

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь магістр

на тему:

ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виконала: студентка II курсу, групи 267

Спеціальності 073 Менеджмент

ОПП Управління закладом освіти

Підкуйко Людмила Михайлівна

Керівник:

Коблик В. О.

к. п. н, ст. викладач.

Рецензент: д.п.н., професор

Ящук С.М.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	8
1.1. Управлінська діяльність суб'єктів освітнього процесу: сутність та сучасні підходи до визначення.....	8
1.2. Самоврядування як ефективний інструмент формування досвіду управлінської діяльності.....	16
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУБ'ЄКТІВ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	28
2.1. Діагностика сформованості досвіду управлінської діяльності в учасників освітнього процесу.....	27
2.2. Мотивація науково-педагогічних працівників до спільної управлінської діяльності.....	42
2.3. Формування ціннісно-орієнтаційного ставлення студентів до спільної управлінської діяльності.....	56
ВИСНОВОКИ	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72

ВСТУП

Системна криза освітньої сфери в нашій країні – прикрий, але загально визнаний факт, про який говорять практично на всіх рівнях і в різних аудиторіях. Особливо помітним це стало в останні роки. З одного боку, це продиктовано внутрішньодержавними проблемами – економічними, політичними, соціальними, а з іншого – пов'язано із загальносвітовою тенденцією, яка вимагає кардинальної зміни самої концепції освіти.

У науковій літературі зазначається, що глобальною рисою соціокультурних змін в світі в даний час є прискорення темпів науково-технічного розвитку, що торкнулося практично всіх сфер соціального життя. Наслідком прискорених темпів розвитку, насамперед, є той факт, що терміни впровадження нових наукових ідей у практику і отримання нового продукту надзвичайно стислі, неймовірними темпами зростають інформаційні потоки, на які потрібно реагувати, змінюється ринок праці, вимоги до фахівців, які є на ньому затребувані. Все це ускладнюється деякою невизначеністю освітніх та виховних пріоритетів, які мали б слугувати своєрідним маяком для всієї освітньої системи. Очевидно, що нові умови диктують необхідність негайного реагування та впровадження інноваційних процесів в даний соціальний інститут з метою підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в системі ринкових відносин, управляти технікою та іншими людьми в мінливому світі. Зауважимо, що поряд з цим існує ще одна нагальна проблема, яка вимагає швидкого вирішення, а саме підготовки самих освітян, щоб вони відповідали вимогам часу і могли готувати молодь до життєдіяльності в нових соціально-економічних умовах. Як зауважують з цього приводу науковці, одним з ключових моментів в ситуації «виховання вихователів» є відмова від узурпації наставником в силу свого соціального становища виключного права на знання Істини, на насильницьке втручання з позиції цього права в життя наступників, нав'язування своїх норм і уявлень, образу світу і способу мислення.

Освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної безпеки. Українська держава сьогодні знаходиться на шляху реформування цієї сфери діяльності. У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція «Нова

українська школа» та ін. закладено напрями модернізації освітньої галузі України. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки та інших документах акцентується увага на тому, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог-професіонал з досвідом управлінської діяльності.

Громадська практика свідчить, що будь-які перетворення ніде, в тому числі і в сфері освіти, не дають належного результату, якщо вони проводяться методом проб і помилок, без науково обґрунтованої програми. У світлі докорінного перегляду сформованої в країні освітньої системи найважливішим компонентом такої програми могло б бути моделювання різних видів управління, об'єктивно детерміноване сучасним рівнем розвитку суспільства. Використання пошукової, нормативної моделі і врахування вимог сучасного управління особливо важливі на рівні функціонального зв'язку «соціальне замовлення - підготовка кадрів», що реалізовується, наприклад, в системі ЗВО.

Аналіз великої кількості літературних джерел з визначеної проблематики засвідчив, що важливим її напрямком є дослідження практики співвідношення управління і самоврядування в закладах вищої освіти як єдиного, спільного процесу керівництва його життєдіяльністю.

На сьогоднішній день немає достатньо спеціальних досліджень, які були б присвячені виявленню сутнісної природи управління і самоврядування у ЗВО і в яких ці процеси розглядалися в їх діалектичній взаємозв'язку, хоча до проблем самоврядування в вітчизняній науці зверталися неодноразово і з різних позицій. Зокрема, самоврядування характеризується як форма або процес організації життєдіяльності учасників освітнього процесу (Ю. Тіхоміров, Г. Логутенко, Р. Файнберг та ін.), спосіб включення в управлінську діяльність, метод самоорганізації колективу (В. Лодолец, Р. Сопівник та ін.), засіб виховання особистості, фактор її всебічного розвитку (О. Коберник, О. Киричук та ін.), принцип організації колективу (А. Кузьмінський, В. Шахов та ін.). При цьому сутнісний зміст цього поняття підміняється часто характеристикою місця самоврядування в цілісному процесі формування особистості.

Таким чином, недостатня вивченість даної проблематики в цілому і характеру взаємозв'язку управління з самоврядуванням і педагогічним керівництвом зокрема, спонукало нас вибрати тему кваліфікаційної роботи **«Формування досвіду управлінської діяльності учасників освітнього процесу закладу вищої освіти»**.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми виявити шляхи формування досвіду управлінської діяльності в суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти.

Об'єкт дослідження – спільна діяльність викладачів та студентів з управління життєдіяльністю ЗВО.

Предмет дослідження – шляхи формування досвіду управлінської діяльності в учасників освітнього процесу закладу вищої освіти.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Розкрити сутнісний зміст понять «управління», «самоврядування», «педагогічне управління» та розглянути співвідношення цих понять.

2. Визначити ефективні шляхи забезпечення гармонійного і оптимального поєднання управлінської діяльності і самоврядування як засобів підвищення ефективності освітнього процесу у ЗВО.

3. Вивчити сформованість досвіду управлінської діяльності в учасників освітнього процесу закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети, реалізації визначених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз наукової літератури з проблематики дослідження), *емпіричні* (спостереження, опитування, тестування), *інтерпретаційні* (порівняння, аналіз, синтез).

