправильних» відповідей, а також на необхідності відповідати щиро, не замислюючись над соціально бажаними варіантами.

В адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова та Є. Осіна методика містить 29 тверджень, що охоплюють різні типи мотивації навчальної діяльності. Час виконання опитувальника зазвичай не перевищує 10–15 хвилин. Дослідження може проводитися як індивідуально, так і в груповій формі за стандартних умов навчального середовища.

Процедура обробки результатів. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарної кількості балів за кожною мотиваційною шкалою відповідно до ключа методики. Кожне твердження належить до певного типу мотивації, а отримані респондентом бали підсумовуються в межах відповідних шкал.

Опитувальник дозволяє оцінити такі типи академічної мотивації:

- Внутрішня мотивація пізнання, що відображає прагнення до отримання нових знань, інтерес до навчального матеріалу та задоволення від самого процесу пізнання.
- Внутрішня мотивація досягнення, яка характеризує орієнтацію на високі результати, бажання долати труднощі та переживати почуття успіху.
- Мотивація саморозвитку, спрямована на розвиток власних здібностей, підвищення рівня компетентності та досягнення майстерності в навчальній діяльності.
- Мотивація самоповаги, що виражається у прагненні навчатися заради

підтримання позитивної самооцінки та відчуття власної значущості.

- Інтроектована мотивація, зумовлена внутрішнім тиском, почуттям обов'язку, сорому або страхом втратити схвалення значущих осіб.
- Екстернальна мотивація, пов'язана з зовнішнім контролем, необхідністю дотримуватися вимог, уникати покарань або досягати зовнішніх винагород, зокрема соціального статусу чи майбутньої професійної вигоди.
- Амотивація, яка відображає відсутність інтересу до навчання, незрозуміння його смислу та переживання беззмістовності навчальної діяльності.

Отримані показники аналізуються як окремо за кожною шкалою, так і в сукупності, що дозволяє оцінити рівень самодетермінації навчальної мотивації. Переважання внутрішніх форм мотивації свідчить про високий рівень академічної саморегуляції, автономність та усвідомленість навчальної діяльності. Домінування зовнішньо детермінованих мотивів або амотивації, навпаки, вказує на зниження рівня саморегуляції та фрустрацію базової потреби в автономії.

Таким чином, опитувальник «Академічна саморегуляція» є ефективним інструментом для комплексної оцінки мотиваційної структури навчальної діяльності студентів і дозволяє виявити психологічні чинники, що впливають на їхню академічну активність та успішність.

2.4. Методика «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький)

Мета. Методика «Діагностика лідерських здібностей» спрямована на оцінювання рівня лідерських якостей особистості. Вона є одним із психодіагностичних інструментів, що дозволяє виявити та проаналізувати ключові характеристики лідера, необхідні для ефективного управління та керівництва в сучасних організаційних умовах.

Процедура проведення. Опитувальник складається з 50 тверджень, розроблених таким чином, щоб охопити широкий спектр лідерських

компетенцій, включно з комунікативними навичками, здатністю приймати рішення, мотивацією, емоційним інтелектом та іншими важливими рисами, що впливають на ефективність лідерства. Кожне твердження передбачає вибір одного з двох варіантів відповіді: «а» або «б». Така двохваріантна система забезпечує стандартизовану процедуру оцінювання та підвищує об'єктивність отриманих результатів.

Процедура обробки результатів. Розрахунок результатів здійснюється за допомогою спеціального «ключа» до опитувальника, який визначає відповідність між вибраними відповідями та оцінками лідерських якостей. За кожну відповідь, що співпадає з ключем, респондент отримує один бал; у випадку невідповідності нараховується 0 балів. Загальна сума балів відображає рівень вираженості лідерських якостей і інтерпретується за наступною шкалою:

- 0–25 балів – низький рівень лідерських якостей, що може обмежувати ефективність керівництва;
- 26–35 балів – середній рівень, який свідчить про потенціал до розвитку управлінських навичок;
- 36–40 балів – високий рівень лідерських якостей, що характеризується здатністю успішно керувати командою;
- 41 і більше балів – схильність до авторитарного стилю управління, коли лідер концентрує контроль і домінує в команді.

Методика дозволяє не лише оцінити поточний стан лідерських здібностей, а й визначити напрями їх подальшого розвитку. Вона може застосовуватися в навчальних закладах для виявлення потенційних лідерів серед студентів, а також у організаціях для оцінки та розвитку лідерського потенціалу працівників.

Структурованість та стандартизовані питання забезпечують надійність і валідність результатів, які можуть слугувати основою для обґрунтованих управлінських рішень. Крім того, методика ефективно інтегрується з іншими психодіагностичними інструментами, наприклад, тестами на емоційний інтелект чи мотивацію до успіху, що дозволяє отримати комплексну характеристику лідерських здібностей та готовності респондента до керівних ролей.

2.5. Методика «Багатофакторний опитувальник лідерства» (B. Bass & B. Avolio)

Метою методики є оцінка лідерських компетенцій особистості, зокрема здатності впливати на команду, мотивувати, керувати та стимулювати творчість підлеглих. Вона дозволяє визначити стиль лідерства, який проявляє респондент, оцінюючи трансформаційні та трансакційні аспекти лідерської діяльності, а також ідентифікувати сильні сторони та напрями розвитку лідерських якостей для підвищення ефективності управління та взаємодії в колективі.

Процедура проведення опитування передбачає ознайомлення респондентів із інструкцією та пояснення шкали оцінювання, яка варіюється від нуля до чотирьох балів. Кожне з двадцяти одного твердження оцінюється відповідно до частоти прояву тієї чи іншої лідерської характеристики. Твердження охоплюють як трансформаційні характеристики лідера, спрямовані на розвиток організаційної культури, мотивації та потенціалу співробітників, так і трансакційні, що базуються на взаємному обміні між лідером та підлеглими і передбачають контроль, мотивацію через винагороду та дотримання стандартів. Процедура проведення є стандартизованою, що забезпечує об'єктивність і порівнянність отриманих результатів.

Процедура обробки результатів полягає у підрахунку балів за кожним твердженням відповідно до обраного респондентом рівня прояву характеристик. Бали групуються за трансформаційними та трансакційними факторами, що дозволяє визначити домінуючий стиль лідерства та оцінити рівень розвитку конкретних лідерських якостей. Інтерпретація результатів зосереджується на конкретних характеристиках респондента, а не на сумарному показнику стилю, що дозволяє отримати детальну картину прояву лідерських здібностей та готовності до управлінських ролей.

Опитувальник містить 21 твердження, кожне з яких оцінюється за 5-бальною шкалою:

- 0 – ніколи,
- 1 – досить рідко,

- 2 – іноді,
- 3 – досить часто,
- 4 – майже завжди.

Питання анкети охоплюють трансформаційні та трансакційні характеристики лідерства.

Трансформаційне лідерство спрямоване на зміну та вдосконалення організаційної культури, цінностей, мотивації та підтримки співробітників. Основна мета такого впливу – стимулювати високий рівень мотивації, натхнення та залучення підлеглих до досягнення високих результатів, сприяти розвитку їхніх особистісних якостей і потенціалу. Трансформаційний лідер відзначається високими стандартами, відданістю місії та візії організації, здатністю мотивувати команду до спільної роботи та досягнення цілей. Він створює підтримуюче середовище, розвиває комунікаційні навички, заохочує ініціативу та творчість, надає визнання й підтримку, формуючи позитивну робочу атмосферу.

Фактори трансформаційного лідерства в опитувальнику включають:

- Вплив – здатність заручитися довірою та авторитетом, ефективно транслювати свої ідеї;
- Натхнення – уміння стимулювати інших через символи та образи, спонукати до активних дій та подолання перешкод;
- Інтелектуальна стимуляція – заохочення творчого мислення, креативного підходу та самореалізації в колективі;
- Індивідуальний підхід – здатність проявляти увагу до потреб окремих людей та адаптувати взаємодію індивідуально.

Трансакційне лідерство базується на взаємному обміні між лідером і підлеглими, коли виконання завдань і дотримання правил забезпечується винагородою, контролем та оцінкою результатів. Основна мета трансакційного впливу – досягнення конкретних результатів через встановлення договору про обов'язки та відповідальність. Такий лідер застосовує механізми підкріплення, санкцій і мотивації, спрямовані на ефективне виконання завдань, підтримання дисципліни та дотримання стандартів. Трансакційні фактори включають:

- Мотивація – здатність стимулювати підлеглих до досягнення цілей і формування чіткого уявлення про очікувані результати;
- Управління – ефективність організації процесу досягнення цілей та оптимізація групової роботи;
- Надання самостійності – готовність делегувати повноваження й організувати колективну роботу для досягнення спільної мети.

При аналізі результатів дослідження основна увага приділяється виявленню проявів конкретних характеристик респондентів, а не оцінюванню трансформаційного чи трансакційного лідерства в цілому.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи методичні засади дослідження психологічних особливостей розвитку лідерства у студентів із різним рівнем саморегуляції, можна зробити низку важливих висновків щодо обґрунтованості, цілісності та комплексності обраних підходів. По-перше, дослідження базується на концептуальній передумові, що рівень саморегуляції та особистісні характеристики суттєво впливають на формування лідерських здібностей, визначають стиль взаємодії в команді та здатність ефективно виконувати управлінські функції. Вибір методик емпіричного дослідження, включно з опитувальниками та тестами, обґрунтований прагненням забезпечити комплексну оцінку ключових компонентів лідерського потенціалу, таких як комунікативні навички, мотиваційні механізми, здатність до прийняття рішень, емоційний інтелект, а також рівень академічної та поведінкової саморегуляції. Застосування структурованих та стандартизованих інструментів дозволяє мінімізувати суб'єктивний вплив дослідника і підвищити достовірність отриманих результатів, що забезпечує наукову цінність та практичну придатність висновків.

Процедура проведення дослідження враховує специфіку обраних методик і передбачає чіткий алгоритм дій, який забезпечує системність збору даних. Опитувальники націлені на виявлення суб'єктивного сприйняття власних лідерських здібностей і саморегуляторних процесів, що дозволяє розкрити

індивідуальні відмінності студентів. Зокрема, використання методик «Діагностика лідерських здібностей» та «Багатофакторний опитувальник лідерства» дозволяє оцінити як рівень сформованості лідерських компетенцій, так і стиль лідерської взаємодії, розмежувавши трансформаційні та трансакційні характеристики. Опитувальники саморегуляції, зокрема «Стиль саморегуляції поведінки» та «Академічна саморегуляція», надають можливість виявити мотиваційні, когнітивні та поведінкові аспекти регуляції діяльності, що є критично важливими для ефективного прояву лідерських функцій у студентів. Поєднання цих методик забезпечує багатовимірний підхід до дослідження, дозволяє врахувати взаємозв'язок між саморегуляцією та розвитком лідерських якостей, а також ідентифікувати потенційні ресурси та обмеження особистості.

Процедура обробки результатів дослідження передбачає застосування ключів, шкал і критеріїв оцінювання, що забезпечує стандартизовану інтерпретацію отриманих даних. Для опитувальників лідерських здібностей підрахунок балів дає змогу оцінити рівень вираженості окремих лідерських характеристик, визначити переважаючий стиль лідерства та спрогнозувати можливу ефективність управлінської діяльності. Водночас обробка даних за опитувальниками саморегуляції дозволяє встановити рівень сформованості регуляторних процесів, оцінити здатність до планування, моделювання, програмування, гнучкості та самостійності, а також визначити мотиваційний профіль студентів у навчальній діяльності. Таке поєднання кількісної оцінки і якісного аналізу забезпечує глибоке розуміння взаємозв'язку між психологічними особливостями особистості та проявом лідерських здібностей, що дозволяє формувати цілісну картину розвитку потенційних лідерів.

Використання комплексного підходу до оцінки лідерських якостей і саморегуляції студентів дозволяє не лише виявити поточний рівень їх розвитку, а й визначити напрямки подальшої підтримки та професійного вдосконалення. Методичні засади дослідження підкреслюють важливість інтеграції різних психодіагностичних інструментів для створення багатовимірного профілю особистості, що охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові

аспекти. Висновки, отримані в результаті дослідження, можуть використовуватися у практичній діяльності вищих навчальних закладів для виявлення потенційних лідерів серед студентів, розробки програм розвитку управлінських компетенцій, підвищення ефективності академічної мотивації та формування адекватних стратегій саморегуляції.

Таким чином, методичні засади дослідження доводять наукову обґрунтованість та практичну значущість застосованих методик. Комплексність підходу дозволяє врахувати різні рівні прояву лідерства та саморегуляції, встановити взаємозв'язки між ними, а також спрогнозувати потенціал розвитку студентів як майбутніх фахівців із високим рівнем соціально-психологічних компетенцій. Використання стандартизованих та валідних інструментів гарантує достовірність результатів, а можливість поєднання оцінки різних аспектів особистості забезпечує цілісне бачення психологічних механізмів, що впливають на формування лідерського потенціалу. Отримані дані створюють основу для подальших досліджень у сфері розвитку лідерських якостей і саморегуляції, а також для практичної реалізації програм психологічної підтримки та розвитку особистості в навчальному та професійному середовищі. Загалом, методичні засади дослідження демонструють високий рівень наукової системності, що забезпечує ефективне поєднання теоретичних концепцій і практичних підходів до оцінки та розвитку лідерства у студентів із різним рівнем саморегуляції.

РОЗДІЛ III

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПЕЦИФІКИ ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У розділі представлено результати емпіричного дослідження специфіки прояву лідерських якостей студентів із різним рівнем саморегуляції особистості. Описано організацію дослідження, проаналізовано особливості саморегуляції та розвитку лідерських здібностей студентів. Висвітлено специфіку стилів лідерської взаємодії майбутніх психологів, проведено порівняльний аналіз лідерських якостей студентів різних курсів та узагальнено отримані результати.

3.1. Організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження специфіки прояву лідерських якостей студентів із різним рівнем саморегуляції особистості було спрямоване на поглиблене вивчення психологічних особливостей особистісного та професійного становлення студентської молоді в умовах сучасного закладу вищої освіти. Актуальність проведення емпіричного етапу зумовлена необхідністю не лише теоретичного осмислення феноменів лідерства і саморегуляції, а й їх практичного дослідження з метою виявлення реальних психологічних закономірностей їх прояву у студентів різних курсів навчання.

Емпіричний етап дослідження мав констатувальний характер і передбачав системну організацію процесу збору, обробки та аналізу емпіричних даних. Він включав кілька взаємопов'язаних етапів: визначення цілей і завдань дослідження, формування вибірки респондентів, добір адекватного комплексу психодіагностичних методик, організацію процедури дослідження, первинну математико-статистичну обробку результатів та їх психологічну інтерпретацію. Такий підхід забезпечив цілісність і наукову обґрунтованість емпіричного дослідження.

Базою проведення дослідження став Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», що забезпечило доступ до

цільової вибірки студентів-психологів та створило сприятливі умови для організації психодіагностичного обстеження. У дослідженні взяли участь 60 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності «Психологія». Формування вибірки здійснювалося з урахуванням принципу порівняльності, що передбачав залучення студентів різних курсів навчання для виявлення особливостей прояву досліджуваних характеристик на різних етапах професійного становлення.

До складу вибірки увійшли 30 студентів першого курсу та 30 студентів четвертого курсу. Такий розподіл дозволив простежити відмінності між студентами, які перебувають на початковому етапі адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти, та студентами, які знаходяться на завершальному етапі бакалаврської підготовки і мають сформованіші професійні уявлення, навички самостійної навчальної діяльності та досвід міжособистісної взаємодії. Вік респондентів коливався від 17 до 22 років, що відповідає межах юнацького віку та періоду ранньої дорослості, які є сензитивними для розвитку лідерських якостей і механізмів саморегуляції.

Добір учасників здійснювався на засадах добровільності, усвідомленої згоди та дотримання етичних норм психологічних досліджень. Усі респонденти були попередньо поінформовані про мету, завдання та загальний зміст дослідження, а також про гарантії конфіденційності та анонімності отриманих результатів. Участь у дослідженні не мала жодного впливу на навчальну успішність студентів, що сприяло формуванню довірливої атмосфери та забезпечило щирість відповідей.

Збір емпіричних даних здійснювався в умовах, максимально наближених до звичних для студентів, що зменшувало вплив ситуативних чинників на результати дослідження. Психодіагностичне обстеження проводилося у формі групового та індивідуального тестування в аудиторіях університету. Перед початком роботи кожному учаснику надавалися чіткі інструкції щодо виконання завдань, а також роз'яснювалася важливість уважного й самостійного виконання запропонованих методик.

Особлива увага приділялася дотриманню стандартизованої процедури дослідження, що забезпечило надійність і валідність отриманих даних. Тривалість тестування визначалася обсягом застосованих методик та індивідуальними темпами роботи респондентів, при цьому створювалися умови, які дозволяли уникнути перевтоми та зниження мотивації до участі в дослідженні.

Отримані емпіричні дані підлягали первинній кількісній та якісній обробці. На цьому етапі здійснювалося кодування результатів, їх систематизація та підготовка до статистичного аналізу. Подальша обробка даних була спрямована на визначення рівнів розвитку саморегуляції та лідерських якостей, виявлення міжгрупових відмінностей між студентами першого і четвертого курсів, а також встановлення кореляційних зв'язків між досліджуваними психологічними показниками.

Аналіз результатів здійснювався з урахуванням вікових, освітніх і професійних особливостей студентів, що дозволило комплексно оцінити специфіку прояву лідерських якостей у взаємозв'язку з рівнем саморегуляції особистості. Отримані результати стали підґрунтям для подальшої психологічної інтерпретації, формулювання узагальнень та висновків дослідження.

Таким чином, організація емпіричного дослідження забезпечила системний, методологічно виважений і науково коректний підхід до вивчення специфіки прояву лідерських якостей студентів із різним рівнем саморегуляції особистості, що дозволило отримати достовірні емпіричні дані та створити надійну основу для подальшого аналізу й практичних рекомендацій.