База дослідження – Дослідження проводилося на базі історичного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що розкрито співвідношення педагогічного управління і самоврядування, в тому числі на особистісному, суб'єктному рівні; доведено, що для розвитку особистісних і

діяльнісних структур саморегуляції студентів співвідношення управління і самоврядування може бути забезпечено встановленням в процесі спільного управління відносин співробітництва, гуманістичного стилю емоційного та інформаційно-насиченого спілкування, а взаємодія управління і самоврядування в ЗВО виступає ефективним засобом формування досвіду управлінської діяльності учасників освітнього процесу.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що матеріал кваліфікаційної роботи, який стосується оптимальної взаємодії управління та студентського самоврядування в ЗВО як засобу оптимізації соціальної, професійної підготовки майбутніх фахівців, може бути застосований в управлінській діяльності закладу вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження доповідалися і обговорювалися на засіданні проблемної групи кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (2023 р. м.Умань).

Публікації. Основні положення та результати кваліфікаційної роботи висвітлено у публікаціях:

Підкуйко Л., Коблик В. Управлінські професійні компетентності як складова підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Збірник наукових праць магістрантів факультету соціальної та психологічної освіти / Уманський держ. пед. ун-т. імені Павла Тичини, Ф-т. соц. та психол. освіти;* [голов. ред. Кравченко О. О.; редкол.: Сафін О. Д., Коляда Н. М., Коберник О.М. [та ін.]. Умань: Візаві, 2023. С. 121–128.

Підкуйко Л.М. Формування досвіду управлінської діяльності учасників освітнього процесу закладу вищої освіти. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Умань, 23 листопада 2023р.) / гол. ред. Бойченко В. В. Умань : ВПЦ «Візаві».

Структура кваліфікаційного дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Повний обсяг роботи – 77 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 63 сторінках. Робота містить 1 таблицю.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1.1 Управлінська діяльність суб'єктів освітнього процесу: сутність та сучасні підходи до визначення

Зміни, що відбуваються нині в системі вітчизняної освіти в цілому, і в закладах вищої освіти зокрема пов'язані, насамперед, з демократизацією життя, впровадженням нових освітніх технологій, освоєнням викладачами ідей і технології педагогіки співпраці, посиленням взаємодії адміністрації, викладацьких і студентських колективів. Ці процеси відображаються і на вдосконаленні управління освітньою системою загалом та його стилів і методів зокрема. І хоча уявлення про демократизацію управління закладом освіти все ще уточнюється [4, с. 9-10], не викликає сумніву той факт, що адміністративний стиль повинен поступитися місцем демократичному, бо лише він забезпечує умови для самоорганізації і саморегуляції колективу, створює сприятливі умови для підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах ринкової економіки.

Здійснюючи аналіз останніх років наукових досліджень в сфері вивчення різноманітних аспектів управлінської діяльності [1; 3; 5; 9; 11] значно активізувалися, зокрема активно досліджуються його соціологічні, психолого-педагогічні та соціально-психологічні аспекти. Вчені досі сперечаються про предмет управління, уточнюють визначення основних понять, які пов'язані з освітньою діяльністю: «педагогічне управління», «процес управління», «апарат управління», «функції управління» тощо, глибоко аналізуються принципи, форми і методи внутрішнього управління ЗВО, функції, складові, управлінський цикл, їх зміст і взаємодія в процесі управлінської діяльності з позицій системного і діяльнісного підходів.

В основі цих досліджень лежить розуміння управління як «соціальної діяльності людини» [8, с. 37], особливого її виду, суть якої полягає в тому, що це «елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму і мети діяльності, реалізацію програми» [10, с. 7]. В управлінні, насамперед, виділяють суб'єкт управління, який погоджує і організовує дії окремих індивідів, і об'єкт, на якого поширюються їх дії. Зі встановленням відносин суб'єкта і об'єкта власне і починається управлінська діяльність, виникає управління як суспільна функція [10, с. 4].

Управлінню підлягає соціальна поведінка окремих людей і соціальні відносини в цілому, адже управлінська діяльність спрямована на досягнення узгодженості взаємодії керівника і колективу, як компонентів певної соціальної системи з тим, щоб забезпечити реалізацію суспільно корисної мети, що стоїть перед ним, а також збереження цілісності і розвитку самої системи. В цілому управління розглядається як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта на об'єкт з метою досягнення оптимального функціонування та його переведення в новий, запланований стан.

Стосовно освітньої сфери, то тут науковцями був запропонований термін «педагогічне управління» як різновид соціального, визначаючи його як «цілеспрямовану діяльність, спрямовану на впорядкування освітнього процесу та його вдосконалення» [16, с.44]. У педагогічному управлінні виділяють два види діяльності: практичну управлінську діяльність і теорію педагогічного управління як абсолютно різні явища, які мають різні об'єкти (суб'єкти практичного управління – люди, колективи, окремі структурні ланки системи освіти; об'єкти теорії управління – процеси, факти, явища), різні засоби (в практичному управлінні – регулювання, стимулювання, організація впливів; в теорії управління – осмислення і узагальнення досвіду роботи органів освіти, побудова гіпотез, їх перевірка, розробка продуктивних теорій тощо), різні результати (в першому випадку – підвищення ефективності досягнення освітніх цілей, у другому – нові знання: закони, принципи, концепції) [16, с.44 – 46].

Особливості педагогічного управління пов'язані, насамперед, зі специфікою його об'єкта. Останній загалом можна уявити з точки зору двох форм організації: навчально-предметної – тієї, що становить технологію навчання, і соціальної – тієї, що підтримує спілкування людей, їх колективну організацію» [21].

Головним об'єктом педагогічного управління є ті, кого навчають, однак за умов врахування інноваційного підходу до зазначеного питання останній одночасно виступає і як суб'єкт, тому що володіє свідомістю, розумом, волею, певним соціальним досвідом, тобто якостями, необхідними для управління і самоврядування. Викладачі як управлінці є, з одного боку, об'єктом адміністративного управління, з іншого – суб'єктом управління освітнім процесом, діяльністю студентів і їх колективів. У ЗВО керуюча підсистема (ректор, проректори, директори інститутів, декани та завідувачі кафедр) не тільки організовує діяльність суб'єктів управління, регулює зв'язки, відносини тощо, але і дає простір для їх самоорганізації та саморегуляції.

Відмінною характеристикою педагогічного управління є нерозривний взаємозв'язок його керуючої і керованої підсистем, їх взаємодія і взаємний вплив один на одного. Перша підсистема ставить мету, визначає способи її досягнення, здійснює планування, координування, стимулювання, контроль за діяльністю, відшукує шляхи, форми та засоби успішного досягнення намічених завдань. Друга – теж бере участь в управлінні: надає посильну допомогу в плануванні і реалізації задуманого, в контролі за ходом виконання прийнятих рішень. Управлінська діяльність, таким чином, може стати основою для об'єднання зусиль суб'єкта і об'єкта управління.

Однак слід зауважити, що в системі освіти неприйнятні жорсткі однозначні нормативні моделі, під які «підганяється» об'єкт управління. Якщо мати на увазі, що в нашій країні, як і в світі в цілому, відбуваються швидкі соціокультурні зміни, відмінною рисою яких стає непередбачуваність того, які професійні навички, знання будуть потрібні майбутнім фахівцям через декілька років після закінчення ЗВО. З іншого боку, «індивідуальні запити студентів, природний пошук кожним із них своєї власної адаптивної моделі відкидають жорстко фіксовані цілі» [36, с. 82]. В силу

сказаного в сфері освіти основним напрямком визначення мети (в процесі управління) може бути ціннісно-нормативне моделювання.

Класичні компоненти соціального управління – цілепокладання, цілереалізація, контроль результатів – доповнюються педагогами новими, в тому числі педагогічним аналізом і стимулюванням. Так, перший пов'язаний із функцією управління, спрямовану на вивчення стану тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів освітнього процесу і вироблення на цій основі рекомендацій щодо впорядкування системи або переведення її в більш якісний стан. Його мета – забезпечення широти і глибини пізнавальної сторони управління. Педагогічний аналіз взаємодіє з усіма іншими функціями управлінського циклу: з одного боку, він «засвоює результати контролю, планування, організації, регулювання, з іншого – всі ці функції реалізуються в зв'язку з висновками і рекомендаціями педагогічного аналізу. Без нього неможливо забезпечити взаємодію всіх функцій управління. Постійний педагогічний аналіз дає можливість оперативно вирішувати завдання регулювання життєдіяльності системи, управляти освітнім процесом [12].

Відтак педагогічний аналіз – не просто збір і переробка інформації для визначення стану системи і переведення її на більш високий рівень функціонування. За своєю суттю він є психологічним механізмом вироблення рішень і становить основу управлінської діяльності. При цьому ефективність управління багато в чому буде залежати від ступеня розвиненості цієї важливої управлінської здатності у організаторів освіти і вміння користуватися нею на кожному етапі управління [12].

Виходячи зі специфіки освітнього процесу та з того, що результатом педагогічної управлінської діяльності є вирішення виховних, освітніх і розвиваючих завдань, дослідники висунули і обґрунтували ідею про педагогічне стимулювання як найважливішу його функцію і розробили методичний інструментарій його застосування в залежності від різних рівнів управління: стимулювання діяльності педагогів, здобувачів освіти, взаємостимулювання тих і інших в атмосфері постійного розвитку, ініціативи і творчості [36, с.55]. Основне призначення стимулювання – долучення до спільної діяльності викладачів і студентів, виховання у них культури мислення, розвитку здатності до самостійних рішень і дій, довіри, забезпеченні умов

для єдності управління і самоврядування. Змістовна сторона стимулювання пов'язується із спонуканням до створення колективних цінностей, збагаченням досвідом, натхненням і подолання труднощів, попередженням небажаних проявів у взаєминах між учасниками освітнього процесу [31].

Перераховані особливості пов'язані, насамперед, з організаційно-технічними проблемами педагогічного управління. В. Бондар аргументовано довів, що традиційно виділені функції внутрішнього управління – аналіз, планування, організація, контроль і регулювання, охоплюють лише один рівень управлінської діяльності – оперативний і тому можуть вважатися оперативними функціями [4, с. 49]. Він додатково виділив цільові і соціально-психологічні функції, що охоплюють більш високі рівні педагогічного управління і тим самим вийшов на характеристику його соціально-психологічного аспекту на прикладі керівництва педагогічним колективом: психологічних якостей керівника освітнього закладу, стилю керівництва і способів його впливу на членів колективу, згуртування колективу, формування його громадського думки, забезпечення сприятливого клімату і доброзичливої психологічної атмосфери, забезпечення позитивної мотивації і їх задоволеності її результатами. Причому вчений дійшов висновку, що: «на соціально-психологічному рівні про ефективність управління з великим ступенем ймовірності можна судити за рівнем розвитку самоврядування в педагогічному колективі» [4, с.14]. На нашу думку, на цільовому рівні, таким же показником ефективності має стати рівень розвитку студентського самоврядування та ступінь єдності адміністративного управління і самоврядування викладачів і студентів.

Нині проблеми, пов'язані з розумінням соціально-психологічних особливостей педагогічного управління, продовжують досліджуватися. Найбільш актуальним напрямком дослідження даної проблематики, на нашу думку, є підвищення соціально-психологічної грамотності керівників закладів освіти та викладачів, організація взаємодії педагогічного та студентського колективів, формування гуманістичного стилю спілкування як психологічної основи педагогіки співробітництва, практичне оволодіння діагностичними

методиками вивчення особистості і колективу й організація роботи на основі зробленого прогнозу тощо.

У науковій літературі дається доволі чітка та змістовна характеристика особливостей управління освітнім закладом. Так, дослідники виділяють складність і динамічність управління, виховний, інформаційний та аналітичний його характер, соціальну спрямованість, необхідність паралельної роботи з викладачами та студентами, координації дій суб'єктів управління, забезпечення в колективі атмосфери творчого пошуку та інші ознаки. Все це прямо стосується і характеристики особливостей управління ЗВО, специфіка якого пов'язана з віком студентів, більш високим рівнем їх соціалізації, громадянської зрілості та професійної зорієнтованості, іншим характером і змістом відносин з соціальним середовищем і колективами [15].

Для сучасного внутрішнього управління ЗВО характерним є прояв в їх розвитку низки прогресивних тенденцій, основними з яких є демократизація та гуманізація.