3.2. Особливості саморегуляції студентів

Ефективність професійного навчання та формування компетентностей студентів залежить від багатьох чинників, серед яких особливе значення має здатність до саморегуляції. Саморегуляція виступає ключовим механізмом, що дозволяє студенту цілеспрямовано організовувати власну навчальну діяльність,

планувати її етапи та здійснювати поточний контроль за виконанням завдань, що, у свою чергу, сприяє більш успішному професійному зростанню. За відсутності достатньо розвинених умінь саморегуляції студент часто стикається з труднощами у здійсненні навчально-професійної діяльності. Він не завжди може ефективно планувати свої дії, організувати навчальний процес та підтримувати послідовність у виконанні завдань. Як наслідок, його академічні зусилля виявляються фрагментарними, нестійкими та недостатньо впорядкованими, що ускладнює системне професійне зростання та розвиток компетентностей.

У цьому контексті важливо розглянути специфіку прояву академічної саморегуляції у майбутніх психологів, оцінену за допомогою методики «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, в адаптації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна). Отримані результати дозволяють визначити рівень автономності навчальної мотивації, характер і спрямованість внутрішніх та зовнішніх стимулів у навчальній діяльності, а також виявити індивідуальні особливості організації процесу навчання. Дані, представлені в таблиці 3.2.1, демонструють конкретні показники, що відображають ступінь сформованості академічної саморегуляції серед студентів, дозволяючи оцінити їхню здатність до планування, контролю та самокорекції в навчальному процесі.

Таблиця 3.2.1.

Показники академічної саморегуляції студентів-психологів

Аспекти академічної саморегуляції	Рівні вираження		
	низький	середній	високий
досягнення	43%	32%	25%
саморозвиток	24%	30%	46%
самоповага	58%	24%	18%
інтроектівана мотивація	66%	22%	12%
екстернальна орієнтація	24%	32%	44%
амотивація	49%	28%	23%

Аналізуючи дані таблиці 3.2.1 щодо показників академічної саморегуляції студентів-психологів, можна виділити певні тенденції у мотиваційній структурі та рівні розвитку саморегулятивних навичок. У сфері досягнень спостерігається переважання студентів із низьким рівнем прояву цього аспекту – 43%, тоді як високий рівень досягнень демонструють лише 25% респондентів. Це свідчить про те, що значна частина студентів має труднощі з цілеспрямованим орієнтуванням на результат, що може обмежувати ефективність академічної діяльності та впливати на стабільність успіхів у навчанні. Середній рівень досягнень виявлено у 32% опитаних, що вказує на наявність потенціалу до розвитку, проте він ще не достатньо реалізований.

У аспекті саморозвитку спостерігається значно позитивніша картина. Високий рівень саморозвитку мають 46% студентів, що свідчить про їхню зацікавленість у власному професійному та особистісному зростанні, прагнення здобувати нові знання, удосконалювати навички та компетентності. Середній рівень прояву цього аспекту зафіксований у 30% респондентів, тоді як низький рівень спостерігається лише у 24%, що демонструє відносно сприятливу структуру саморегуляції в цьому напрямі.

Аспект самоповаги характеризується відчутним домінуванням низького рівня – 58% студентів, що вказує на труднощі у формуванні позитивної самооцінки, впевненості у власних силах та визнанні власної значущості в навчальній діяльності. Середній рівень самоповаги мають 24% респондентів, а високий лише 18%, що свідчить про необхідність підтримки студентів у розвитку внутрішньої мотивації та зміцненні самовпевненості.

Інтроєктована мотивація, що характеризує внутрішній тиск, обумовлений очікуваннями значущих інших або почуттям обов'язку, проявляється переважно на низькому рівні – 66% студентів. Це вказує на те, що більшість респондентів не сприймають навчальні вимоги як внутрішньо обов'язкові чи мотивуючі через зовнішні очікування. Середній та високий рівень інтроєктованої мотивації зафіксований у 22% та 12% відповідно, що свідчить про обмежене використання внутрішнього тиску як стимулу для навчальної діяльності.

Екстернальна орієнтація демонструє іншу тенденцію: високий рівень прояву цього аспекту мають 44% студентів, середній – 32%, а низький – 24%. Це свідчить про те, що значна частина студентів орієнтується на зовнішні винагороди та контроль, реагує на оцінки викладачів і соціальні стимули, що може бути корисним у контексті формальних вимог навчального процесу, однак не завжди сприяє розвитку автономності та внутрішньої мотивації.

Показник амотивації демонструє, що майже половина студентів – 49% – мають низький рівень навчальної активності, що свідчить про брак внутрішнього інтересу та усвідомленої мотивації до навчання. Середній та високий рівень амотивації виявлено у 28% та 23% відповідно, що вказує на фрагментарність проявів інтересу та залученості у навчальний процес у значної частини респондентів.

Загалом, аналіз показує, що серед студентів-психологів наявна чітка диференціація аспектів академічної саморегуляції. Позитивними є високі рівні саморозвитку та екстернальної орієнтації, які свідчать про прагнення до професійного зростання та здатність реагувати на зовнішні вимоги. Водночас існують проблемні сфери – низькі показники самоповаги, досягнень, інтроектованої мотивації та частково амотивації – що вказує на потребу у розвитку внутрішньої мотивації, посиленні усвідомленого планування та стабільності академічних зусиль. Результати свідчать про те, що для ефективного формування лідерських якостей та професійної компетентності студентів необхідно приділяти увагу розвитку саморегуляції, особливо у сферах самоповаги, цілеспрямованості та усвідомленої мотивації. Таким чином, представлені дані створюють основу для цілеспрямованої роботи над підвищенням академічної автономності та формуванням внутрішньої мотивації, що сприятиме підвищенню ефективності навчальної діяльності та професійного становлення майбутніх психологів. Представимо отримані дані графічно на рис. 3.2.1.

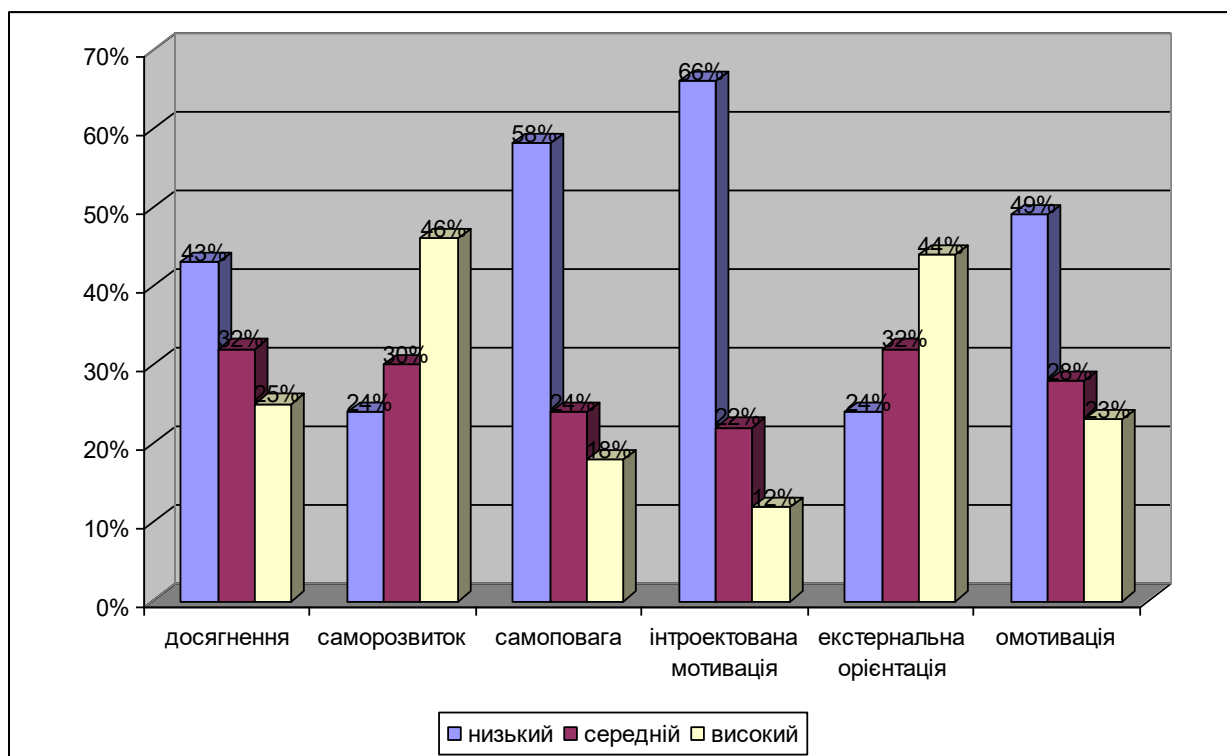


Рис. 3.2.1. Співвідношення показників академічної саморегуляції студентів-психологів

Таким чином, дослідження виявило, що майбутні психологи з обстеженої вибірки демонструють дві основні тенденції в контексті академічної саморегуляції. З одного боку, частина студентів проявляє високу здатність до саморозвитку, коли їхні навички саморегуляції розвинені на високому рівні, а з іншого боку, значна частина демонструє екстернальну орієнтацію, тобто навчальна діяльність здійснюється переважно під впливом зовнішніх чинників чи вимог обставин. У таблиці 3.2.2 наведено показники окремих аспектів саморегуляції студентів-психологів, визначені за допомогою методики «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової.

Таблиця 3.3.1.

Особливості вираженості різних аспектів саморегуляції студентів-психологів

Аспекти саморегуляції	Рівні вираження		
	низький	середній	високий
планування	28%	24%	48%
моделювання	63%	22%	15%
програмування	70%	19%	21%
оцінювання	59%	15%	26%
гнучкість	51%	21%	28%
самостійність	25%	31%	44%

Представимо ці дані графічно на рисунку 3.2.2.

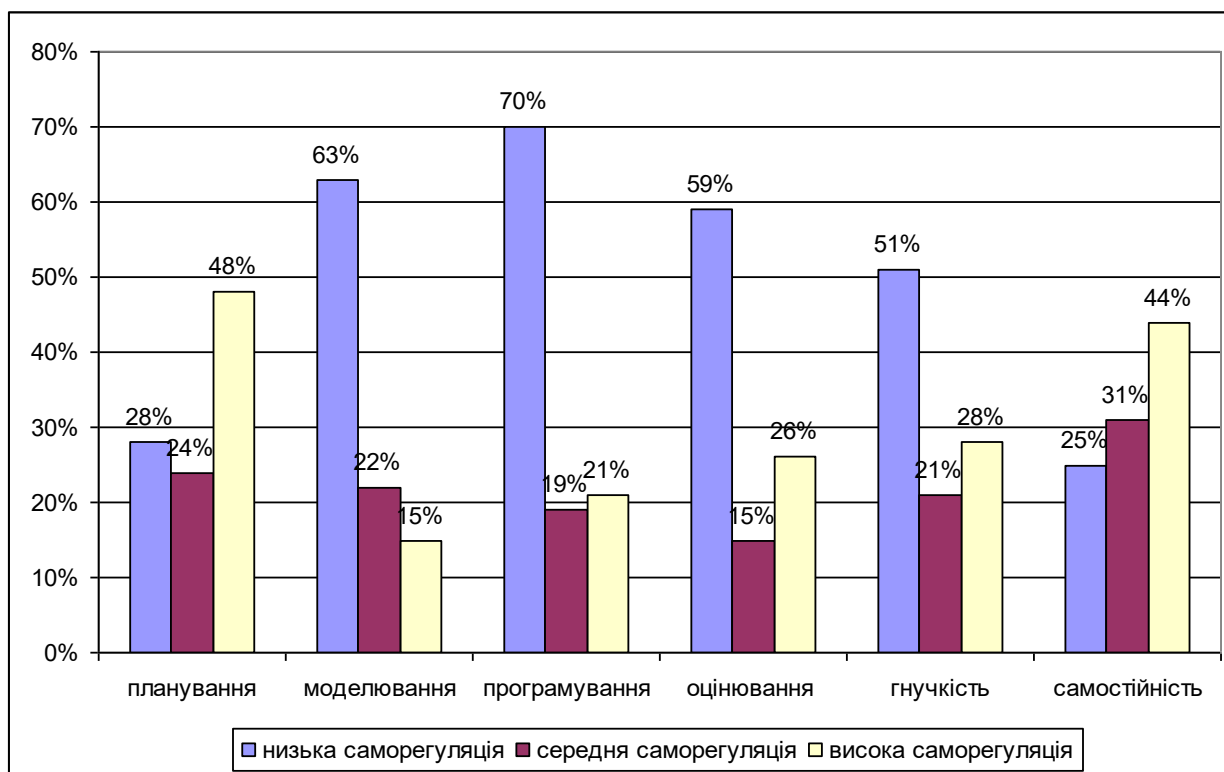


Рис. 3.2.2. Особливості вираженості показників саморегуляції майбутніх психологів у процесі навчально-професійної діяльності

Аналізуючи результати, представлені в таблиці 3.3.1, можна зробити кілька важливих висновків щодо особливостей саморегуляції студентів-психологів у

процесі навчально-професійної діяльності. Найбільш помітною особливістю є неоднорідність рівня сформованості окремих компонентів саморегуляції. Показники планування демонструють, що майже половина студентів (48%) мають високий рівень цієї регуляторної здатності, що свідчить про їхню здатність ефективно організувати власну діяльність, визначати цілі та розробляти послідовність дій для їх досягнення. Проте суттєва частина респондентів перебуває на середньому рівні (24%), а 28% демонструють низькі навички планування, що вказує на наявність труднощів у структуризації діяльності та формуванні стійких стратегій навчальної роботи.

Що стосується моделювання, то більшість студентів (63%) характеризується низьким рівнем розвитку цього аспекту. Це свідчить про те, що багато майбутніх психологів недостатньо вміють прогнозувати хід своєї діяльності та враховувати внутрішні й зовнішні умови для досягнення навчальних цілей. Лише невелика частина респондентів демонструє високий рівень моделювання (15%), що відображає обмежену здатність адекватно оцінювати ситуацію та будувати реалістичні програми дій. Середній рівень прояву цього компоненту спостерігається у 22% студентів, що може свідчити про початкові навички передбачення й аналізу ситуацій, які ще потребують розвитку.

Програмування як аспект саморегуляції виявився найменш сформованим у більшості студентів: 70% мають низький рівень, лише 21% – високий і 19% – середній. Така ситуація вказує на те, що значна частина респондентів має труднощі у створенні послідовності дій, необхідних для досягнення конкретних навчальних результатів, що може ускладнювати реалізацію цілей у професійній підготовці. Це також свідчить про недостатню гнучкість у підходах до організації діяльності та невміння коригувати плани відповідно до змін умов.

Показники оцінювання результатів демонструють, що 59% студентів мають низький рівень розвитку цього аспекту, 15% перебувають на середньому рівні і 26% мають високий рівень. Це означає, що більшість студентів-психологів ще не достатньо критично аналізують свої досягнення та помилки, що може знижувати ефективність самооцінки та корекції власної діяльності. Високий рівень

оцінювання результатів у 26% респондентів свідчить про сформовану здатність адекватно аналізувати та використовувати отриманий досвід для покращення власної діяльності.

Гнучкість як регуляторна здатність виявляється у 28% студентів на високому рівні, 21% – на середньому та 51% – на низькому. Це свідчить про те, що понад половина респондентів недостатньо швидко та ефективно адаптують свої дії у відповідь на зміни зовнішніх або внутрішніх умов, що може обмежувати їхню здатність до самостійного вирішення проблемних ситуацій та ефективної організації навчальної роботи.

Що стосується самостійності, то 44% студентів демонструють високий рівень, 31% – середній і 25% – низький. Це вказує на те, що майже половина респондентів здатна організувати власну діяльність без значного впливу зовнішніх чинників, приймати рішення та нести відповідальність за їх реалізацію, тоді як четверта частина студентів відчуває труднощі в автономному здійсненні навчально-професійної діяльності.

Узагальнено можна зазначити, що майбутні психологи характеризуються достатньо високим рівнем планування та самостійності, що свідчить про здатність організувати власну діяльність та приймати рішення. Водночас такі компоненти, як моделювання, програмування, оцінювання результатів і гнучкість, у більшості студентів сформовані на низькому рівні, що підкреслює потребу в розвитку здатності прогнозувати дії, будувати послідовність кроків, аналізувати власні результати та адаптуватися до змінних умов. Отримані дані дозволяють зробити висновок, що ефективність академічної та професійної підготовки студентів у значній мірі залежить від розвитку когнітивних та регуляторних аспектів саморегуляції, що потребує систематичного психолого-педагогічного супроводу та цілеспрямованого формування навичок самостійної організації діяльності. Графічне відображення результатів на рисунку 3.2.2 наочно демонструє дисбаланс між високим рівнем планування і самостійності та низьким рівнем інших аспектів, що вказує на необхідність корекційних та розвивальних заходів у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Дослідження показало, що здатність до саморегуляції виступає ключовим чинником організації навчального процесу, планування, контролю та корекції власної діяльності, що забезпечує більш стабільне професійне зростання. Аналіз результатів методики «Академічна саморегуляція» виявив, що серед студентів переважають дві тенденції: високий рівень саморозвитку та орієнтація на зовнішні стимули (екстернальна орієнтація). Позитивним є високий рівень саморозвитку та планування, що свідчить про прагнення до професійного зростання і здатність організовувати власну діяльність. Водночас виявлено проблемні аспекти: низький рівень самоповаги, досягнень, інтроектованої мотивації, амотивації, а також моделювання, програмування, оцінювання результатів і гнучкість. Це свідчить про труднощі у прогнозуванні дій, формуванні послідовних стратегій, критичному аналізі результатів і адаптації до змінних умов. Загалом, ефективність академічної підготовки майбутніх психологів значною мірою залежить від розвитку когнітивних і регуляторних аспектів саморегуляції, що потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу та формування навичок автономної організації діяльності.

3.3. Визначення специфіки розвитку лідерських здібностей студентів

Лідерство є ключовим компонентом особистісного та професійного розвитку, оскільки воно демонструє здатність індивіда організовувати спільну діяльність, мотивувати оточення та досягати визначених стратегічних цілей. Воно проявляється через сукупність характерних рис, серед яких виділяють ініціативність, вміння координувати командну роботу, ефективно комунікувати та впевнено приймати рішення.

Водночас ефективний лідер здатний аналізувати ситуацію, конструктивно долати труднощі та забезпечувати продуктивну взаємодію в колективі, що визначає успішність його організаційної діяльності. Розвиток лідерських компетентностей особливо актуальний у студентські роки, оскільки в цей період

формується готовність брати на себе відповідальність, проявляти соціальну активність та керувати груповими процесами.