Ці тенденції реалізуються в наданні студентам права вибору індивідуального темпу навчання, навчального плану і програм (т.з. індивідуальна траєкторія розвитку), оцінки якості викладання, участі в організації освітнього процесу, в управлінні життєдіяльністю студентського колективу; в демократизації і гуманізації відносин і спілкування усіх учасників освітнього процесу; демократизації викладання; гласності прийнятих рішень, що стосуються студентів; свободі висловлювання критичних зауважень на адресу викладачів і адміністрації [28].

Викладачі ж отримали право на творчий пошук, розробку своїх варіантів програм з навчальних дисциплін, вільний вибір інноваційних освітніх технологій. У закладах ВО створюються нові органи самоврядування, в тому числі і спільні – адміністрації, викладачів, студентів. Єдиноначальність все більше поєднується з колегіальністю. Все частіше до вироблення управлінських рішень залучаються зацікавлені особи. Вивчається громадська думка.

Демократизація управління ЗВО проявляється і в залученні студентів до управління освітнім процесом: до участі в плануванні роботи і проведенні

різних заходів, до оцінки результатів діяльності і поведінки своїх товаришів, їх заохочення та покарання, до вирішення конфліктних ситуацій тощо.

Інша сучасна тенденція розвитку управлінської діяльності в системі освіти - посилення колективного характеру управління. Ця тенденція, з одного боку, є відображенням загального процесу демократизації суспільства, з іншого - показником більш глибокого підходу до управління освітнім процесом [33].

Якщо раніше колектив вивчався в соціології, соціальній психології, насамперед, як об'єкт управління, то з розвитком самоврядування, появою нових колегіальних органів в системі управління з'явилася необхідність в пізнанні колективу і як суб'єкта управління. Вже є деякі напрацювання в напрямку дослідження керуючих впливів колективу на особистість (А. Донцов, О. Китов та ін.), ролі громадських організацій в управлінні, використанні колективних і колегіальних форм управління для вирішення практичних завдань (В. Кремень). Зараз досить чітко вимальовується цілий комплекс соціальних і психологічних проблем дослідження колективного суб'єкта управління, зокрема його форм, ознак, властивостей, в тому числі і щодо студентських колективів, хоча в цілому ця актуальна і для системи освіти проблема все ще чекає своїх дослідників, в тому числі соціологів.

Питання об'єднання зусиль учасників освітнього процесу ЗВО вже не раз ставилося і вивчався в науці, в тому числі і в зв'язку з комплексним підходом до навчання. Розроблялися умови підвищення ефективності спільної діяльності педагогів, студентів та громадських організацій. Однак і сама їх взаємодія і теоретично, і практично будувалися поза колективним суб'єктом і пов'язаних з ним механізмів. Рішення проблеми колективного суб'єкта управління дозволило б, на нашу думку, практично забезпечити найбільшу ефективність управлінської взаємодії між адміністрацією та органами самоврядування, інтеграцію процесів керівництва ЗВО і самоврядування колективу в загальній структурі управління.

Дослідження особливостей колективного суб'єкта управління соціологи, психологи ведуть на основі аналізу спільної діяльності. Управління розуміється в зв'язку з цим як специфічний вид спільної діяльності; його колективний

суб'єкт розглядається в органічній єдності з його діяльністю, а індивідуальний – вивчається в контексті спільної управлінської діяльності.

В якості колективного суб'єкта управління розглядається група осіб, яка реально виконує функції управління і об'єднаних в рамках спільного управління взаємозалежними відносинами [53, с.92]. Формою колективного суб'єкта управління є різні, в тому числі і спільні, органи самоврядування, постійні і тимчасові.

Виконання управлінських функцій ставить учасників цієї діяльності у взаємозалежні відносини, які передбачають взаємну відповідальність, що сприяє розвитку взаємодопомоги в досягненні єдиних цілей. У цьому сенсі їх діяльність служить реальною формою спільної управлінської діяльності, головні характеристики якої – цілеспрямованість, вмотивованість, структурованість, інтегрованість (спільність), узгодженість, керованість і результативність - збігаються з головними ознаками колективного суб'єкта [44, с. 22].

У вітчизняній науковій літературі досі не вироблено єдиної концептуальної моделі спільної діяльності. Одні вважають, що «будь-яка індивідуальна діяльність є складовою частиною діяльності спільної» [42, с.12], інші, наприклад, професійну діяльність розглядають тільки як індивідуальну.

Якщо детально характеризувати ознаки спільної діяльності, її відмінні риси, то такими є:

- наявність для її учасників єдиної мети;
- наявність загальної мотивації;
- об'єднання, поєднання або сполучення індивідуальних діяльностей;
- поділ єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції і їх розподіл між учасниками для виконання спільної діяльності;
- координація індивідуальних дій її учасників, їх узгодження, виконання дій в строго встановленій послідовності;
- необхідність в управлінні індивідуальними діями;
- наявність для її учасників єдиного (загального) кінцевого результату, сукупного продукту;

- наявність єдиного простору і одночасність виконання індивідуальних дій [там само, с.23].

Суттєвою особливістю структури спільної діяльності, що відрізняє її від індивідуальної, є взаємодія між її виконавцями, що задається загальними цілями і мотивами, способами організації діяльності, загальними результатами.

Під взаємодією розуміється така система дій, при якій дії однієї людини або групи осіб зумовлюють певні дії інших, а дії останніх, своєю чергою, визначають дії перших. Конкретними формами взаємодії є спілкування, взаємні відносини і взаємний вплив [31].

Взаємодія, немов пронизує всі етапи спільної діяльності, її складові компоненти – цілі, мотиви, способи здійснення, результати, відіграючи організуючу роль. Саме взаємодія учасників спільної діяльності забезпечує перетворення сукупності індивідуальних дій в єдину систему.

Можна виділити кілька типів взаємодії людей в процесі спільної діяльності на основі стратегії поведінки її учасників по відношенню до партнерів, змістовна характеристика яких має особливе значення в освітньому процесі.

1.Співробітництво: партнери по взаємодії допомагають один одному, активно сприяють досягненню індивідуальних і спільних цілей діяльності.

2.Протиборство: партнери протидіють один одному і перешкоджають досягненню індивідуальних цілей кожного.

3. Ухилення від взаємодії: партнери уникають активної взаємодії.

4. Односпрямоване сприяння: одні з учасників сприяють досягненню індивідуальних цілей інших, а ті ухиляються від взаємодії з ними.

5. Односпрямована протидія: одні перешкоджають досягненню цілей інших, а ті ухиляються від взаємодії з ними.

6. Контрасна взаємодія: одні намагаються сприяти іншим, а ті активно їм протидіють.

7. Компромісна взаємодія: всі партнери виявляють елементи як сприяння, так і протидії [41, с.61].

Проблемі взаємодії останнім часом стали приділяти увагу багато дослідників, хоча окремі його аспекти вивчалися і раніше. І хоча педагогічний аспект взаємодії вивчений односторонньо і недостатньо, деякі сторони цієї проблеми знайшли певне рішення. Так доведено, що взаємодія - аж ніяк не стихійний процес; він підпорядкований ряду закономірностей. Його основу складає обопільна залежність взаємодіючих сторін: чим авторитарніше управління в педагогічному колективі, чим менше в ньому самостійних творчих колективних рішень, тим примітивніше самоврядування; чим збалансованіше педагогічне управління і самостійність студентів, тим більше розвинене їх самоврядування; чим сприятливіший психологічний клімат в педагогічному колективі, чим рівніший настрій і делікатніший стиль відносин, тим краще психічне самопочуття студентів, більша їх впевненість у власних силах, вище почуття власної гідності [24].

Можна відзначити і залежності іншого роду: чим більше норми і цінності студентського колективу збігаються з прагненнями викладачів, тим вище якість їх взаємодії; чим більше створюється ситуацій для прояву особистісних якостей учасників освітнього процесу, тим глибше і змістовніше їх взаємодія; чим більше в навчальному колективі створюється ситуацій, в яких студентський колектив виступає як суб'єкт, тим вища віддача взаємодії, тим повніше реалізується її освітній потенціал.

1.2. Самоврядування як ефективний інструмент формування досвіду управлінської діяльності

У процесі спільної освітньої діяльності складаються певні типи взаємозв'язку викладачів і студентів, що характеризують різні форми їх взаємодії. Так, наприклад, якщо вони вступають у неї з предметом спільної діяльності незалежно один від одного, то має місце «опосередкований» тип зв'язків. В цьому випадку це проста сума дій, що знижує виховні можливості спілкування.

У той же час в основі зв'язку типу «керівництво» покладено діяльність викладачів, яка спрямована на організацію безпосередньої взаємодії студентів з предметом спільної діяльності. В такому випадку самі педагоги виявляються включеними в процес взаємодії з предметом діяльності опосередковано, через діяльність студентів, що теж негативно позначається на результатах.

Коли викладачі та студенти вступають в безпосередню взаємодію один з одним і з предметом спільної діяльності, тобто обговорюють і визначають спільні цілі, програму дій і розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених завдань, оцінюють отримані результати, має місце взаємопов'язаність типу «співпраця». Безпосередню участь самих науково-педагогічних працівників в процесі діяльності стимулює молодь, збагачує її досвідом, знаннями. Все це в підсумку формує взаєморозуміння, педагогічно доцільні відносини, служить засобом їх позитивного взаємовпливу [52, с.21-22]. Освітній процес, який організовується як взаємодія викладачів і студентів по типу «співпраця», забезпечує максимальний виховний ефект.

Важливим показником розвиненості взаємодії викладачів і студентів ЗВО є збалансованість педагогічного управління і самодіяльності студентського колективу. Незважаючи на значні демократичні трансформації, які нині спостерігаються у більшості вітчизняних закладів вищої освіти, в останніх все ще зберігаються ознаки домінування авторитарної системи відносин між адміністрацією, викладацьким та студентським колективами, а саме: вузькість сфери їх ділового співробітництва, недооцінка ролі самоврядування в підвищенні ефективності освітнього процесу, гранична вузькість сфери духовного спілкування студентів різних вікових груп як у провідній (навчальній), так і у поза навчальній видах діяльності. На наш погляд, основними причинами розбалансованості управління і самоврядування є, насамперед, директивна організація самоврядування; формалізм, що дискредитує саму цю ідею; стандартизація змісту, форм і способів самоврядування; використання студентів в якості виконавців вже прийнятих рішень; ігнорування факту індивідуального сприйняття студентами поставлених цілей і їх внутрішньої переробки; незнання інтересів і потреб здобувачів вищої освіти [49].

Розрив управління і самоврядування значний не лише в освітній практиці, великий він і в теорії. Так, зокрема, остання розглядає самоврядування переважно як самостійний освітній аспект з усіма його наслідками, а основна увага зосереджується не на змісті самоуправлінської діяльності, а на його різноманітних формах. Але в цілому, в дослідженнях студентського самоврядування мають місце дві прямо протилежні тенденції: з одного боку, ведеться пошук найбільш ефективних способів педагогічного керівництва активізацією здобувачів освіти і підвищення рівня їх самоуправлінського досвіду, з іншого – виявляється їх управлінський потенціал.

Відтак, видимий розрив педагогічного управління і самоврядування – результат застарілих педагогічних концепцій, низької психологічної грамотності учасників освітнього процесу, відображення рівня демократизації нашого суспільства [52].

Зважаючи на такі різні концептуальні позиції, науковці також висловлюють свої думки з приводу даної проблематики, і вони також кардинально різняться. Так, наприклад, на думку Р. Сопівника, процес самоврядування, в принципі нічим не відрізняється від процесу управління [36, с.75]. Він переконаний, що суб'єкти самоврядування так само як і суб'єкти управління, здійснюють один і той же управлінський цикл – постановка мети, реалізація її в діяльності, аналіз результатів і висунення нових перспектив. Особливий характер управлінського циклу в самоврядуванні полягає в тому, що всі функції в ньому виконують студентами і ефективність їх управлінської діяльності цілком залежить від того, як педагоги підготували їх до цієї діяльності. Самі останні виступають своєрідною сполучною ланкою між адміністрацією і здобувачами освіти, між управлінням і самоврядуванням [52].