Для оцінювання рівня лідерського потенціалу та особливостей його проявів серед студентів було застосовано методикау «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жарікова та Є. Крушельницького. Узагальнені результати представлені в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Особливості вираженості лідерських якостей майбутніх психологів (n=60)

Рівень розвитку лідерських здібностей							
Низький		Середній		Високий		Дуже високий (диктатор)	
n	%	n	%	n	%	n	%
13	22	30	50	15	25	2	3

Для кращої наочності представимо отримані дані у вигляді секторної діаграми (рис. 3.3.1).

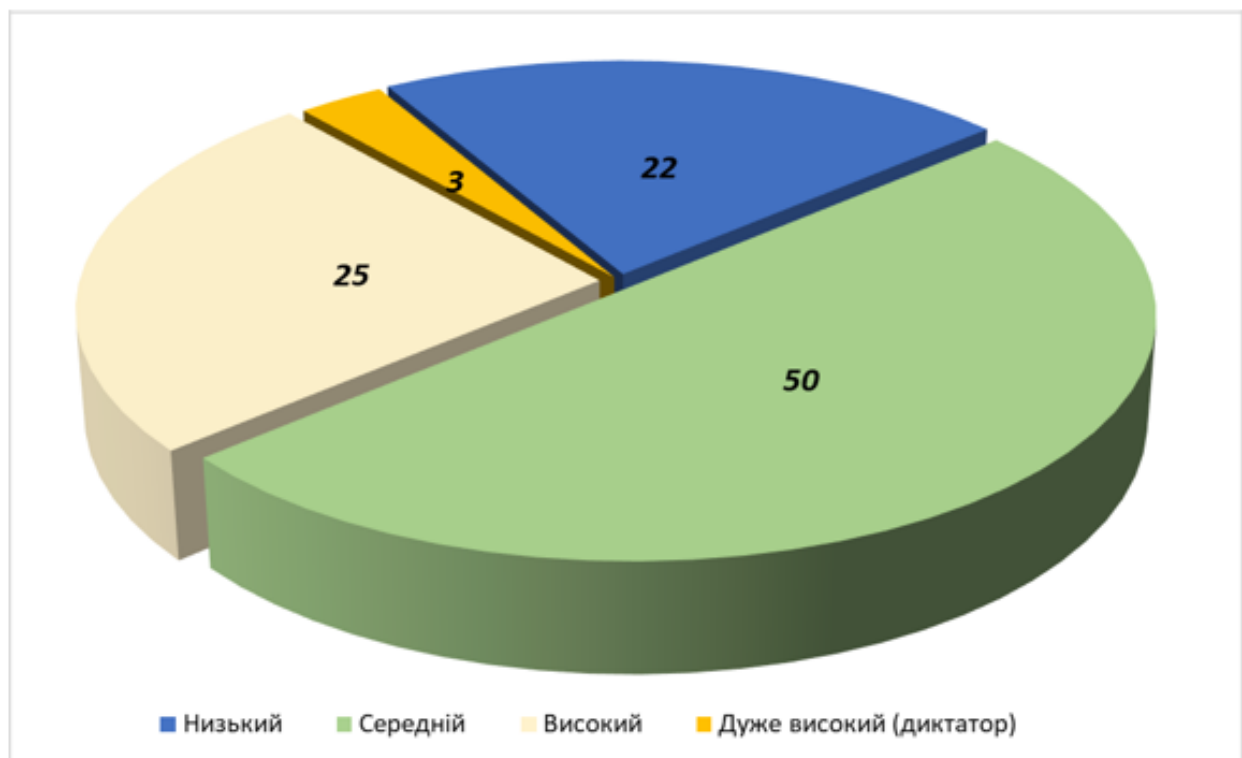


Рис. 3.3.1. Характеристика прояву лідерських здібностей студентів, %

Аналіз отриманих даних щодо розвитку лідерських якостей майбутніх психологів (n=60) демонструє певну диференціацію рівнів сформованості лідерського потенціалу. Найбільшу частку становлять студенти з середнім рівнем лідерських здібностей – 50 %, що свідчить про наявність базових навичок організації роботи групи, комунікації та прийняття рішень, проте ці навички ще потребують практичного розвитку та вдосконалення для прояву автономності та ініціативи у складних ситуаціях. Високий рівень розвитку лідерських якостей спостерігається у 25 % респондентів, які здатні ефективно мотивувати команду, координувати спільну діяльність та приймати зважені рішення, що робить їх потенційними лідерами у навчально-професійній діяльності. Низький рівень розвитку лідерства виявлено у 22 % студентів, для яких характерні труднощі у прояві ініціативи та організації спільної діяльності, що потребує спеціальної підтримки та розвитку комунікаційних і організаційних навичок. Дуже високий рівень лідерських здібностей у стилі «диктатор» відзначено лише у 3 % опитаних, що може вказувати на схильність до авторитарного підходу, який у командній роботі потребує корекції через розвиток гнучкості та здатності враховувати думку інших. Загалом результати свідчать про наявність у більшості студентів потенціалу для розвитку лідерських компетентностей, водночас вимагаючи систематичного психолого-педагогічного супроводу для формування відповідального, гнучкого та ефективного лідерського стилю.

Для більш глибокого розуміння розвитку лідерських якостей у процесі професійної підготовки проведено порівняльне дослідження серед студентів першого та четвертого курсів. Такий підхід дозволив відстежити зміни рівня лідерського потенціалу від початку навчання до його завершального етапу. Узагальнені результати наведено в таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2.

**Вираженість лідерських здібностей у студентів-психологів різних курсів
(n=60)**

Курс навчання	Ступінь вираження лідерських здібностей							
	Низький		Середній		Високий		Дуже високий (диктатор)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Перший	8	27	14	47	6	20	2	6
Четвертий	5	17	16	53	9	30	-	0

Для кращого уявлення отримані дані зобразимо графічно за допомогою гістограми (рис. 3.3.2).

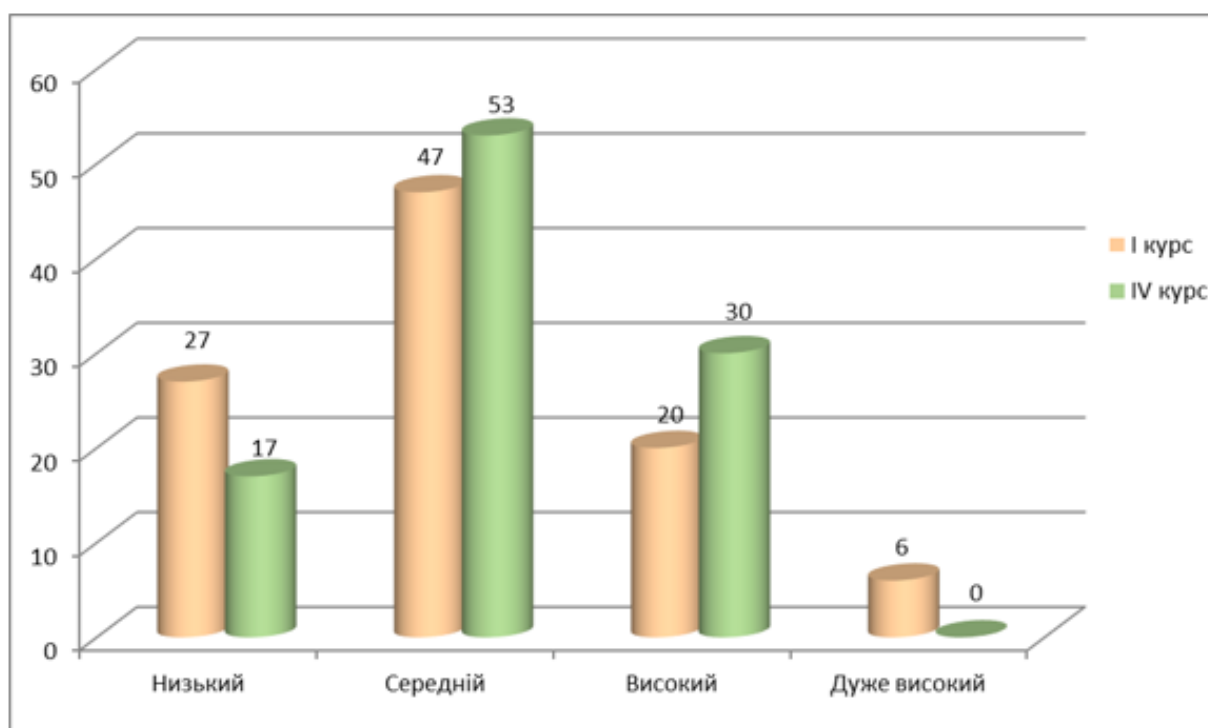


Рис. 3.3.2. Особливості розвитку лідерських здібностей у студентів різних курсів, %

Аналіз розподілу рівнів вираженості лідерських здібностей у вибірці студентів-психологів (n = 60), розділених на першокурсників (n = 30) та четвертокурсників (n = 30), виявив помітну динаміку, що має як інтерпретаційне, так і практичне значення. Серед першокурсників 27 % (8 осіб) характеризувалися

низьким рівнем лідерського потенціалу, 47 % (14 осіб) – середнім, 20 % (6 осіб) – високим, а 6 % (2 особи) демонстрували дуже високий рівень, близький до авторитарного стилю. У четвертокурсників частка студентів із низьким рівнем знизилася до 17 % (5 осіб), середній рівень зріс до 53 % (16 осіб), високий – становив 30 % (9 осіб), тоді як категорія «дуже високий (диктатор)» у старшій групі була відсутня. Така динаміка свідчить про загальну тенденцію зміщення від крайніх проявів до більш збалансованих форм лідерства в процесі навчання.

Зростання частки студентів із середнім і високим рівнем лідерських здібностей у четвертому курсі (83 % проти 67 % у першому курсі) можна розглядати як позитивний індикатор соціалізації, набуття практичного досвіду та професійної ідентифікації під час навчання. Зокрема, збільшення відсотка тих, хто демонструє високий рівень (з 20 % до 30 %), вказує на можливості реалізації лідерського потенціалу через проектну діяльність, практики, студентське самоврядування або волонтерські ініціативи. Зниження частки студентів із низьким рівнем (з 27 % до 17 %) свідчить про те, що навчальний процес та супровід у виші частково компенсують початкові дефіцити ініціативи та впевненості, хоча певна група студентів і надалі потребує додаткової підтримки.

Особливу увагу привертає наявність у першокурсній когорті невеликої, проте значущої групи (6 %, 2 особи) зі схильністю до домінування або авторитарного стилю. Відсутність аналогічних проявів серед четвертокурсників може свідчити про природну селекцію або соціально-професійну корекцію: частина студентів модифікувала свій стиль під впливом професійних вимог, практик та зворотного зв'язку від викладачів і колег, або ж ті, хто початково мав схильність до авторитаризму, адаптували поведінку відповідно до специфіки психологічної професії, де пріоритетними є емпатія та партнерство. Наявність авторитарно налаштованих студентів на початку навчання може бути зумовлена особистісними рисами або попереднім досвідом лідерства, але для професійної підготовки психолога така модель поведінки потребує трансформації у більш гнучкі та емпатичні форми впливу.

Інтерпретація змін потребує врахування педагогічних та психодинамічних

чинників. Освітній аспект проявляється в тому, що студенти старших курсів мають більше можливостей брати участь у навчально-практичних заходах, супервізії та практиках у соціальних установах, що сприяє формуванню управлінського досвіду, розвитку вмінь роботи з групою та прийняття відповідальності. Водночас вікові та рольові зміни, зокрема більший життєвий досвід, сформовані «Я-концепція» та професійна мотивація, сприяють підвищенню проактивності. Психодинамічний аспект полягає в тому, що зниження крайніх проявів лідерства може відображати внутрішню корекцію поведінки під тиском професійних вимог, розвитку критичного мислення та навичок саморефлексії.

З практичної точки зору результати дослідження підкреслюють необхідність диференційованого підходу до розвитку лідерських компетентностей. Для першокурсників важливо створювати безпечні умови для прояву ініціативи, системно підтримувати формування навичок самопрезентації та діяльнісної впевненості, поєднуючи теоретичне навчання з роботою у малих групах і фасилітацією. Для студентів із високим рівнем лідерства пріоритетом має стати розвиток емпатії, навичок надання зворотного зв'язку та емоційної регуляції, щоб лідерство слугувало підтримці інших, а не домінуванню. Студентам із низьким рівнем рекомендується надавати менторську підтримку, вправи для розширення зони комфорту у соціальній взаємодії та поступове збільшення ступеня відповідальності у проєктній діяльності.

Методологічні обмеження дослідження також потребують уваги. Вибірка ($n = 60$) є помірною і може бути репрезентативною лише для конкретного вишу, тому узагальнення результатів на ширший контекст потребує обережності. Категоріальні дані вимагають перевірки статистичної значущості відмінностей (наприклад, критерієм χ^2 або аналізом ефект-розміру). Крім того, варто враховувати вплив додаткових факторів: індивідуальні особистісні характеристики, соціальний капітал, мотиваційні профілі, попередній досвід лідерства та якість педагогічного супроводу.

Подальші дослідження доцільно проводити за лонгітюдним дизайном, що

дозволить відстежувати індивідуальну динаміку студентів від першого до четвертого курсу. Рекомендовано використовувати змішані методи з додаванням якісних інтерв'ю для виявлення мотиваційних та ціннісних детермінант, а також включати оцінку емпатії, емоційного інтелекту та самоефективності як потенційних медіаторів розвитку лідерства. Практичним наслідком дослідження може стати інтеграція у навчальний план модулів із тренувань групових лідерських навичок, супервізії лідерської діяльності та системи менторства, що зробить перехід від потенціалу до ефективної професійної реалізації більш передбачуваним і усвідомленим.

3.4. Специфіка вираженості стилів лідерської взаємодії майбутніх психологів

З метою глибшого дослідження мотиваційно-поведінкових аспектів лідерства серед майбутніх психологів у рамках емпіричного дослідження було використано багатофакторний опитувальник лідерства, розроблений В. Bass та В. Avolio. Обрана методика дозволяє всебічно оцінювати різні стилі та моделі лідерської поведінки, що проявляються у професійній взаємодії. Інструмент охоплює три ключові напрямки лідерства: трансформаційне, транзакційне та пасивно-унікаюче.

Трансформаційне лідерство характеризується здатністю надихати оточуючих, формувати спільне бачення цілей, стимулювати інтелектуальну активність і підтримувати індивідуальний розвиток кожного учасника групи. Транзакційний стиль орієнтований на взаємозв'язок «зусилля – винагорода», дотримання встановлених правил, контроль виконання завдань та застосування коректувальних заходів у разі відхилень від очікуваних результатів. Пасивно-унікаючий тип, навпаки, передбачає мінімальну залученість у управлінський процес, схильність до відкладання рішень і відсутність активного реагування на проблемні ситуації.

Використання цього інструментарію дозволило не лише кількісно оцінити рівень вираженості кожного стилю лідерства, але й простежити особливості соціальної взаємодії студентів, їхню схильність до ініціативності, відповідальності та впливу на групу. Узагальнені результати щодо розподілу показників за основними лідерськими факторами наведено в таблиці 3.4.1.

Аналізуючи дані таблиці та відповідний графічний матеріал (рисунок 3.4.1), можна відзначити переважання середнього рівня вираженості більшості лідерських характеристик. Така тенденція свідчить, що значна частина студентів володіє базовими передумовами лідерської поведінки, проте ще перебуває на стадії формування стабільних лідерських стратегій. Це пояснюється як обмеженим практичним досвідом управління груповими процесами, так і формуванням внутрішньої мотивації до лідерства.

Таким чином, отримані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку лідерських компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема через практичні вправи, моделювання управлінських ситуацій та систематичну супервізію лідерської діяльності.

Результати дослідження, проведеного серед студентів-психологів ($n = 60$), дозволяють оцінити ступінь вираженості ключових факторів лідерської поведінки. Аналіз отриманих даних показує, що в цілому серед учасників переважає середній рівень розвитку лідерських якостей, тоді як високі показники зустрічаються лише у окремих компонентах.

Найвищий рівень розвитку виявлено у факторі індивідуального підходу: середній рівень спостерігався у 63 % респондентів, а високий – у 17 %. Це свідчить про наявність у майбутніх психологів схильності до емпатії, здатності враховувати індивідуальні особливості оточуючих та будувати міжособистісні взаємини на засадах розуміння, підтримки і взаємної довіри.

Таблиця 3.4.1

Вираженість факторів лідерської поведінки у студентів-психологів (n=60)

Фактор	Рівень прояву лідерських здібностей					
	Низький		Середній		Високий	
	п	%	п	%	п	%
Вплив	16	27	26	43	18	30
Натхнення	14	23	24	40	22	37
Інтелектуальна стимуляція	21	35	24	40	15	25
Індивідуальний підхід	12	20	38	63	10	17
Мотивація	18	30	30	50	12	20
Управління	15	25	29	48	16	27
Надання самостійності	20	33	27	45	13	22
Здатність до трансформації лідерства	19	32	26	43	15	25

Представимо отримані результати у вигляді гістограми на рис. 3.4.1.