Управління та самоврядування мають і інші точки дотику: у них загальна змістовна основа, їх структуру складають ті ж люди і мікроколективи, у них загальна магістральна мета, єдині конкретні завдання, вирішення яких забезпечує поетапне просування до кінцевих результатів. Тому управління і самоврядування не можуть бути прямо протиставлені один одному, хоча такі спроби відомі у педагогічній практиці. На нашу думку, принциповою різницею є не учасники і

зміст діяльності, а напрямок, в якому здійснюється остання: управління реалізується за принципом зверху-вниз, а самоврядування – знизу-вверх. Відтак ці два поняття поєднуються як загальне і особливе всередині єдиного цілого за допомогою причинно-наслідкових зв'язків: управління дає старт самоврядуванню, забезпечує його виживання і розвиток; зі зміною управління змінюється і самоврядування.

Спроби зафіксувати зв'язок управління та самоврядування, розібратися в його особливостях та досягнути динаміку робилися багатьма науковцями-теоретиками. При цьому одні вчені розглядають самоврядування як результат організованого управління, інші вважають, що самоврядування є окремим, самостійним видом діяльності, невід'ємним елементом процесу переходу від організації колективної взаємодії усіх учасників освітнього процесу до самодіяльності студентів в здійсненні окремих функцій. При цьому роль самих здобувачів освіти змінюється поступово: від помічників до самостійних учасників, від управління життям колективу до управління своїми діями і вчинками.

Зважаючи на достатньо різноманітні підходи до визначеної тематики пропонуємо, насамперед, узгодити концептуальні позиції щодо трактування основних понять, які використовуються при її аналізі. Насамперед, дамо визначення терміну «самоврядування», адже у самій педагогічній практиці воно досі не має достатньої чіткості змістовності.

Зважаючи на міждисциплінарний характер даного поняття, розпочнемо з соціологічного підходу, який визначає самоврядування як систему управління суспільними справами, яка ґрунтується на активній участі громадян у виконанні управлінських функцій, прийнятті та виконанні суспільно важливих рішень. Відтак воно виражає фактичне право кожної людини проявляти, захищати і реалізувати свої інтереси, відповідаючи інтересами інших людей, суспільними нормами поведінки [42].

Щодо педагогіки, то тут довгий час панував емпіричний, поверхневий підхід до вирішення проблеми самоврядування, який пропонував тлумачити дане поняття в буквальному сенсі: управляємо самі. Найбільшого поширення ця думка отримало в 80-і роки минулого століття, коли воно почало

використовуватися у контексті розширення автономності та самостійності студентських та студентських колективів та передбачало їх «звільнення» від нагляду та опіки класного керівника або куратора. Зауважимо, що самоврядування тоді розглядалося скоріше в якості винагороди за їх високої навчальні та самоорганізаційні досягнення, а не як природній процес організації життєдіяльності школи чи ЗВО. Такий підхід не завжди давав позитивні результати, адже часто перетворював впорядковану систему на хаос, де панувало беззаконня та свавілля окремих здобувачів освіти, які відрізнялися особливим вмінням підпорядкувати собі групу або її більшість. Відтак відбувалося технічна підміна понять, коли тиск педагога замінювався на тиск з боку товариша, що ще більш напружувало відносини в навчальному колективі, позбавляючи їх щирості, довірливості, рівності [21].

Подальше переосмислення основних принципів самоврядування викликало ще одну ілюзію, яка лежала у суто юридичній площині і зводилася до фактичного поділу влади і створенням нових управлінських структур [21]. У цей час у трудових колективах розроблялися і приймалися незліченні документи – декларації, статuti, положення, кодекси тощо, які регламентували права і взаємні обов'язки викладачів і студентів, визначали повноваження виборних органів.

Останнім часом самоврядування почало трактуватися як реальна практична участь в управлінні: в обговоренні і розробці програми розвитку студентського колективу, аналізі результатів діяльності, визначення перспектив розвитку та стратегічних планів ЗВО. В якості особливої риси самоврядування називають самостійний, або лише на окремих етапах під керівництвом педагогів, характер виконання ними управлінської діяльності, передача в їх руки окремих функцій або ділянок управління. При цьому студентське самоврядування розглядається як специфічна ланка управління, багато в чому відокремлена від управлінської діяльності викладацького колективу і адміністрації. Зусилля вчених в зв'язку з цим зосереджуються на визначенні обсягу і меж компетенції студентів, їх місця в організації освітнього процесу, виокремлення для них

певних функцій і повноважень, пошуку способів розширення сфери їх впливу (Ю. Крищенко, Н. Тарасенко, Р. Файнберг та ін.).

Аналізуючи теоретичний та емпіричний матеріал [14; 20; 21; 24], що присвячені даній проблематиці, можна стверджувати, що найкращих результатів при організації студентського самоврядування можливо домогтися не тоді, коли у руки здобувачів освіти просто «віддають» окремі ділянки життєдіяльності ЗВО або частково делегують окремі управлінські функції, а коли є реальна паритетна співпраця адміністрації, викладачів і студентів як рівноправних партнерів.

Підсумовуючи вищевказане зазначимо, що надалі під самоврядуванням ми будемо розуміти як спільну управлінську діяльність викладачів і студентів, так і самоврядну діяльність самих здобувачів освіти, самостійну або виконувану під керівництвом науково-педагогічних працівників, яка забезпечує формування у них досвіду управлінської діяльності.

Співвідношення управління і самоврядування – явище динамічне, що постійно змінюється і розвивається. Під впливом зовнішніх і внутрішніх (сприятливих і несприятливих) факторів, в умовах реальної практики його прояви надзвичайно конкретні і індивідуальні. Прямо впливають на міцність та напрямок зв'язку між управлінням і самоврядуванням збалансованість і гармонійність, дії людей, що лежать в основі динаміки їх співвідношення й виявляються в їх позиціях, особистісній спрямованості, управлінському досвіді, стилі поведінки і діяльності, характері спілкування тощо. Так, наприклад, досягнутий рівень співвідношення управління і самоврядування щоразу порушується, коли стіни закладу ВО покидає значна частина випускників із високим управлінським потенціалом. Відповідно на деякий час у ЗВО збільшується частка управління, яка належить викладацькому колективу. Іноді на відновлення порушеного балансу потрібні тривалий час і значна витрата сил. Іншим прикладом може стати ситуація із авторитарним керівником, який в ситу своїх переконань не може допустити навіть думки про те, що його управлінська

діяльність може бути паритетно розділена між іншими членами трудового колективу [26].

Зважаючи на дані обставини зауважимо, що пропонована модель, у якій гармонійно співвідносяться педагогічне управління і самоврядування є дієвою за умов дотримання керівництвом закладу вищої освіти принципів гуманізації та демократизації, коли цілеспрямовано створюються умови для саморозвитку трудового колективу і всіх його членів.

При цьому демократизація педагогічного управління передбачає:

- посилення керівником колективу обсягу громадської компоненти в управлінні;
- залучення до управління якомога більшої кількості викладачів і студентів, делегування їм низки своїх повноважень;
- сприяння утворенню та функціонуванню тимчасових і постійних органів самоврядування;
- організаційна та роз'яснювальна робота щодо реалізації наданих членам колективу управлінських прав, вироблення у них управлінської компетентності, бажання брати участь в управлінні; захист їх інтересів;
- турбота про затвердження тісної взаємодії між керівниками колективу, викладачами та студентами;
- поєднання єдиноначальності і колегіальності, коли в діях, наказах і розпорядженнях керівника реалізується воля його однодумців;
- гласність, повна, об'єктивна і всеосяжна інформація про все, чим живе навчальний заклад;
- створення найбільш сприятливих умов для інтелектуального, морального і духовного розвитку членів колективу [34].

Демократизація в самоврядуванні це:

- право викладачів і студентів бути суб'єктом управління;
- право членів колективу на самостійність, самодіяльність, ініціативу і творчість;

- участь в плануванні, реалізації задуманого, аналізі результатів зробленого, оцінки якості та корекції освітнього процесу спільно з педагогами і адміністрацією;

- посилення колективно-творчого характеру реалізації управлінських функцій через організацію колективної творчої діяльності;

- отримання додаткових, більш широких прав і повноважень в управлінні своїм колективом, а також обов'язків та відповідальності за його результати;

- свобода вибору видів, способів і режиму здійснення самоуправлінської діяльності, її організаційних форм [38].

Демократизація – основа для взаємодії і оптимального, в умовах кожного колективу, поєднання управління і самоврядування. Досягнення гармонії між ними можливо, насамперед, в напрямку її розширення і поглиблення. Подальша демократизація суспільства і, отже, педагогічного управління спричинить нові зміни в демократизації самоврядування, пов'язані не тільки з видозміною розкритих ознак (наприклад, появою більшої, ніж раніше, вираженості у членів колективу суб'єктності управління, ускладненням змістовної сторони творчості; ширшим проявом співдружності викладачів і студентів тощо), а й появою нових, які ще не отримали чітких обрисів.

Реальні зрушення управління в сторону самоврядування, на нашу думку, можливі лише за умов наявності тісного взаємозв'язку між викладачами і студентами, який реалізується в спільній діяльності з управління життєдіяльністю свого колективу.

«Опосередкований» зв'язок управління і самоврядування – початковий, нижчий рівень цього співвідношення. Він характеризується переважанням управління в формі прямих, часом жорстких і авторитарних впливів адміністрації на викладачів і студентів з метою організації їх освітньої діяльності. При цьому саме педагоги є посередниками між керівництвом ЗВО і студентами, коли перші диктують умови, а другі намагаються озвучити свої вимоги. В такому випадку студентське самоврядування і діяльність педагогів розвиваються паралельно, незалежно один від одного і мають швидше

зародковий характер. В управлінні і самоврядуванні переважає організаційний аспект.

Другий рівень співвідношення управління і самоврядування – «педагогічне керівництво». Викладачі намагаються організувати самоврядування студентів: стимулюють і допомагають у створенні самоврядних органів, організують навчання активу, вивчення і впровадження позитивного досвіду, виступають не тільки консультантами, але частіше організаторами і виконавцями своїх задумів. Студентське самоврядування формалізується, педагогічне керівництво забезпечує, в кращому випадку, лише його зовнішню сторону: розгалужену структуру самоврядних органів, різноманіття напрямків діяльності тощо. При цьому студенти ще не є повноправними організаторами діяльності свого колективу, але вже більш повно усвідомлюють свою відповідальність за події, що в ньому відбуваються. Управління все ще має зовні прихований характер; організаційна функція продовжує залишатися визначальною. Внутрішні процеси в колективі залишаються некерованими.

Найвищий, оптимальний рівень співвідношення управління і самоврядування – реальна співпраця викладачів і студентів як рівноправних партнерів щодо організації життя свого колективу. При цьому всі учасники освітнього процесу вступають в ділове співробітництво на всіх ділянках своєї життєдіяльності та взаємодіють у виконанні всіх управлінських функцій. Побудова нових відносин відбувається в процесі постійного спілкування з приводу змісту, способів організації, виконання та оцінки результатів спільної управлінської діяльності. Створюється сприятливе підґрунтя для взаємного позитивного впливу. Неухильно зростає частка самоврядування і відповідно зменшується частка управління з якого майже зовсім зникають адміністративно-прикази форми, демократизується його стиль. Колективна регуляція спільної управлінської діяльності впливає на самореалізаційні процеси, стимулюючи особисту регуляцію поведінки і діяльності учасників самоврядування [41].

Аналіз різноманітного теоретичного та емпіричного матеріалу [21; 34; 37; 38; 48; та ін.], присвяченого даній тематиці засвідчив, що нині накопичено

достатньо матеріалу для розробки комплексу умов (заходів), необхідних для забезпечення оптимального співвідношення педагогічного управління і самоврядування на рівні співпраці. У найзагальніших рисах цей комплекс може бути виражений перерахуванням найважливіших з них:

- психолого-педагогічна підготовка педагогів до спільної зі студентами управлінської діяльності, формування у них установки на взаємодію;
- оволодіння викладачами демократичними способами викладання і спілкування, умінням забезпечувати виховний вплив на здобувачів освіти в процесі управлінської взаємодії;
- підвищення педагогами власної управлінської компетентності;
- оволодіння ними методиками психолого-педагогічної та соціально-психологічної діагностики особистості і колективу, способами прогнозування їх подальшого розвитку;
- забезпечення в колективі відносин співдружності, співпереживання та спільного пошуку рішень найактуальніших управлінських завдань;
- поступове ускладнення і розширення діапазону спільної управлінської діяльності; організація спільного пошуку вирішення окремих питань;
- узгодження громадських, колективних та особистих цілей спільної діяльності, інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій, соціальних функцій і ролей учасників управління;
- турбота про ступінь взаємозбагачення в процесі спільного управління, про задоволеність спілкуванням і результатами діяльності;
- врахування в організації спільної управлінської діяльності рівня соціальної зрілості і само управлінського досвіду членів колективу [39].