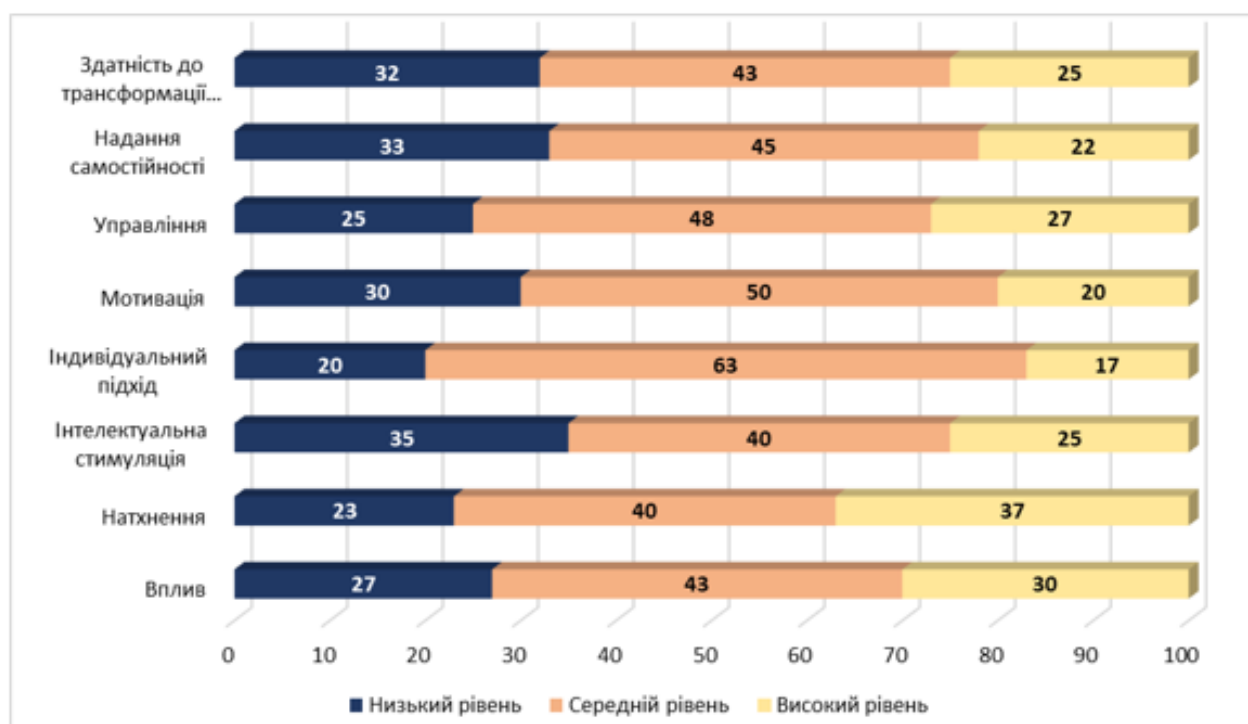


Рис. 3.4.1. Специфіка прояву факторів лідерської поведінки досліджуваних, %

Високі показники також зафіксовано у факторах «вплив» (30 % високий рівень, 43 % середній) та «натхнення» (37 % високий рівень, 40 % середній), що свідчить про наявність у значної частини студентів здатності впливати на оточення, мотивувати інших та виступати джерелом позитивної енергії в колективі.

Дещо нижчі результати спостерігаються за показниками «інтелектуальної стимуляції» (25 % високий рівень, 40 % середній), «управління» (27 % високий, 48 % середній) та «мотивації» (20 % високий, 50 % середній). Це свідчить про те, що студенти володіють потенціалом для організації діяльності, проте потребують подальшого розвитку стратегічного мислення, прийняття відповідальних рішень та цілеспрямованого впливу на групу.

Показники за шкалами «надання самостійності» (22 % високий, 45 % середній) та «трансформації лідерства» (25 % високий, 43 % середній) демонструють помірну готовність студентів делегувати відповідальність, підтримувати ініціативу інших та адаптувати власний стиль лідерства відповідно до різних ситуацій.

Узагальнюючи, можна констатувати, що серед студентів-психологів переважає середній рівень розвитку більшості компонентів лідерської поведінки, що свідчить про наявність базових передумов для подальшого професійного та особистісного зростання. Найбільш вираженими є характеристики, пов'язані з міжособистісною взаємодією – вплив, натхнення та індивідуальний підхід, тоді як стратегічні та організаційні аспекти лідерства потребують додаткового удосконалення.

У таблиці 3.4.2 представлено розподіл результатів за основними факторами прояву лідерства серед студентів різних курсів.

Таблиця 3.4.2

**Особливості прояву факторів лідерства у старших
та молодших студентів (n=60)**

Фактор лідерства	Курс навчання	Ступінь прояву фактору					
		Низький		Середній		Високий	
		n	%	n	%	n	%
Вплив	I	10	33	14	47	6	20
	IV	6	20	12	40	12	40
Нагхнення	I	6	20	10	33	14	47
	IV	8	27	14	46	8	27
Інтелектуальна стимуляція	I	14	46	11	37	5	17
	IV	7	23	13	43	10	34
Індивідуальний підхід	I	7	23	17	57	6	20
	IV	5	17	21	70	4	13
Мотивація	I	7	23	15	50	8	27
	IV	11	37	15	50	4	13
Управління	I	9	30	16	53	5	17
	IV	6	20	13	43	11	37
Надання самостійності	I	14	47	12	40	4	13
	IV	6	20	15	50	9	30
Здатність до трансформації лідерства	I	11	37	14	46	5	17
	IV	8	27	12	40	10	33

Результати дослідження, спрямованого на вивчення прояву факторів лідерської поведінки серед студентів-психологів різних курсів (I курс – молодші та IV курс – старші), дозволяють простежити динаміку формування лідерських якостей у процесі професійного становлення майбутніх фахівців. Загалом, дані вибірки (n = 60) демонструють, що з віком, накопиченням навчального досвіду та активною участю у професійній підготовці більшість компонентів лідерства стають більш вираженими та усвідомленими.

Фактор «вплив», що характеризує здатність спрямовувати поведінку інших, переконувати та ініціювати спільні дії, показав помітну позитивну динаміку. У першокурсників 33 % мали низький рівень, 47 % – середній, 20 % – високий. Серед четвертокурсників ці показники відповідно становили 20 %, 40 % та 40 %. Таким чином, спостерігається збільшення частки студентів із високим рівнем

впливу, що свідчить про розвиток соціальної впевненості, здатності аргументовано висловлювати власну позицію та конструктивно взаємодіяти з оточенням.

Фактор «натхнення», пов'язаний із мотивацією інших через особистий приклад, емоційну виразність і ентузіазм, демонструє іншу тенденцію. Серед першокурсників високий рівень спостерігався у 47 %, тоді як серед старших студентів він зменшився до 27 %, а частка середнього рівня зросла з 33 % до 46 %. Це може свідчити про стабілізацію емоційного ставлення до діяльності: молодші студенти схильні до імпульсивної активності, тоді як старші віддають перевагу більш врівноваженому і раціональному способу мотивування, орієнтованому на досягнення спільної мети.

За фактором «інтелектуальна стимуляція», що відображає здатність заохочувати групу до творчості, пошуку нових рішень та нестандартного мислення, також відзначається позитивна динаміка. У першокурсників лише 17 % мали високий рівень, тоді як серед студентів IV курсу цей показник зріс до 34 %. Частка тих, хто демонстрував низькі показники, скоротилася майже вдвічі (з 46 % до 23 %), що вказує на зростання аналітичних та критичних навичок, а також готовності стимулювати інтелектуальну активність інших.

Фактор «індивідуальний підхід», що передбачає врахування особистісних особливостей партнерів у взаємодії, виявився одним із найсильніших у структурі лідерських якостей. У першокурсників високий рівень становив 20 %, середній – 57 %, тоді як у старшокурсників частка середнього рівня зросла до 70 %, а низького зменшилася до 17 %. Це свідчить про формування емпатійності, толерантності та здатності адаптувати стиль спілкування до індивідуальних потреб співрозмовника – ключових компетентностей психолога-лідера.

Фактор «мотивація» демонструє дещо іншу динаміку: серед молодших студентів високий рівень спостерігався у 27 %, а серед старших – лише у 13 %. Це може відображати зниження зовнішньої активності та емоційної зарядженості, характерне для старших курсів унаслідок навчальної втоми або професійного вигорання. Водночас частка студентів із середнім рівнем

залишалася стабільною (50 %), що свідчить про збереження внутрішньої, усвідомленої мотивації.

Фактор «управління» демонструє значне зростання високих показників – із 17 % у першокурсників до 37 % у четвертокурсників. Це відображає підвищення відповідальності, розвиток організаторських здібностей та здатність брати на себе роль координатора у груповій діяльності. Частка студентів із низьким рівнем управлінських навичок знизилася з 30 % до 20 %, що є ознакою зростання професійної зрілості.

Показники за фактором «надання самостійності» також демонструють позитивну динаміку: високий рівень серед першокурсників мав лише 13 %, тоді як серед старших студентів – 30 %. Це свідчить про збільшення готовності делегувати відповідальність, підтримувати ініціативу інших і проявляти гнучкість у взаємодії – ознаки демократичного стилю лідерства.

Фактор «здатність до трансформації лідерства», що характеризує вміння адаптувати стиль керівництва залежно від ситуації, показує аналогічну тенденцію: високий рівень зростає з 17 % до 33 %, а низький знижується з 37 % до 27 %. Це свідчить про розвиток рефлексії, адаптивності та усвідомленого підходу до варіювання лідерських стратегій відповідно до контексту.

Узагальнюючи, старші студенти загалом демонструють вищий рівень розвитку більшості компонентів лідерства – таких як вплив, інтелектуальна стимуляція, управління, надання самостійності та трансформація лідерства. Ці зміни пояснюються професійним становленням, накопиченням досвіду комунікації, формуванням впевненості у власних силах та здатності брати відповідальність.

Водночас показники «натхнення» та «мотивація» свідчать про зниження емоційної експресії у старших студентів, що, однак, слід розцінювати не як регрес, а як перехід від імпульсивних емоційних реакцій до більш усвідомленого, рефлексивного та професійно зрілого стилю лідерства, орієнтованого на взаємодію та розвиток інших.

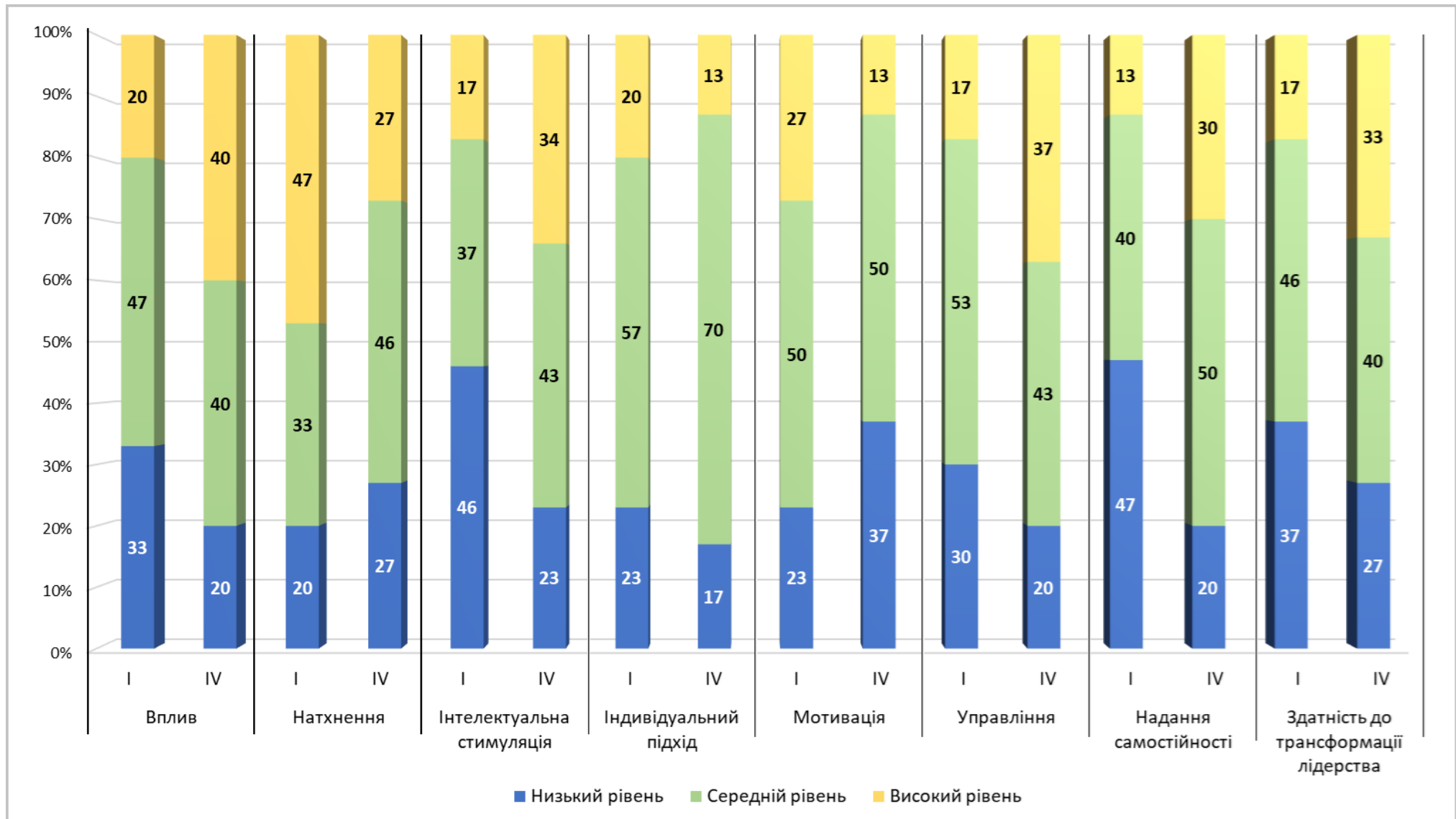


Рис. 3.4.2. Особливості прояву компонентів лідерських якостей у студентів різних курсів, %

Таким чином, результати підтверджують, що у процесі навчання у вищому навчальному закладі відбувається поступова еволюція лідерських якостей майбутніх психологів – від емоційно забарвленого, ситуативного лідерства до більш усвідомленого, рефлексивного та професійно адаптованого стилю керівництва.

Кожен із розглянутих факторів має важливе значення для формування ефективного лідерства майбутнього психолога. Недостатній розвиток цих компонентів може ускладнити досягнення поставлених цілей, налагодження продуктивної взаємодії у команді та формування довірчих відносин. Слабка вираженість цих лідерських якостей обмежує здатність впливати на колектив, мотивувати його до ефективної роботи та координувати групові процеси.

3.5. Порівняльне дослідження особливостей розвитку лідерських якостей студентів різних курсів навчання

Для виявлення статистично значущих відмінностей у розвитку лідерських якостей на різних етапах професійної підготовки майбутніх психологів було проведено аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента. Розрахунки виконувалися із застосуванням програмного пакету IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0), а узагальнені результати представлені в таблиці 3.5.1.

Таблиця 3.5.1

**Показники відмінностей лідерських якостей та мотивації за t-критерієм
Стьюдента у студентів різних курсів**

Показник	<i>t-критерій</i>	<i>p</i>
Рівень розвитку лідерських здібностей	2,38	0,039
Лідерські якості		
Вплив	2,67	0,012
Натхнення	1,34	0,190
Інтелектуальна стимуляція	2,85	0,008
Індивідуальний підхід	2,45	0,019
Мотивація	2,12	0,039
Управління	2,94	0,006
Надання самостійності	3,07	0,004
Здатність до трансформації лідерства	2,78	0,009
Показник	<i>t-критерій</i>	<i>p</i>
Мотивація		
Мотивація до успіху	2,88	0,048
Мотивація до уникнення невдач	2,31	0,025

Аналіз таблиці 3.5.1, що відображає результати порівняння студентів-психологів різних курсів за показниками лідерських якостей та мотивації з використанням t-критерію Стьюдента, дозволяє визначити наявність статистично значущих відмінностей між першокурсниками та студентами четвертого курсу.

Загальний рівень розвитку лідерських здібностей показує t-критерій 2,38 при рівні значущості $p = 0,039$, що свідчить про наявність статистично значущої різниці між курсами. Це означає, що у четвертокурсників спостерігається вищий рівень розвитку лідерських здібностей порівняно з першокурсниками. Така динаміка може бути пояснена накопиченням практичного досвіду, соціальною адаптацією до навчального процесу та активною участю у груповій та колективній діяльності, що сприяє формуванню лідерських навичок.

Розгляд окремих компонентів лідерських якостей дозволяє більш детально простежити структуру змін. Показник впливу має $t = 2,67$ та $p = 0,012$, що підтверджує статистично значуще підвищення здатності впливати на оточення у старших студентів. Показник натхнення, з $t = 1,34$ та $p = 0,190$, не досягає рівня статистичної значущості, що свідчить про відносну стабільність цього аспекту лідерства у студентів обох курсів. Інтелектуальна стимуляція демонструє $t = 2,85$ і $p = 0,008$, що вказує на значне зростання здатності стимулювати інтелектуальний розвиток колег та підлеглих серед четвертокурсників. Показник індивідуального підходу також статистично значущо підвищується ($t = 2,45$, $p = 0,019$), що свідчить про більш гнучке та диференційоване ставлення до потреб окремих осіб у старших студентів.

Щодо показника мотивації в цілому, $t = 2,12$ при $p = 0,039$ підтверджує, що мотиваційна структура студентів змінюється у процесі навчання. Управлінські навички, що включають організацію та керівництво діяльністю групи, мають $t = 2,94$ і $p = 0,006$, а надання самостійності – $t = 3,07$, $p = 0,004$, що демонструє суттєве зростання здатності четвертокурсників делегувати відповідальність та підтримувати автономію колег, що є важливим компонентом трансформаційного лідерства. Здатність до трансформації лідерства також демонструє статистично значущий результат ($t = 2,78$, $p = 0,009$), що підтверджує формування у старших студентів компетенцій щодо зміни підходів до управління та впливу на колектив через особистісний приклад та розвиток мотиваційних механізмів у підлеглих.

Окремий аналіз мотиваційних показників підтверджує тенденцію до підвищення прагнення до професійного зростання та зниження орієнтації на уникнення невдач у старших студентів. Мотивація до успіху має $t = 2,88$ та $p = 0,048$, що свідчить про значне підвищення орієнтації на досягнення позитивного результату. Мотивація до уникнення невдач ($t = 2,31$, $p = 0,025$) також демонструє статистично значущі зміни, проте динаміка показує зменшення страху невдач у студентів старших курсів. Такий результат відображає процес адаптації до навчального та професійного середовища, розвиток впевненості у власних силах та формування ефективних стратегій подолання труднощів.

Узагальнюючи результати, можна констатувати, що навчання у вищому закладі суттєво впливає на формування лідерських якостей та мотиваційних орієнтацій майбутніх психологів. Відбувається підвищення ефективності впливу на оточення, інтелектуальної стимуляції, індивідуального підходу та управлінських навичок, що сприяє розвитку трансформаційного лідерства. Мотиваційна структура також зазнає позитивних змін: зростає орієнтація на успіх та зменшується тривожність, пов'язана з уникненням невдач, що підвищує готовність студентів брати на себе відповідальність і активно брати участь у професійній діяльності.

Таким чином, результати аналізу таблиці 3.5.1 демонструють статистично значущі відмінності між студентами першого та четвертого курсів у більшості показників лідерських якостей та мотивації, підтверджуючи позитивну динаміку професійного та особистісного розвитку майбутніх психологів у процесі навчання. Дані свідчать про те, що старші курсанти більш впевнені, самостійні та здатні до трансформаційного впливу на колектив, що є важливим показником формування компетентного та психологічно зрілого фахівця.

Також було виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку лідерських здібностей і мотиваційними орієнтаціями майбутніх психологів за допомогою методу рангової кореляції Спірмена (табл. 3.5.2). Як показує таблиця 3.5.2, кореляційний аналіз Спірмена виявив помірно сильний позитивний зв'язок між розвитком лідерських якостей і мотивацією до досягнення успіху ($\rho = 0,57$; $p < 0,05$).

Аналіз таблиці 3.5.2, що відображає показники взаємозв'язку між лідерськими здібностями майбутніх психологів та їх мотиваційними настановами за критерієм рангової кореляції Спірмена, дозволяє оцінити, як мотиваційні орієнтації впливають на формування лідерських якостей.

Таблиця 3.5.2

Показники взаємозв'язку між лідерськими здібностями майбутніх психологів та їх мотиваційними настановами за критерієм r_s Спірмена

Показник	Коефіцієнт Спірмена (r)	P -значення
Лідерські якості та мотивація до успіху	0,57	$p \leq 0,05$
Лідерські якості та мотивація до уникнення невдач	-0,43	$p \leq 0,05$

Аналіз таблиці 3.5.2, що відображає показники взаємозв'язку між лідерськими здібностями майбутніх психологів та їх мотиваційними настановами за критерієм рангової кореляції Спірмена, дозволяє оцінити, як мотиваційні орієнтації впливають на формування лідерських якостей.

Результати показують, що між рівнем розвитку лідерських якостей і мотивацією до успіху існує помірно сильний позитивний зв'язок ($r = 0,57$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що студенти, які більш орієнтовані на досягнення успіху, проявляють вищий рівень лідерських здібностей, більш активно впливають на оточення, здатні до інтелектуальної стимуляції та ефективного управління колективом. Така залежність підкреслює, що мотивація до досягнення позитивних результатів виступає важливим стимулом для розвитку трансформаційного лідерства та самостійності у професійній діяльності.

У той же час між лідерськими якостями та мотивацією до уникнення невдач встановлено помірно сильний негативний зв'язок ($r = -0,43$; $p \leq 0,05$). Це означає, що високий рівень страху перед невдачами обмежує прояв лідерських навичок: студенти, які схильні уникати ризику і боятися помилок, менш ініціативні, менше впливають на колектив і рідше проявляють здатність до управління та трансформації лідерства. Негативний зв'язок підкреслює, що орієнтація на уникнення невдач може виступати бар'єром для професійного розвитку та формування впевненості у власних силах.

Узагальнення цих результатів дозволяє зробити висновок, що мотиваційні фактори мають суттєвий вплив на прояв лідерських здібностей у студентів-

психологів. Орієнтація на успіх стимулює розвиток ключових лідерських компетенцій, тоді як страх невдач може стримувати ініціативу та ефективність управлінської діяльності. Таким чином, формування позитивної мотиваційної спрямованості є важливою умовою розвитку професійних і лідерських навичок майбутніх психологів, забезпечуючи їхню активну участь у навчальному та практичному процесі та готовність до вирішення складних ситуацій у професійній діяльності.

Отже, висунута на початку дослідження гіпотеза отримала підтвердження. Було встановлено, що між рівнем розвитку лідерських якостей майбутніх психологів і їхніми мотиваційними орієнтаціями на досягнення успіху або уникнення невдач існує чіткий взаємозв'язок. Студенти з високою мотивацією до успіху характеризуються більш розвиненими лідерськими навичками, що проявляється у їхній здатності впливати на оточення, брати на себе відповідальність і ефективно організовувати роботу групи. Натомість ті, у кого переважає мотивація до уникнення невдач, демонструють меншу активність, обережність у прийнятті рішень та схильність уникати ситуацій, що потребують ініціативи, що обмежує розвиток їхніх лідерських компетенцій.

Дослідження також підтвердило припущення про вищий рівень лідерських якостей і мотивації до успіху серед студентів четвертого курсу порівняно з першокурсниками. Старшокурсники демонструють значно кращі результати за такими компонентами лідерських якостей, як вплив на оточення, управління діяльністю та інтелектуальна стимуляція. У той же час першокурсники більшою мірою орієнтовані на уникнення невдач, що, ймовірно, пов'язано з труднощами адаптації до навчального процесу, обмеженим практичним досвідом та недостатньою впевненістю у власних можливостях.

3.6. Узагальнення результатів дослідження лідерських якостей та саморегуляції студентів-психологів

Дослідження спрямовувалося на вивчення особливостей розвитку лідерських якостей та академічної саморегуляції у студентів-психологів різних

курсів навчання, а також на оцінку взаємозв'язку між цими показниками. Було обстежено 60 студентів, зокрема 30 першокурсників та 30 четвертокурсників, з використанням методик оцінки лідерських компетенцій, мотиваційних орієнтацій і академічної саморегуляції. Обробка даних здійснювалася за допомогою IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0), включно з t-критерієм Стьюдента для порівняння груп та ранговою кореляцією Спірмена для визначення взаємозв'язків.

Аналіз загального рівня розвитку лідерських здібностей показав статистично значущу різницю між першокурсниками та студентами четвертого курсу ($t = 2,38$; $p = 0,039$), що свідчить про підвищення ефективності лідерської діяльності старших студентів, зокрема здатності впливати на колектив, координувати групову діяльність та брати на себе управлінську відповідальність. Розгляд окремих компонентів лідерських якостей показав, що показник впливу підвищується до рівня $t = 2,67$ ($p = 0,012$), інтелектуальна стимуляція зростає до $t = 2,85$ ($p = 0,008$), а індивідуальний підхід демонструє $t = 2,45$ ($p = 0,019$), що відображає розвиток соціальної компетентності, адаптивності та готовності до підтримки професійного розвитку колег. Показник натхнення не досяг рівня статистичної значущості ($t = 1,34$; $p = 0,190$), що свідчить про відносну стабільність цього аспекту лідерства.

Мотиваційна структура студентів також демонструє позитивну динаміку. Загальна мотивація підвищується ($t = 2,12$; $p = 0,039$), управлінські навички зростають до $t = 2,94$ ($p = 0,006$), а здатність делегувати та підтримувати автономію колег значуще збільшується ($t = 3,07$; $p = 0,004$). Здатність до трансформації лідерства підвищується до $t = 2,78$ ($p = 0,009$), що свідчить про формування у старших студентів компетенцій щодо зміни стилю керівництва залежно від ситуації та розвитку мотиваційних механізмів у підлеглих. Мотиваційні орієнтації демонструють, що мотивація до успіху зростає ($t = 2,88$; $p = 0,048$), а мотивація до уникнення невдач зменшується ($t = 2,31$; $p = 0,025$), що свідчить про підвищення впевненості у власних силах та готовності брати на себе відповідальність.

Таблиця 3.6.1.

**Порівняльні показники лідерських якостей та мотивації студентів
першого та четвертого курсів**

Показник	t	p	Висновок
Загальний рівень лідерських якостей	2,38	0,039	Статистично значуще зростання у 4 курсу
Вплив на оточення	2,67	0,012	Зростання здатності впливати на колектив
Натхнення	1,34	0,190	Зміни незначущі, стабільність показника
Інтелектуальна стимуляція	2,85	0,008	Підвищення здатності стимулювати інтелектуальний розвиток
Індивідуальний підхід	2,45	0,019	Розвиток диференційованого ставлення до потреб окремих осіб
Загальна мотивація	2,12	0,039	Підвищення мотиваційної активності
Управлінські навички	2,94	0,006	Зростання компетенцій у керуванні групою
Надання самостійності	3,07	0,004	Підвищення здатності делегувати відповідальність
Трансформаційне лідерство	2,78	0,009	Зростання адаптивності стилю керівництва
Мотивація до успіху	2,88	0,048	Підвищення орієнтації на досягнення результату
Мотивація до уникнення невдач	2,31	0,025	Зменшення страху невдач

Академічна саморегуляція студентів оцінювалася за двома методиками, що дозволило визначити рівень розвитку когнітивних та регуляторних компонентів саморегуляції. За методикою «Академічна саморегуляція» більшість студентів продемонстрували високий рівень саморозвитку (46%) та значну екстернальну орієнтацію (44%), що свідчить про активну готовність до професійного зростання та чутливість до зовнішніх стимулів. Натомість низький рівень інтроектованої мотивації спостерігався у 66% студентів, а самоповага була низькою у 58%, що підкреслює потребу у формуванні внутрішньої мотивації, усвідомленої автономії та впевненості у власних силах.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» показала, що найбільш сформованими компонентами є планування та самостійність (високий рівень у 48% та 44% відповідно), тоді як моделювання, програмування, оцінювання та

гнучкість переважно сформовані на низькому рівні (від 51% до 70%). Це відображає труднощі студентів у прогнозуванні дій, побудові послідовності кроків та адаптації до змінних умов, що може обмежувати ефективність навчальної діяльності та розвитку лідерських навичок.

Кореляційний аналіз за ранговим критерієм Спірмена виявив статистично значущі взаємозв'язки між лідерськими якостями та рівнем саморегуляції. Загальний рівень лідерських здібностей позитивно корелює з академічною саморегуляцією ($\rho = 0,54$; $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що студенти з високим рівнем планування, контролю та самостійності демонструють більш розвинені лідерські компетенції, ефективно впливають на колектив і здатні організувати групову діяльність. Водночас виявлено негативний зв'язок між лідерськими якостями та амотивацією ($\rho = -0,46$; $p \leq 0,05$), що підкреслює, що низька внутрішня мотивація і небажання брати відповідальність обмежують прояв лідерських навичок та управлінської активності.

Таблиця 3.6.2.

Кореляційний аналіз лідерських якостей і саморегуляції студентів-психологів

Показники	ρ	p	Висновок
Лідерські якості – академічна саморегуляція	0,54	$\leq 0,05$	Помірно сильний позитивний зв'язок
Лідерські якості – амотивація	-0,46	$\leq 0,05$	Помірно сильний негативний зв'язок
Вплив на оточення – самостійність	0,51	$\leq 0,05$	Позитивна кореляція між здатністю до самостійності та впливом
Інтелектуальна стимуляція – планування	0,49	$\leq 0,05$	Зв'язок між плануванням діяльності та стимуляцією колег
Трансформаційне лідерство – гнучкість	0,47	$\leq 0,05$	Підвищення адаптивності керівництва пов'язано з гнучкістю у саморегуляції

Отже, результати дослідження підтверджують гіпотезу про тісний взаємозв'язок між рівнем розвитку саморегуляції та лідерськими компетенціями студентів-психологів. Формування ефективних стратегій планування, самоконтролю, гнучкості та автономності стимулює розвиток

трансформаційного лідерства, підвищує здатність впливати на колектив, організувати діяльність групи та підтримувати інтелектуальний розвиток оточення. Старшокурсники демонструють більш високий рівень як лідерських якостей, так і саморегуляції, що свідчить про значимість практичного досвіду, соціальної адаптації та активної участі у колективній діяльності для професійного становлення майбутніх психологів.

Таким чином, ефективне формування професійних компетенцій і лідерських навичок у студентів можливе лише за умови цілеспрямованої роботи над розвитком когнітивної та мотиваційної саморегуляції, що забезпечує стабільність навчальної діяльності, усвідомлену відповідальність і готовність до управлінських та колективних функцій у майбутній професійній діяльності.

Висновки до третього розділу

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна зробити узагальнений висновок про те, що формування лідерських якостей майбутніх психологів залежить від рівня психологічної готовності до управління, від здатності брати на себе відповідальність та від наявності належної мотиваційної основи. За результатами вивчення загального рівня лідерських здібностей встановлено, що більшість досліджуваних володіють лише базовими навичками керівництва, такими як уміння координувати роботу в стандартних умовах та підтримувати командну взаємодію. У частини майбутніх психологів спостерігається вираженіша здатність надихати інших і впевнено ухвалювати рішення, тоді як деякі респонденти виявляють невпевненість і прагнуть уникати лідерської активності, особливо коли йдеться про нестандартні чи конфліктні ситуації.

Подальше порівняння показників розвитку лідерських здібностей серед студентів на початкових етапах навчання та майбутніх випускників свідчить про помітний прогрес старшокурсників. У старших студентів зростає впевненість у власному лідерському потенціалі, а кількість випадків явної пасивності чи

ухиляння від управлінських функцій суттєво зменшується. Водночас у молодших респондентів частіше виявлялися труднощі з ініціативністю та дефіцит досвіду, що обмежувало їхню готовність брати на себе відповідальність за результати колективної діяльності.

З'ясовано, що при аналізі стилів лідерської поведінки найбільш поширеним залишається помірний рівень залучення до трансформаційного та транзакційного лідерства, а також є певні прояви пасивно-уникаючого підходу. Студенти, які відзначаються гнучкістю і здатністю приділяти увагу кожному члену команди, показують кращі результати в організації групових проєктів і більш ефективно налагоджують комунікацію. Ті ж, кому бракує індивідуалізованого підходу, здебільшого обмежуються формальним виконанням лідерських дій та виявляють нижчу залученість до мотивації й натхнення.

Подальше дослідження в різних роках навчання продемонструвало, що у старшокурсників виразніше реалізуються такі аспекти лідерства, як здатність до інтелектуальної стимуляції та надання самостійності колективу. Вони більш охоче покладаються на силу ініціативи й творчість учасників групи, уникаючи надмірного контролю. Водночас у студентів перших курсів простежується тенденція до обережного використання керівних функцій, що пояснюється нестачею впевненості у власній компетентності.

Щодо мотивації до успіху, встановлено, що значна частина майбутніх психологів прагне досягати результатів і виявляє готовність докладати зусиль для виконання поставлених завдань. Проте їхня активність часто не вирізняється стабільністю: за сприятливих умов вони налаштовані на успіх, але зіткнення з труднощами може знижувати рівень їхньої наполегливості. Саме вміння витримувати складні етапи в роботі й послідовно досягати цілей, як засвідчують дані, наявне переважно в групі студентів, котрі демонструють високий лідерський потенціал.

Подальший порівняльний аналіз мотиваційної сфери на різних етапах навчання свідчить, що більш досвідчені здобувачі фаху відзначаються стійкішою орієнтацією на досягнення мети і виявляють вищу впевненість у власних

можливостях. Молодшим студентам притаманний ентузіазм, але їм бракує системності, через що вони можуть сумніватися у власних силах і потребувати додаткової підтримки з боку викладачів і колег.

Поряд із аналізом прагнення до успіху було розглянуто і схильність студентів уникати невдач. Виявилось, що певна частина респондентів надто зосереджена на мінімізації ризиків, унаслідок чого виникають труднощі в прийнятті рішень і знижується їхній лідерський запал. Водночас спостерігалася група студентів, котрі не схильні хвилюватися з приводу можливих помилок, а натомість сміливо беруться за завдання та вчаться на власному досвіді.

Порівняння цієї орієнтації у студентів початкового та передвипускного етапів показало, що старшокурсники загалом менше схильні до уникнення невдач, і їхня спрямованість більше фокусується на кінцевому результаті. Серед першокурсників, навпаки, більш поширене прагнення уникнути негативних наслідків і уникати складних чи незрозумілих ситуацій, що обмежує можливості прояву лідерських рис.

Статистичний аналіз показав значущі відмінності між студентами I та IV курсів у рівнях лідерських якостей і мотивації. У старшокурсників вищі показники «Надання самостійності» ($t = 3,07; p < 0,05$), «Управління» ($t = 2,94; p < 0,05$) та «Інтелектуальної стимуляції» ($t = 2,85; p < 0,05$). Мотивація до успіху у них також вища ($t = 2,88; p < 0,05$), тоді як першокурсники більше орієнтовані на уникнення невдач ($t = 2,31; p < 0,05$). Це пояснюється адаптаційними труднощами та недостатньою впевненістю у молодших студентів.

Також нами було встановлено взаємозв'язок між рівнем прояву лідерських здібностей та мотиваційними настановами майбутніх психологів за допомогою методу рангової кореляції r_s Спірмена. Кореляційний показав помірно сильний позитивний зв'язок між лідерськими якостями та мотивацією до успіху ($\rho = 0,57; p < 0,05$). Це свідчить, що студенти з розвиненими лідерськими здібностями орієнтовані на досягнення амбітних цілей, самовдосконалення та ефективну реалізацію потенціалу. Водночас середньо сильний негативний зв'язок між лідерськими якостями та мотивацією до уникнення невдач ($\rho = -0,43; p < 0,05$)

вказує на пасивність і страх перед помилками у студентів із менш розвиненим лідерським потенціалом, що обмежує їхню активність у лідерській взаємодії.

Таким чином, досліджувані, які демонструють високу мотивацію до успіху, краще реалізують свої лідерські вміння: у них розвиненіші навички впливу, уміння надихати інших і забезпечувати цілеспрямовану організацію колективної роботи. Натомість ті, хто зосереджені на уникненні негативних результатів, виявляють пасивність або невпевненість і рідше беруть на себе відповідальність у ситуаціях, що потребують рішучих управлінських кроків. Ці тенденції стають ще очевиднішими при порівнянні студентів різних курсів, що підтверджує важливість цілеспрямованої підтримки лідерства впродовж усього періоду професійного становлення.

ВИСНОВКИ

Студентський період є унікальним етапом онтогенезу, у межах якого поєднуються інтенсивний процес професійного становлення та активний розвиток особистості, її ціннісно-сислової сфери, життєвих орієнтацій і світоглядних позицій. Студентство як соціально-вікова група вирізняється підвищеною пізнавальною активністю, прагненням до самореалізації, сформованою потребою в самостійності та здатністю усвідомлено визначати власні життєві й професійні цілі. Освітня діяльність у закладі вищої освіти виступає не лише засобом засвоєння фахових знань і практичних умінь, а й важливим простором соціалізації, особистісного самовизначення та розвитку рефлексивного мислення. Саме в цей період формується цілісна «Я-концепція», внутрішня позиція особистості та готовність до відповідального вибору, що зумовлює подальшу траєкторію професійної самореалізації та ефективності.

1. Аналіз сучасних психологічних підходів до проблеми лідерства свідчить про його складний, багаторівневий і динамічний характер. Лідерство розглядається як інтегративний феномен, що поєднує індивідуально-психологічні особливості особистості, систему її цінностей, мотиваційну сферу та здатність до продуктивної взаємодії з соціальним середовищем. Історична еволюція уявлень про лідерство відображає перехід від трактування його як домінування і влади до розуміння як процесу взаємного впливу, орієнтованого на співпрацю, довіру та спільні цінності. У сучасних концепціях особливого значення набувають емоційний інтелект, рефлексивність, етична спрямованість та здатність надихати й мотивувати інших. Вітчизняні науковці підкреслюють інтегративну природу лідерських якостей, які охоплюють організаторські, комунікативні, соціально-психологічні та професійні складові, а також готовність бути зразком для оточення.

У процесі професійного становлення майбутнього психолога лідерські якості відіграють особливо значущу роль, оскільки забезпечують ефективну організацію міжособистісної взаємодії, підтримку розвитку клієнта, прийняття відповідальних рішень та реалізацію гуманістичних принципів у професійній

діяльності. Їх формування зумовлюється поєднанням морально-вольових, емоційних, когнітивних і соціальних характеристик особистості, розвитком самосвідомості, емоційної компетентності та рефлексивних умінь, а також активним процесом професійного самовизначення.

Високий рівень саморегуляції студентів є ключовою умовою успішної навчальної діяльності та повноцінного розвитку особистісного й інтелектуального потенціалу. Саморегуляція забезпечує цілеспрямоване планування, організацію, контроль і корекцію власної діяльності, інтегруючи когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти. До її провідних елементів належать адекватна самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та здатність до самостимуляції, що сприяє ефективній адаптації до освітніх вимог, мобілізації внутрішніх ресурсів і збереженню психологічного благополуччя. Розвинена саморегуляція формує готовність до автономного навчання, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного зростання, що є важливою передумовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Таким чином, взаємозв'язок психологічних особливостей студентської молоді, лідерських якостей і механізмів саморегуляції утворює цілісну основу для особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога. Гармонійне поєднання цих компонентів сприяє становленню активної життєвої позиції, високого рівня соціальної відповідальності, здатності до самопізнання, самоуправління та лідерства у професійному й соціальному просторі. Студентський вік постає як стратегічно важливий період формування ключових компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості в сучасному суспільстві та сфері психологічної діяльності, інтегруючи знання, уміння, цінності й лідерський потенціал у цілісну систему професійної зрілості.

Студентський період є унікальним етапом онтогенезу, у межах якого поєднуються інтенсивний процес професійного становлення та активний розвиток особистості, її ціннісно-сислової сфери, життєвих орієнтацій і світоглядних позицій. Студентство як соціально-вікова група вирізняється

підвищеною пізнавальною активністю, прагненням до самореалізації, сформованою потребою в самостійності та здатністю усвідомлено визначати власні життєві й професійні цілі. Освітня діяльність у закладі вищої освіти виступає не лише засобом засвоєння фахових знань і практичних умінь, а й важливим простором соціалізації, особистісного самовизначення та розвитку рефлексивного мислення. Саме в цей період формується цілісна «Я-концепція», внутрішня позиція особистості та готовність до відповідального вибору, що зумовлює подальшу траєкторію професійної самореалізації та ефективності.

Аналіз сучасних психологічних підходів до проблеми лідерства свідчить про його складний, багаторівневий і динамічний характер. Лідерство розглядається як інтегративний феномен, що поєднує індивідуально-психологічні особливості особистості, систему її цінностей, мотиваційну сферу та здатність до продуктивної взаємодії з соціальним середовищем. Історична еволюція уявлень про лідерство відображає перехід від трактування його як домінування і влади до розуміння як процесу взаємного впливу, орієнтованого на співпрацю, довіру та спільні цінності. У сучасних концепціях особливого значення набувають емоційний інтелект, рефлексивність, етична спрямованість та здатність надихати й мотивувати інших. Вітчизняні науковці підкреслюють інтегративну природу лідерських якостей, які охоплюють організаторські, комунікативні, соціально-психологічні та професійні складові, а також готовність бути зразком для оточення.

У процесі професійного становлення майбутнього психолога лідерські якості відіграють особливо значущу роль, оскільки забезпечують ефективну організацію міжособистісної взаємодії, підтримку розвитку клієнта, прийняття відповідальних рішень та реалізацію гуманістичних принципів у професійній діяльності. Їх формування зумовлюється поєднанням морально-вольових, емоційних, когнітивних і соціальних характеристик особистості, розвитком самосвідомості, емоційної компетентності та рефлексивних умінь, а також активним процесом професійного самовизначення.

Високий рівень саморегуляції студентів є ключовою умовою успішної навчальної діяльності та повноцінного розвитку особистісного й інтелектуального потенціалу. Саморегуляція забезпечує цілеспрямоване планування, організацію, контроль і корекцію власної діяльності, інтегруючи когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти. До її провідних елементів належать адекватна самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та здатність до самостимуляції, що сприяє ефективній адаптації до освітніх вимог, мобілізації внутрішніх ресурсів і збереженню психологічного благополуччя. Розвинена саморегуляція формує готовність до автономного навчання, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного зростання, що є важливою передумовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Таким чином, взаємозв'язок психологічних особливостей студентської молоді, лідерських якостей і механізмів саморегуляції утворює цілісну основу для особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога. Гармонійне поєднання цих компонентів сприяє становленню активної життєвої позиції, високого рівня соціальної відповідальності, здатності до самопізнання, самоуправління та лідерства у професійному й соціальному просторі. Студентський вік постає як стратегічно важливий період формування ключових компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості в сучасному суспільстві та сфері психологічної діяльності, інтегруючи знання, уміння, цінності й лідерський потенціал у цілісну систему професійної зрілості.

2. Представлено методичні засади емпіричного дослідження розвитку лідерських якостей у студентів із різним рівнем саморегуляції. Обґрунтовано доцільність використання стандартизованих опитувальних і тестових методик як найбільш адекватних інструментів для вивчення складних особистісних і мотиваційних феноменів. Окреслено основні вимоги до психодіагностичних методів (об'єктивність, валідність, надійність, етичність, репрезентативність і практична застосовність), що забезпечують достовірність і наукову коректність отриманих результатів.

Детально охарактеризовано комплекс методик, спрямованих на багатовимірну оцінку саморегуляції та лідерського потенціалу студентів. Опитувальник В. І. Моросанової дозволяє дослідити структурні компоненти усвідомленої саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність) та визначити індивідуальний стиль регуляції діяльності. Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл) забезпечує аналіз мотиваційної основи навчальної діяльності студентів і рівня їхньої автономності відповідно до теорії самодетермінації.

Методики «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) і «Багатофакторний опитувальник лідерства» (В. Bass, В. Avolio) дають змогу оцінити рівень розвитку лідерських якостей, а також виявити специфіку стилів лідерської взаємодії, зокрема трансформаційних і трансакційних характеристик. Сукупне використання зазначених інструментів створює цілісну методичну базу для аналізу взаємозв'язку між саморегуляцією та лідерськими якостями студентів-психологів, що забезпечує логічний перехід до емпіричного аналізу результатів.

3. Дослідження спрямовувалося на вивчення взаємозв'язку між розвитком лідерських якостей і рівнем академічної саморегуляції студентів-психологів різних курсів навчання, зокрема першого та четвертого. Метою було визначити, як показники саморегуляції впливають на формування лідерських компетенцій, а також простежити динаміку змін у структурі лідерських навичок у процесі професійної підготовки. Було обстежено 60 студентів, а обробка даних здійснювалася із застосуванням пакету IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0), що дозволило провести порівняльний аналіз із використанням t-критерію Стьюдента та рангової кореляції Спірмена.

Аналіз загального рівня розвитку лідерських здібностей показав, що студенти четвертого курсу демонструють статистично значуще вищий рівень лідерських навичок порівняно з першокурсниками, що підтверджується результатом t-критерію Стьюдента ($t = 2,38$, $p = 0,039$). Це свідчить про те, що в процесі навчання та активної участі у колективній діяльності формується

здатність більш ефективно організувати діяльність групи, впливати на оточення та брати на себе відповідальність. Порівняння окремих компонентів лідерства дозволило простежити структуру змін, які відбуваються під час професійного становлення. Зокрема показник впливу, який характеризує здатність організувати та координувати діяльність оточення, підвищується з $t = 2,67$ при $p = 0,012$, що свідчить про розвиток соціальної впевненості та комунікативної компетентності. У той же час показник натхнення ($t = 1,34$, $p = 0,190$) не продемонстрував статистично значущих змін, що вказує на стабільність цього аспекту лідерства, проте спостерігається тенденція до формування більш раціонального, врівноваженого стилю мотивування колег серед старших студентів. Інтелектуальна стимуляція, що відображає здатність заохочувати інших до творчості та пошуку нових підходів, статистично значуще зростає у старших курсах ($t = 2,85$, $p = 0,008$), що свідчить про підвищення аналітичного та критичного мислення, а також готовності підтримувати інтелектуальний розвиток колективу. Показник індивідуального підходу, який демонструє здатність враховувати особливості окремих студентів, також підвищується до статистично значущого рівня ($t = 2,45$, $p = 0,019$), що свідчить про розвиток емпатії, толерантності та адаптивності в комунікації, що є критично важливим для професійної діяльності психолога.

Мотиваційний аспект, виявлений у структурі лідерських якостей, показує певні зміни: загальна мотивація до активної діяльності зростає ($t = 2,12$, $p = 0,039$), що свідчить про підвищення внутрішньої спрямованості та усвідомленої відповідальності. Управлінські навички студентів четвертого курсу значно зростають ($t = 2,94$, $p = 0,006$), а здатність делегувати та підтримувати автономію колег підвищується до рівня $t = 3,07$ при $p = 0,004$, що є характеристикою трансформаційного стилю лідерства. Здатність до зміни стилю керівництва залежно від ситуації також демонструє позитивну динаміку ($t = 2,78$, $p = 0,009$), що вказує на розвиток адаптивності та усвідомлення контекстуальної потреби варіювання лідерських стратегій.

Особливу увагу приділено дослідженню академічної саморегуляції, яка є ключовим механізмом організації навчальної діяльності та ефективного професійного розвитку. Аналіз за методикою «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптована Т. Гордєєвою та кол.) дозволив оцінити рівень досягнень, саморозвитку, самоповаги, інтроектованої мотивації, екстернальної орієнтації та амотивації. Дані показали, що серед студентів існують дві тенденції: високий рівень саморозвитку та переважна екстернальна орієнтація. Зокрема високий рівень саморозвитку відзначено у 46% респондентів, що свідчить про зацікавленість у професійному рості та готовність удосконалювати власні навички, тоді як низький рівень інтроектованої мотивації спостерігався у 66% студентів, що свідчить про обмежене використання внутрішнього обов'язку як стимулу для навчальної діяльності. Високий рівень екстернальної орієнтації, наявний у 44% студентів, вказує на чутливість до зовнішніх стимулів та формальних вимог навчального процесу.

Дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової продемонструвало неоднорідність розвитку когнітивних та регуляторних компонентів саморегуляції. Так, показники планування і самостійності демонструють високий рівень у 48% та 44% студентів відповідно, що свідчить про сформованість здатності до автономної організації навчальної діяльності. Водночас моделювання, програмування, оцінювання результатів та гнучкість у більшості студентів сформовані на низькому рівні (від 51% до 70%), що підкреслює труднощі у прогнозуванні дій, формуванні послідовних стратегій, критичному аналізі результатів та адаптації до змінних умов. Ці показники дозволяють стверджувати, що ефективність професійного та академічного розвитку значною мірою залежить від розвитку когнітивної саморегуляції та навичок контролю і корекції власної діяльності.

Для оцінки взаємозв'язку між лідерськими якостями та саморегуляцією було застосовано рангову кореляцію Спірмена. Результати кореляційного аналізу показали помірно сильний позитивний зв'язок між загальним рівнем розвитку лідерських здібностей та рівнем академічної саморегуляції ($\rho = 0,54, p \leq 0,05$). Це

свідчить про те, що студенти, які володіють високим рівнем планування, самостійності та контролю за власною діяльністю, демонструють більш розвинені лідерські навички, ефективніше стимулюють інтелектуальний розвиток колег і здатні брати на себе управлінські функції. Одночасно було виявлено негативний зв'язок між лідерськими якостями та амотивацією ($\rho = -0,46, p \leq 0,05$), що вказує на обмеження прояву лідерських компетенцій у студентів із низьким рівнем внутрішньої мотивації та схильністю до уникнення відповідальності.

Таким чином, узагальнення отриманих даних дозволяє зробити висновок, що процес навчання у вищому закладі суттєво впливає на формування лідерських якостей студентів-психологів. Зростання рівня саморегуляції, особливо у сферах планування, самостійності та усвідомленої мотивації, стимулює розвиток здатності впливати на оточення, координувати діяльність групи та підтримувати інтелектуальну активність колег. Натомість низький рівень саморегуляції і підвищена амотивація можуть обмежувати ініціативність, здатність до делегування та трансформаційного лідерства. Старші курсанти демонструють більш високі показники як лідерських компетенцій, так і академічної саморегуляції, що підтверджує важливість цілеспрямованого формування когнітивних і регуляторних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності психолога.

Отримані результати підкреслюють, що розвиток внутрішньої мотивації, здатності до самоконтролю та автономного планування є ключовими факторами формування професійної зрілості та трансформаційного лідерства. Позитивна динаміка лідерських навичок у старших курсах свідчить про поступовий перехід від емоційно забарвленого та ситуативного лідерства до більш усвідомленого, рефлексивного стилю взаємодії, орієнтованого на розвиток інших і досягнення колективних цілей. Загалом дослідження підтвердило гіпотезу про наявність тісного взаємозв'язку між рівнем саморегуляції та формуванням лідерських компетенцій у майбутніх психологів, що підкреслює необхідність інтегрованого підходу до розвитку цих навичок у процесі професійної підготовки.

Студентський період є унікальним етапом онтогенезу, у межах якого поєднуються інтенсивний процес професійного становлення та активний розвиток особистості, її ціннісно-сміслової сфери, життєвих орієнтацій і світоглядних позицій. Студентство як соціально-вікова група вирізняється підвищеною пізнавальною активністю, прагненням до самореалізації, сформованою потребою в самостійності та здатністю усвідомлено визначати власні життєві й професійні цілі. Освітня діяльність у закладі вищої освіти виступає не лише засобом засвоєння фахових знань і практичних умінь, а й важливим простором соціалізації, особистісного самовизначення та розвитку рефлексивного мислення. Саме в цей період формується цілісна «Я-концепція», внутрішня позиція особистості та готовність до відповідального вибору, що зумовлює подальшу траєкторію професійної самореалізації та ефективності.

Аналіз сучасних психологічних підходів до проблеми лідерства свідчить про його складний, багаторівневий і динамічний характер. Лідерство розглядається як інтегративний феномен, що поєднує індивідуально-психологічні особливості особистості, систему її цінностей, мотиваційну сферу та здатність до продуктивної взаємодії з соціальним середовищем. Історична еволюція уявлень про лідерство відображає перехід від трактування його як домінування і влади до розуміння як процесу взаємного впливу, орієнтованого на співпрацю, довіру та спільні цінності. У сучасних концепціях особливого значення набувають емоційний інтелект, рефлексивність, етична спрямованість та здатність надихати й мотивувати інших. Вітчизняні науковці підкреслюють інтегративну природу лідерських якостей, які охоплюють організаторські, комунікативні, соціально-психологічні та професійні складові, а також готовність бути зразком для оточення.

У процесі професійного становлення майбутнього психолога лідерські якості відіграють особливо значущу роль, оскільки забезпечують ефективну організацію міжособистісної взаємодії, підтримку розвитку клієнта, прийняття відповідальних рішень та реалізацію гуманістичних принципів у професійній діяльності. Їх формування зумовлюється поєднанням морально-вольових,

емоційних, когнітивних і соціальних характеристик особистості, розвитком самосвідомості, емоційної компетентності та рефлексивних умінь, а також активним процесом професійного самовизначення.

Високий рівень саморегуляції студентів є ключовою умовою успішної навчальної діяльності та повноцінного розвитку особистісного й інтелектуального потенціалу. Саморегуляція забезпечує цілеспрямоване планування, організацію, контроль і корекцію власної діяльності, інтегруючи когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти. До її провідних елементів належать адекватна самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та здатність до самостимуляції, що сприяє ефективній адаптації до освітніх вимог, мобілізації внутрішніх ресурсів і збереженню психологічного благополуччя. Розвинена саморегуляція формує готовність до автономного навчання, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного зростання, що є важливою передумовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Таким чином, взаємозв'язок психологічних особливостей студентської молоді, лідерських якостей і механізмів саморегуляції утворює цілісну основу для особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога. Гармонійне поєднання цих компонентів сприяє становленню активної життєвої позиції, високого рівня соціальної відповідальності, здатності до самопізнання, самоуправління та лідерства у професійному й соціальному просторі. Студентський вік постає як стратегічно важливий період формування ключових компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості в сучасному суспільстві та сфері психологічної діяльності, інтегруючи знання, уміння, цінності й лідерський потенціал у цілісну систему професійної зрілості.

Студентський період є унікальним етапом онтогенезу, у межах якого поєднуються інтенсивний процес професійного становлення та активний розвиток особистості, її ціннісно-сміслової сфери, життєвих орієнтацій і світоглядних позицій. Студентство як соціально-вікова група вирізняється підвищеною пізнавальною активністю, прагненням до самореалізації,

сформованою потребою в самостійності та здатністю усвідомлено визначати власні життєві й професійні цілі. Освітня діяльність у закладі вищої освіти виступає не лише засобом засвоєння фахових знань і практичних умінь, а й важливим простором соціалізації, особистісного самовизначення та розвитку рефлексивного мислення. Саме в цей період формується цілісна «Я-концепція», внутрішня позиція особистості та готовність до відповідального вибору, що зумовлює подальшу траєкторію професійної самореалізації та ефективності.

Аналіз сучасних психологічних підходів до проблеми лідерства свідчить про його складний, багаторівневий і динамічний характер. Лідерство розглядається як інтегративний феномен, що поєднує індивідуально-психологічні особливості особистості, систему її цінностей, мотиваційну сферу та здатність до продуктивної взаємодії з соціальним середовищем. Історична еволюція уявлень про лідерство відображає перехід від трактування його як домінування і влади до розуміння як процесу взаємного впливу, орієнтованого на співпрацю, довіру та спільні цінності. У сучасних концепціях особливого значення набувають емоційний інтелект, рефлексивність, етична спрямованість та здатність надихати й мотивувати інших. Вітчизняні науковці підкреслюють інтегративну природу лідерських якостей, які охоплюють організаторські, комунікативні, соціально-психологічні та професійні складові, а також готовність бути зразком для оточення.

У процесі професійного становлення майбутнього психолога лідерські якості відіграють особливо значущу роль, оскільки забезпечують ефективну організацію міжособистісної взаємодії, підтримку розвитку клієнта, прийняття відповідальних рішень та реалізацію гуманістичних принципів у професійній діяльності. Їх формування зумовлюється поєднанням морально-вольових, емоційних, когнітивних і соціальних характеристик особистості, розвитком самосвідомості, емоційної компетентності та рефлексивних умінь, а також активним процесом професійного самовизначення.

Високий рівень саморегуляції студентів є ключовою умовою успішної навчальної діяльності та повноцінного розвитку особистісного й

інтелектуального потенціалу. Саморегуляція забезпечує цілеспрямоване планування, організацію, контроль і корекцію власної діяльності, інтегруючи когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти. До її провідних елементів належать адекватна самооцінка, рівень домагань, самоконтроль, рефлексія та здатність до самостимуляції, що сприяє ефективній адаптації до освітніх вимог, мобілізації внутрішніх ресурсів і збереженню психологічного благополуччя. Розвинена саморегуляція формує готовність до автономного навчання, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного зростання, що є важливою передумовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Таким чином, взаємозв'язок психологічних особливостей студентської молоді, лідерських якостей і механізмів саморегуляції утворює цілісну основу для особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога. Гармонійне поєднання цих компонентів сприяє становленню активної життєвої позиції, високого рівня соціальної відповідальності, здатності до самопізнання, самоуправління та лідерства у професійному й соціальному просторі. Студентський вік постає як стратегічно важливий період формування ключових компетентностей, що забезпечують успішну реалізацію особистості в сучасному суспільстві та сфері психологічної діяльності, інтегруючи знання, уміння, цінності й лідерський потенціал у цілісну систему професійної зрілості.

Представлено методичні засади емпіричного дослідження розвитку лідерських якостей у студентів із різним рівнем саморегуляції. Обґрунтовано доцільність використання стандартизованих опитувальних і тестових методик як найбільш адекватних інструментів для вивчення складних особистісних і мотиваційних феноменів. Окреслено основні вимоги до психодіагностичних методів (об'єктивність, валідність, надійність, етичність, репрезентативність і практична застосовність), що забезпечують достовірність і наукову коректність отриманих результатів.

Детально охарактеризовано комплекс методик, спрямованих на багатовимірну оцінку саморегуляції та лідерського потенціалу студентів.

Опитувальник В. І. Моросанової дозволяє дослідити структурні компоненти усвідомленої саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність) та визначити індивідуальний стиль регуляції діяльності. Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл) забезпечує аналіз мотиваційної основи навчальної діяльності студентів і рівня їхньої автономності відповідно до теорії самодетермінації.

Методики «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков, Є. Крушельницький) і «Багатофакторний опитувальник лідерства» (В. Bass, В. Avolio) дають змогу оцінити рівень розвитку лідерських якостей, а також виявити специфіку стилів лідерської взаємодії, зокрема трансформаційних і трансакційних характеристик. Сукупне використання зазначених інструментів створює цілісну методичну базу для аналізу взаємозв'язку між саморегуляцією та лідерськими якостями студентів-психологів, що забезпечує логічний перехід до емпіричного аналізу результатів.

Дослідження спрямовувалося на вивчення взаємозв'язку між розвитком лідерських якостей і рівнем академічної саморегуляції студентів-психологів різних курсів навчання, зокрема першого та четвертого. Метою було визначити, як показники саморегуляції впливають на формування лідерських компетенцій, а також простежити динаміку змін у структурі лідерських навичок у процесі професійної підготовки. Було обстежено 60 студентів, а обробка даних здійснювалася із застосуванням пакету IBM SPSS Statistics for Windows (Version 20.0), що дозволило провести порівняльний аналіз із використанням t-критерію Стьюдента та рангової кореляції Спірмена.

Аналіз загального рівня розвитку лідерських здібностей показав, що студенти четвертого курсу демонструють статистично значуще вищий рівень лідерських навичок порівняно з першокурсниками, що підтверджується результатом t-критерію Стьюдента ($t = 2,38$, $p = 0,039$). Це свідчить про те, що в процесі навчання та активної участі у колективній діяльності формується здатність більш ефективно організовувати діяльність групи, впливати на оточення та брати на себе відповідальність. Порівняння окремих компонентів

лідерства дозволило простежити структуру змін, які відбуваються під час професійного становлення. Зокрема показник впливу, який характеризує здатність організовувати та координувати діяльність оточення, підвищується з $t = 2,67$ при $p = 0,012$, що свідчить про розвиток соціальної впевненості та комунікативної компетентності. У той же час показник натхнення ($t = 1,34$, $p = 0,190$) не продемонстрував статистично значущих змін, що вказує на стабільність цього аспекту лідерства, проте спостерігається тенденція до формування більш раціонального, врівноваженого стилю мотивування колег серед старших студентів. Інтелектуальна стимуляція, що відображає здатність заохочувати інших до творчості та пошуку нових підходів, статистично значуще зростає у старших курсах ($t = 2,85$, $p = 0,008$), що свідчить про підвищення аналітичного та критичного мислення, а також готовності підтримувати інтелектуальний розвиток колективу. Показник індивідуального підходу, який демонструє здатність враховувати особливості окремих студентів, також підвищується до статистично значущого рівня ($t = 2,45$, $p = 0,019$), що свідчить про розвиток емпатії, толерантності та адаптивності в комунікації, що є критично важливим для професійної діяльності психолога.

Мотиваційний аспект, виявлений у структурі лідерських якостей, показує певні зміни: загальна мотивація до активної діяльності зростає ($t = 2,12$, $p = 0,039$), що свідчить про підвищення внутрішньої спрямованості та усвідомленої відповідальності. Управлінські навички студентів четвертого курсу значно зростають ($t = 2,94$, $p = 0,006$), а здатність делегувати та підтримувати автономію колег підвищується до рівня $t = 3,07$ при $p = 0,004$, що є характеристикою трансформаційного стилю лідерства. Здатність до зміни стилю керівництва залежно від ситуації також демонструє позитивну динаміку ($t = 2,78$, $p = 0,009$), що вказує на розвиток адаптивності та усвідомлення контекстуальної потреби варіювання лідерських стратегій.

Особливу увагу приділено дослідженню академічної саморегуляції, яка є ключовим механізмом організації навчальної діяльності та ефективного професійного розвитку. Аналіз за методикою «Академічна саморегуляція» (Р.

Райан, Д. Коннелл, адаптована Т. Гордєєвою та кол.) дозволив оцінити рівень досягнень, саморозвитку, самоповаги, інтроектованої мотивації, екстернальної орієнтації та амотивації. Дані показали, що серед студентів існують дві тенденції: високий рівень саморозвитку та переважна екстернальна орієнтація. Зокрема високий рівень саморозвитку відзначено у 46% респондентів, що свідчить про зацікавленість у професійному рості та готовність удосконалювати власні навички, тоді як низький рівень інтроектованої мотивації спостерігався у 66% студентів, що свідчить про обмежене використання внутрішнього обов'язку як стимулу для навчальної діяльності. Високий рівень екстернальної орієнтації, наявний у 44% студентів, вказує на чутливість до зовнішніх стимулів та формальних вимог навчального процесу.

Дослідження за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової продемонструвало неоднорідність розвитку когнітивних та регуляторних компонентів саморегуляції. Так, показники планування і самостійності демонструють високий рівень у 48% та 44% студентів відповідно, що свідчить про сформованість здатності до автономної організації навчальної діяльності. Водночас моделювання, програмування, оцінювання результатів та гнучкість у більшості студентів сформовані на низькому рівні (від 51% до 70%), що підкреслює труднощі у прогнозуванні дій, формуванні послідовних стратегій, критичному аналізі результатів та адаптації до змінних умов. Ці показники дозволяють стверджувати, що ефективність професійного та академічного розвитку значною мірою залежить від розвитку когнітивної саморегуляції та навичок контролю і корекції власної діяльності.

Для оцінки взаємозв'язку між лідерськими якостями та саморегуляцією було застосовано рангову кореляцію Спірмена. Результати кореляційного аналізу показали помірно сильний позитивний зв'язок між загальним рівнем розвитку лідерських здібностей та рівнем академічної саморегуляції ($r = 0,54$, $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що студенти, які володіють високим рівнем планування, самостійності та контролю за власною діяльністю, демонструють більш розвинені лідерські навички, ефективніше стимулюють інтелектуальний

розвиток колег і здатні брати на себе управлінські функції. Одночасно було виявлено негативний зв'язок між лідерськими якостями та амотивацією ($\rho = -0,46, p \leq 0,05$), що вказує на обмеження прояву лідерських компетенцій у студентів із низьким рівнем внутрішньої мотивації та схильністю до уникнення відповідальності.

Таким чином, узагальнення отриманих даних дозволяє зробити висновок, що процес навчання у вищому закладі суттєво впливає на формування лідерських якостей студентів-психологів. Зростання рівня саморегуляції, особливо у сферах планування, самостійності та усвідомленої мотивації, стимулює розвиток здатності впливати на оточення, координувати діяльність групи та підтримувати інтелектуальну активність колег. Натомість низький рівень саморегуляції і підвищена амотивація можуть обмежувати ініціативність, здатність до делегування та трансформаційного лідерства. Старші курсанти демонструють більш високі показники як лідерських компетенцій, так і академічної саморегуляції, що підтверджує важливість цілеспрямованого формування когнітивних і регуляторних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності психолога.

Отримані результати підкреслюють, що розвиток внутрішньої мотивації, здатності до самоконтролю та автономного планування є ключовими факторами формування професійної зрілості та трансформаційного лідерства. Позитивна динаміка лідерських навичок у старших курсах свідчить про поступовий перехід від емоційно забарвленого та ситуативного лідерства до більш усвідомленого, рефлексивного стилю взаємодії, орієнтованого на розвиток інших і досягнення колективних цілей. Загалом дослідження підтвердило гіпотезу про наявність тісного взаємозв'язку між рівнем саморегуляції та формуванням лідерських компетенцій у майбутніх психологів, що підкреслює необхідність інтегрованого підходу до розвитку цих навичок у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ. 2014. 493 с.
2. Антонова З. Психологічні особливості лідерства та керівництва. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 120–127.
3. Біда О. А., Орос І. І., & Чичука А. П. Зміст та сутність поняття «лідерство». *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. (197). 2021. С. 17-20.
4. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу : функціональний аспект. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 11–18
5. Буяк Б. Феномен лідерства в історико-філософській ретроспективі. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2015. Вип. 36. С. 238–253.
6. Бреус Ю. Психологічний аналіз феномену «лідерська позиція» викладача закладу вищої освіти [електронний ресурс]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. Режим доступу: <http://elite-journal.org/rozdil-2- rozvitok-liderstva -dlya-osviti/>
7. Близнюк Т., Гаваагійн Б. Феномен лідерства: поліаспектність поняття. *Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця* : матеріали міжнародної науково-практ. конференції 30–31 травня 2019 р. : тези допов. Харків. 2019. С. 11-13
8. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*. 2009. С. 37–44
9. Гончарова Н. О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентів. *Психологія і особистість*. 2020. № 2. С. 223–233.
10. Гура Т. В., Костиця І. В. Дослідження лідерської позиції у майбутніх

інженерів в ВТНЗ: результати експерименту. *Міжнародний науковий журнал Науковий огляд*. 2017. №11(32). С. 113-118

11. Голоवेशко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. С. 89-96

12. Головинський К. Харизма та лідерство в умовах кризи. *Людина і політика*. 2000. № 6. С. 8–11

13. Дятленко Н. М.. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності // *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів*: Колективна монографія. Вінниця. 2014. С. 125-134

14. Дяків А. А. Виховання лідера. Київ: Наук. думка, 2011. 231 с.

15. Ємчук Т.В., Тошук І.О. Форми соціально-педагогічної роботи для розвитку лідерського потенціалу студентів-географів в університетському середовищі. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції 25-26 листопада 2022 р.* Київ. С. 9 – 12.

16. Кальницька К. О. Рольова диференціація лідерства: сутність, підходи до вивчення та крос-культурні відмінності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів. 2017. Вип. 7. Психологічні науки. С. 192-201

17. Калюжна Ю.І., Гончаренко А.А. Особливості розвитку лідерських якостей майбутніх психологів з різними кар'єрними орієнтаціями. *Психологія і особистість*. 2023. № 2 (24). С. 180-194.

18. Калюжна Ю. І., Кравченко О. Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. *Психологія і особистість*. 2022. № 2 (22). С. 169–185.

19. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.

20. Кесьян Т.В. Лідерство як важливий аспект організаційних здібностей. *Збірник наукових праць ПНУ імені Івана Огієнка*. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 5. 2009. С. 193–205.

21. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с
22. Костиця Ірина, Філіпенко Лариса лідерська позиція як компонент особистості майбутнього фахівця. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків. 2021. № 4. С. 86-93
23. Краснощок І. Формування лідерських якостей студентів як завдання виховної діяльності куратора студентської групи. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 194. С.144-150
24. Кочубей Т., Семенов А. Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань. 2012. № 40. С. 44-58.
25. Кулешова О.В., Стельмах О.І. Професійно значущі якості майбутніх психологів як умова розвитку їх лідерського потенціалу. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей XI Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 27 квітня 2023). Хмельницький. 2023. С. 6062
26. Куриця А.І. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей студентів. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. Випуск 26. С. 353-363.
27. Мармаза О. І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 289–297
28. Мачинська Наталія Лідерство в освіті як провідний напрям освітньої політики. *Освітологічний дискурс*. 2022. №3-4(38-39). С. 117-128 <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.348>
29. Мовчан Я. О. Соціально-особистісна адаптованість як складова лідерського потенціалу студентів. *Теорія і практика управління соціальними*

системами. 2017. № 1. С. 68-75

30. Нестуля С. Дидактичні основи формування лідерської компетентності іноземців елементів структурного підходу для формування лідерських якостей майбутніх бакалаврів з Психологією: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2019. 799 с.

31. Райхель Дж. Зміна керівної посади в неурядових організаціях: приклади. *Журнал корпоративної відповідальності та лідерства*. 2018. 5(1) С. 86– 104.

32. Перетятко Л. Г., Дерябіна Н. В. Особливості лідерських якостей майбутніх психологів. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті* : зб. наук. матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. форуму (20-22 листопада 2024 р., м. Полтава). Полтава, 2024. С. 201-205.

33. Підлісна Т. Сучасні підходи до розвитку лідерства в органах публічної влади. *Право та державне управління*. 2021. Вип. 2. С. 158–174.

34. Полковенко Т. Трансформація образу лідера в сучасному соціокультурному просторі. *Персонал*. 2006. № 7. С. 81–83.

35. Пундєв В. В. Психологічні особливості структури лідерських якостей студентів-білінгвів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць / гол. ред. О.Є. Блинова. Івано-Франківськ : ХДУ, 2022. Вип. 2. С. 28-34.

36. Ріпко І. В. Дослідження лідерських якостей у студентів технічних університетів: результати експерименту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 40 (93). С. 481-487

37. Ряді Н., Асакарунія Д., Віджая Ф., Ріантопутра К. Побудова позитивної ідентичності лідера: набуття лідерської позиції та прийняття іншими. *Лідерство для високої продуктивності в Азії*. 2019. С.65–88

38. Романовський О.Г., Гура Т.В., Книш А.Є., Бондаренко В.В. Теорія і практика формування лідера: навчальний посібник. Харків, 2017 р. 100 с.

39. Романовський О. Г., Петрова А. В. Формування і розвиток лідерських якостей у студентів психологів під час навчання. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. О. Г.

Романовський. Харків. 2016. Вип. 45 (49) С. 185-195.

40. Романовський О.Г., Серета Н.В. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків. 2013. № 3. С. 41-48

41. Романовський О. Г., Пономарьов О.С. Парадокси харизматичного лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 1. С. 47-56.

42. Салімулліна Є. В., Зацарінна Є. І., Ніколенко Д. А. Лідерська позиція як результат професійного розвитку психолога. *Журнал розвитку та досконалості талантів*. 2020. №12 (3) С. 195-202.

43. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : [монографія]. 2-ге вид., доп. Київ : ЦП «Компринт», 2019. 533 с.

44. Сопівник Р. В. Діагностика сформованості лідерських якостей студентів-відмінників навчання аграрних ВНЗ. *Вісник Черкаського університету*. 2012. Вип. 24, № 237. С. 113–118.

45. Слюсаренко О. Поняття «лідер» і «лідерство» в сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 2 (39). С. 244-246

46. Сушик Н.С. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2013. № 7. С. 110–115.

47. Тіздейл Дж., Хьюз Дж. Ефективне лідерство та Психологія: практичний посібник. Київ: Фенікс, 2013. 142 с.

48. Тітова Г. В. Феномен лідерства і лідерські якості в навчальному колективі. *Наука і освіта*. 2008. № 1-2. С. 105-107.

49. Топ 6 ознак ефективних лідерів. URL: <https://www.drivparts.com/ukua/about-us/blog/top-six-qualities-our-mosteffective-leaders-possess.html> (дата звернення: 05.11.2024).

50. Трансформаційне лідерство в міжнародному бізнесі: навчально-

методичний комплекс дисципліни [Електронний ресурс]: навч. посіб. для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності 073 «Психологія», освітньо-професійної програми «Психологія міжнародного бізнесу» / КПІ ім. Ігоря Сікорського ; уклад.: А. Р. Дунська, КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ. 2022. 82 с.

51. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості та малих груп. Київ. 2002. 490 с.

52. Хулавцева Н. О. Максимчук В. Б. Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*, 2018. № 10: С. 159-165.

53. Чернов А. А., Заїка В. М., Дерябіна Н. В. та ін. Психологічні особливості розвитку лідерських якостей майбутніх психологів. *Cultural and artistic processes in the context of the European scientific space: зб. матер. XIII Міжнародної науково-практичної конференції (26-29 листопада 2024 р., Валенсія, Іспанія)*. Валенсія, 2024. С. 274-280.

54. Шелестова Л., Костиря І., Федяєва В. та ін. Формування лідерської позиції професіоналів у вищих навчальних закладах. *Postmodern Openings*. 2020. №2(11). С. 145–160.

55. Шоул Д. Методика навчання лідерства керівників нижчої ланки. *Управління людським потенціалом*. Вип. 1. 2011. С. 68–73.

56. Adair J. *Leadership and Motivation: The Fifty-Fifty Rule and the Eight Key Principles of Motivating Others*. London: Kogan Page. 2009

57. Bennis, W., & Thomas, R. J.. *Crucibles of leadership*. Harvard Business Review. 2002. 80(9), P. 39-45]

58. Bernard M. Bass and Stogdill's handbook of leadership. *Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press, London: Collier Macmillan, 1990. 1180 p.

59. Brown M. E., Treviño L. K., & Harrison D. A. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 2005. P. 117-134.

60. Bryman, A. *Charisma and Leadership in Organization*. Sage Publication. London, 1992. 324 p
61. Burns, J. M., Bass, B.M. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press. 2010.
62. D. McGregor *The Human Side of Enterprise* // *Harvard Business Review*. 1957. P.57-81.
63. Dickson M. *Research on Leadership in a Ci'onh Cultural Context: Progress and Raising new Questions*, Den llartog D Making, J. Mitchelson", *The Leadership Quarterly*. 2003. Vol. 14.
64. Gardner J. *The nature of Leadership*, *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership; Margaret Grogan*. Sun Francisco: Jossey–Bass A Wiley Brand. 2013. P. 39–47.
65. George G. *Leadership: Emotions and The Role of Emotional Intelligence*. *Human Relations*, 2000 Vol. 53
66. Goleman D. *Leadership that Gets Results*. *Harvard Business Review*. 2000. Vol. 78 (2). 14 p.
67. Greenleaf R. K. *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Mahwah, NJ: Paulist Press. 2002
68. Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2007
69. House R. J. *A path-goal theory of leader effectiveness*. *Administrative Science Quarterly*. 16(3). 1971. P. 321-339
70. Lewin K. *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Dorwin Cartwright. 1951. 615 p.
71. Maslow A. H. *The Farther Reaches of Human Nature*. Penguin Books. 1971
72. Northouse P. G. *Leadership: Theory and Practice (8th ed.)*. Sage Publications. 2021
73. Scouller J. *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Know-how and Skill*. Cirencester : Management Books. 2011. 318 p.
74. Stogdill R.M. *Handbook of leadership*. N.Y., 1974. 271 p.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А. БЛАНКИ МЕТОДИК

Додаток А.1.

Бланк методики «Діагностика лідерських здібностей»

(Є. Жаріков, Є. Крушельницький)

Інструкція: «Вам буде запропоновано 50 запитань, на які необхідно дати відповідь «так» (А) або «ні» (Б), зробивши позначку «+» у відповідній графі реєстраційного бланка. Середнього значення у відповідях не передбачено. Не гайте часу на роздумування. Найбільш природною є та відповідь, яка першою приходить в голову. Якщо маєте сумніви стосовно відповіді, все ж таки зробіть позначку на користь тієї альтернативної відповіді, до якої Ви більше схильєтесь».

Реєстраційний бланк

П.І.Б. _____

№ питання	Варіанти відповіді		№ питання	Варіанти відповіді	
	А	Б		А	Б
1			26		
2			27		
3			28		
4			29		
5			30		
6			31		
7			32		
8			33		
9			34		
10			35		
11			36		
12			37		
13			38		
14			39		
15			40		
16			41		
17			42		
18			43		
19			44		
20			45		
21			46		
22			47		
23			48		

24			49		
25			50		

Текст опитувальника

1. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги оточуючих?
 - а) так;
 - б) ні.
2. Чи вважаєте Ви, що багато оточуючих Вас людей мають більш високе службове становище, ніж Ви?
 - а) так;
 - б) ні.
3. Знаходячись на зборах людей, рівних Вам за службовим становищем, чи відчуваєте Ви бажання не висловлювати своєї думки, навіть коли це необхідно?
 - а) так;
 - б) ні.
4. Коли Ви були дитиною, чи подобалося Вам бути лідером серед однолітків?
 - а) так;
 - б) ні.
5. Чи відчуваєте Ви задоволення, коли Вам вдається переконати когось у чому-небудь?
 - а) так;
 - б) ні.
6. Чи трапляється, що Вас називають нерішучою людиною?
 - а) так;
 - б) ні.
7. Чи погоджуєтесь Ви із твердженням: «Все найкорисніше у світі є результатом діяльності невеликої кількості видатних людей?»
 - а) так;
 - б) ні.
8. Чи відчуваєте Ви нагальну потребу мати радника, який зміг би направити Вашу професійну активність?
 - а) так;
 - б) ні.
9. Чи втрачали Ви інколи холонокровність під час розмови з людьми?
 - а) так;
 - б) ні.
10. Чи відчуваєте Ви задоволення, коли бачите, що оточуючі побоюються Вас?
 - а) так;
 - б) ні.
11. Чи стараетесь Ви займати за столом (на зборах, у компанії і т. і.) таке

місце, яке б дозволяло Вам бути в центрі уваги і контролювати ситуацію?

а) так;

б) ні.

12. Чи вважаєте Ви, що справляєте на людей вагоме (імпозантне) враження?

а) так;

б) ні.

13. Чи вважаєте Ви себе мрійником?

а) так;

б) ні.

14. Чи розгублюєтеся Ви, якщо люди, які Вас оточують, виражають незгоду з Вами?

а) так;

б) ні.

15. Чи доводилося Вам з особистої ініціативи займатися організацією трудових, спортивних та інших команд і колективів?

а) так;

б) ні.

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

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

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

17. Яка з двох думок Вам ближче?

а) справжній керівник повинен сам робити ту справу, якою він керує і особисто брати участь в ній;

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

18. З ким Ви вважаєте за краще працювати?

а) з покладливими людьми;

б) з незалежними и самостійними людьми.

19. Чи намагаєтеся Ви уникати гострих дискусій?

а) так;

б) ні.

20. Коли Ви були дитиною, чи часто Ви стикалися з владністю Вашого батька?

а) так;

б) ні.

21. Чи вмієте Ви в процесі 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 загубили дорогу. Наближається вечір і потрібно приймати рішення. Як Ви

вчините?

- а) надасте право прийняти 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 справедливе воно?
 а) так;
 б) ні.
24. Чи вважаєте Ви себе людиною, яка впливає на інших?
 а) так;
 б) ні.
25. Чи може невдача у проявленні ініціативи змусити Вас більше ніколи цього не робити?
 а) так;
 б) ні.
26. Хто, на Вашу думку, справжній лідер?
 а) найкомпетентніша людина;
 б) той, у кого самий сильний характер.
27. Чи завжди Ви намагаєтесь зрозуміти і належним чином оцінити людей?
 а) так;
 б) ні.
28. Чи поважаєте Ви дисципліну?
 а) так;
 б) ні.
29. Якому з наступних керівників Ви віддасте перевагу?
 а) тому, який все вирішує сам;
 б) тому, який завжди радиться та прислуховується до думки інших.
30. Який із наступних стилів керівництва, на Вашу думку, найкращий для роботи закладу того типу, в якому 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 портретів найбільше нагадує Вас?
 а) людина з гучним голосом, виразними жестами, за словом до кишені не полізе;
 б) людина зі спокійним, тихим голосом, стримана, задумлива.
33. Як Ви поведете себе на зборах і нараді, якщо вважаєте свою думку єдиною, яка є вірною, але решта з Вами не погоджуються?
 а) промовчите;
 б) будете захищати свою думку.
34. Чи можете Ви підкорити свої інтереси і поведінку інших людей справі,

якою займаєтеся?

а) так;

б) ні.

35. Чи виникає у Вас почуття тривоги, якщо на Вас покладена відповідальність за яку-небудь важливу справу?

а) так;

б) ні.

36. Чому б Ви віддали перевагу?

а) працювати під керівництвом хорошої людини;

б) працювати самостійно, без керівників.

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 доводилося Вам купувати що-небудь під впливом думки інших людей, а не виходячи з власної потреби?

а) так;

б) ні.

39. Чи вважаєте Ви свої організаторські здібності хорошими?

а) так;

б) ні.

40. Як Ви поводитесь, зіткнувшись з труднощами?

а) опускаєте руки;

б) з'являється велике бажання їх подолати.

41. Чи докоряєте Ви людям, якщо вони на це заслуговують?

а) так;

б) ні.

42. Чи вважаєте Ви, що Ваша нервова система здатна витримувати життєві навантаження?

а) так;

б) ні.

43. Як Ви вдієте, якщо Вам запропонують реорганізувати Ваш заклад чи організацію?

а) введу потрібні зміни негайно;

б) не буду поспішати і спочатку все ретельно обдумаю.

44. Чи зможете Ви перервати занадто балакучого співрозмовника, якщо це необхідно?

а) так;

б) ні.

45. Чи згодні Ви з твердженням: «Для того щоб бути щасливим, потрібно жити непомітно?»

а) так;

б) ні.

46. Чи вважаєте Ви, що кожна людина повинна зробити щось видатне?
 а) так;
 б) ні.
47. Ким би Ви хотіли стати?
 а) художником, поетом, композитором, вченим;
 б) видатним керівником, політичним діячем.
48. Яку музику Вам приємніше слухати?
 а) потужну і урочисту;
 б) тиху і ліричну.
49. Чи відчуваєте Ви хвилювання, очікуючи зустрічі с поважними і відомими людьми?
 а) так;
 б) ні.
50. Чи часто Ви зустрічали людей більш вольових, ніж Ви?
 а) так;
 б) ні.

«Ключ»

1а, 2а, 3б, 4а, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11а, 12а, 13б, 14б, 15а, 16б, 17а, 18б, 19б, 20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б, 26а, 27б, 28а, 29б, 30б, 31а, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 37а, 38б, 39а, 40б, 41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б, 48а, 49б, 50б.

Обробка та інтерпретація результатів

Сума балів підраховується за допомогою «ключа» до опитувальника.

За кожен відповідь, яка співпадає з ключем, досліджуваний отримує один бал, в іншому випадку – 0 балів.

0-25 - якості лідера виражені слабо;

26-35 - якості лідера виражені помірно;

36-40 - лідерські якості виражені сильно;

41 і більше – людина як лідер схильна до диктату.

Додаток А.2.**Бланк методики «Багатофакторний опитувальник лідерства»
(за В. Bass і В. Avolio)**

Інструкція. Багатофакторний опитувальник лідерства дозволяє оцінити таку компетенцію, як лідерство. Методика дозволяє визначити, який стиль лідерства демонструє людина. Опитувальник містить 21 твердження, кожне з яких необхідно оцінити за 5-бальною шкалою. Оцінювання необхідно здійснювати, враховуючи, наскільки часто для вас притаманне те чи інше твердження. Слово «інші» може означати ваших послідовників, клієнтів або членів групи.

Шкала:

- **0** – ніколи
- **1** – рідко
- **2** – іноді
- **3** – досить часто
- **4** – завжди або дуже часто

Текст опитувальника

1. Я намагаюся робити так, щоб іншим було зі мною комфортно.
2. Я можу висловити мету простими словами і вказати, що люди повинні робити.
3. Я сприяю тому, що інші починають думати по-новому.
4. Я допомагаю іншим розвиватися.
5. Я кажу іншим, що потрібно зробити, щоб досягти наміченого.
6. Я задоволений, коли люди роблять все так, як було заплановано.
7. Я прагну до того, щоб інші продовжували працювати так само, як завжди.
8. Люди вірять в мене.
9. Я показую людям привабливість результату, який ми повинні досягти.
10. Я допомагаю іншим побачити нові способи вирішення завдань.
11. Я кажу людям, що я думаю про їх роботу.
12. Я прагну до того, щоб люди отримали визнання / нагороди, коли досягають своєї мети.
13. Поки все працює, я не намагаюся щось змінювати.
14. Я не втручаюся в те, як працюють інші люди.
15. Люди пишаються тим, що пов'язані зі мною.
16. Я можу допомогти іншим знайти сенс в їх роботі.
17. Я допомагаю іншим переосмислити ідеї, в яких вони ніколи не сумнівалися й раніше.
18. Я показую особисту увагу до тих, кого інші відкидають.
19. Я звертаю увагу на те, що інші можуть отримати за їх досягнення.
20. Я показую іншим стандарти, які вони повинні знати, щоб виконувати свою роботу.
21. Я прошу досягати більше, ніж це абсолютно необхідно.

ДОДАТОК Б. ПЕРВИННІ ДАНІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Додаток Б.1.

Первинні результати діагностики за методикою «Діагностика лідерських здібностей» (Є. Жаріков та Є. Крушельницький)

№ п/п	Вираженість лідерських якостей	№ п/п	Вираженість лідерських якостей
1.	34	31.	37
2.	37	32.	33
3.	30	33.	35
4.	40	34.	30
5.	38	35.	38
6.	35	36.	35
7.	35	37.	36
8.	35	38.	34
9.	28	39.	37
10.	37	40.	33
11.	30	41.	35
12.	33	42.	25
13.	35	43.	26
14.	36	44.	27
15.	35	45.	23
16.	35	46.	25
17.	32	47.	21
18.	39	48.	26
19.	35	49.	26
20.	32	50.	30
21.	30	51.	20
22.	34	52.	21
23.	30	53.	25
24.	35	54.	23
25.	35	55.	25
26.	35	56.	29
27.	35	57.	33
28.	36	58..	25
29.	31	59	26
30.	34	60.	22

Додаток Б.2.

**Первинні результати діагностики за методикою
«Багатофакторний опитувальник лідерства» (за В. Bass і В. Avolio)**

№	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	12	10	13	10	12	13	10	11	3	9	10	12
2	10	9	13	13	11	9	11	11	4	9	12	11
3	13	13	15	13	12	9	12	12	4	8	14	13
4	12	14	15	12	11	10	11	11	5	9	11	14
5	12	15	14	12	12	8	12	12	5	8	10	13
6	11	10	13	13	12	11	13	4	10	12	10	13
7	12	12	13	12	13	10	11	4	8	7	11	12
8	13	8	8	11	12	11	11	5	9	11	11	11
9	13	8	8	11	12	11	11	5	9	11	11	11
10	11	16	10	10	12	9	12	7	9	12	10	12
11	11	13	12	14	12	12	9	13	5	8	12	13
12	12	10	15	13	14	11	10	4	7	10	14	13
13	12	12	13	14	8	12	14	11	2	8	14	11
14	12	12	14	12	12	9	12	3	9	8	12	13
15	11	11	15	13	13	10	9	8	4	9	10	12
16	12	12	15	13	9	12	10	1	5	9	14	12
17	13	14	13	14	12	13	13	4	8	13	11	14
18	12	14	13	12	12	8	12	4	14	10	8	10
19	12	12	13	12	10	11	14	4	10	8	10	14
20	12	12	11	13	12	13	11	8	5	11	11	10
21	12	14	10	12	9	11	9	4	9	12	14	9
22	12	12	14	13	12	14	13	4	8	12	14	14
23	13	12	15	11	13	12	12	5	6	7	12	13
24	13	14	9	14	9	11	7	1	2	7	9	12
25	9	12	12	12	11	10	9	14	6	9	11	13
26	10	12	13	12	14	11	10	4	8	11	10	14
27	9	12	11	13	12	13	11	2	12	12	11	10
28	14	8	13	13	11	8	11	5	5	8	13	13
29	12	8	13	14	13	10	13	1	4	11	11	9
30	12	10	14	9	14	13	11	4	4	9	8	12
31	10	12	14	13	11	9	9	8	2	8	9	9
32	12	12	13	12	12	9	7	4	6	13	11	9
33	10	12	13	12	11	13	9	7	4	6	13	11
34	8	11	16	12	12	11	4	8	11	10	14	8
35	12	10	14	13	12	13	8	11	4	12	13	14
36	11	9	11	9	13	10	13	1	4	9	12	14
37	7	9	9	10	11	10	10	10	5	7	8	10
38	8	9	11	10	11	10	11	10	4	7	7	7
39	7	9	10	9	8	9	10	9	5	7	8	8
40	11	10	9	9	9	9	8	10	5	7	8	10
41	7	10	9	9	9	11	7	11	6	10	8	10
42	8	11	11	11	9	9	11	9	5	7	7	7
43	8	9	8	12	8	12	8	12	8	5	9	8
44	9	10	9	10	9	10	8	10	6	5	8	8

45	10	8	10	12	9	8	11	10	6	7	8	7
46	10	8	7	8	11	9	8	11	6	6	7	8
47	8	7	8	10	11	11	8	6	7	8	9	7
48	8	8	9	9	9	8	8	11	7	8	9	8
49	11	9	9	9	8	12	9	8	8	7	8	9
50	8	8	10	11	10	9	10	8	10	6	7	8
51	8	10	9	12	10	12	9	8	7	8	9	8
52	9	8	12	8	9	12	8	9	9	11	8	7
53	10	8	9	11	9	11	9	11	8	6	7	8
54	8	9	11	8	8	8	8	11	9	7	8	9
55	8	8	9	8	12	8	9	8	8	9	8	11
56	9	8	8	10	10	9	8	9	11	6	9	8
57	8	7	8	8	10	10	9	8	11	6	7	7
58	9	7	10	10	9	7	8	11	7	8	6	8
59	8	7	8	10	12	11	11	6	7	8	8	9
60	8	7	8	10	12	11	11	6	7	8	8	9