Таким чином, педагогічне управління є сутнісною основою самоврядування. Від нього вона бере необхідний функціонально-змістовний потенціал, а демократичне управління забезпечує умови для розвитку самоврядування. Управління та самоврядування поєднуються як загальне і особливе всередині єдиного цілого. Вони поєднані діалектичним зв'язком, що виявляється в

мінливості, варіативності, гнучкості. Рівень розвитку в колективі самоврядування виступає показником ефективності управління, ступеня його демократизації.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУБ'ЄКТИВ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика сформованості досвіду управлінської діяльності в учасників освітнього процесу

Розгляд теоретичних аспектів вирішення проблеми співвідношення педагогічного управління і самоврядування спонукало нас до необхідності більш детально вивчити практичний аспект даної проблематики в закладах вищої освіти. Зважаючи на проаналізований матеріал, можна зробити висновок про те, що нині для більшості освітніх закладів питання формування досвіду управлінської діяльності є актуальним і важливим, але водночас у ньому все ще залишається доволі багато аспектів, які потребують ретельнішого вивчення та впровадження в реальний освітній процес. Зокрема, залишається доволі багато ЗВО в яких домінує доволі авторитарний стиль управління, а самоврядування хоча і є, але воно не сприймається як єдиний процес управління життєдіяльністю закладу освіти. Більше того, навіть у тих закладах освіти де панує демократія та студентоцентризм, не завжди звертається достатня увага на особливостях процесу студентського самоврядування, що відбивається на згуртованості навчальних груп і в розвитку особистості студентів.

Досі багато студентів залишаються об'єктом педагогічного впливу і не готові до виконання суб'єктної позиції. Також слабо проявляється реальна взаємодія викладачів і здобувачів в управлінні, а їх відносини характеризуються переважно взаємним невдоволенням, байдужістю і часто позбавлені довірливості і гуманності. Обидві сторони часто виявляють управлінську некомпетентність. Їх латентні управлінські можливості (певний інтерес), жага змін, бажання бути в курсі подій закладу ВО не вивчаються.

Для досягнення цілей нашого емпіричного дослідження воно було організоване з учасниками освітнього процесу ЗВО (25 викладачів та 50

студентів), які брали участь в он-лайн опитуванні щодо наявності досвіду самоврядування та педагогічного правління.

Ця частина дослідження здійснювалася методами включеного спостереження, інтерв'ю та анкетування, бесід з адміністрацією, викладачами та студентами, аналізу документів, що відображають результати діяльності.

Для діагностування сформованості в студентів та викладачів досвіду управлінської діяльності нами визначені відповідні рівні: високий, середній, початковий.

Високий рівень притаманний тим учасникам освітнього процесу, які мають ґрунтовні знання про сутність управління та його функції, вмотивовані на безпосередню участь в управлінській діяльності, володіють вміннями і навичками управління.

Середній рівень характеризує учасників освітнього процесу, які в загальному обізнані з основами управління та його функціями, не завжди вмотивовані на безпосередню участь в управлінській діяльності, недостатньо володіють вміннями і навичками управління.

Початковий рівень відображає досить незначні знання про сутність управління та його функції, учасники освітнього процесу не виявляють бажання до участі в управлінській діяльності, у них повністю відсутні вміння і навички управління.

Нагадаємо, що теоретичною основою нашого дослідження стало положення про те, що співпраця в управлінні досягається шляхом налагодження паритетних, партнерських відносин між педагогами, адміністрацією та студентами, поєднанням їх ділової та особистісної позиції, спільним виконанням управлінських функцій, зближенням позицій, установок, ціннісних орієнтацій, оцінок, поваги один одного. У процесі постійного спілкування щодо змісту, способів організації, виконання та оцінки результатів управлінської діяльності створюється сприятливе підґрунтя для позитивного взаємовпливу.

Формування управлінського досвіду у студентів здійснюється відповідно до теоретичного уявлення про сутність ціннісних орієнтацій та воно включає роботу з усвідомлення студентами властивостей і ознак спільної діяльності як справжнього досягнення, формуванню у них внутрішнього позитивного емоційного

переживання, бажання діяти в напрямку збереження цієї цінності і організації їх практичної управлінської діяльності, що забезпечує особистий успіх і переживання глибокого задоволення від неї. Такий підхід має сприяти формуванню в студентів позитивного ставлення до управління, яке, постійно підкріплюючись, поступово набуває особистісного сенсу.

Здатність студентів до управлінської діяльності формується в процесі спеціально зорганізованого засвоєння ними «правил дій» і «правил відносин» [38] через: включення в кожен етап спільної управлінської діяльності: визначення мети, моделювання, програмування, оцінку і корекцію; можливість проявляти на кожному з них власну суб'єктну позицію; діалогове спілкування і відносини з партнерами зі спільного управління, побудовані за принципом співпраці.

У такій атмосфері виробляються власні позиції, визначаються лінії поведінки, здатність до самоаналізу і самоконтролю, що в цілому формує досвід студентів, перетворює їх в активних, свідомих суб'єктів спільного управління, сприяє соціалізації особистості.

Раніше зазначалося, що найважливішим засобом досягнення виховної ефективності поєднання педагогічного управління і самоврядування є управлінська компетентність студентів і викладачів.

В результаті опрацювання інформації, отриманої шляхом он-лайн опитування було з'ясовано, що соціальна необхідність участі студентів у трансформаційних перетвореннях ЗВО часто зіштовхується з небажанням і навіть нездатністю забезпечити їх фактичний і реальний вплив на вирішення внутрішніх проблем. Відтак здобувачі освіти залишаються по суті об'єктами педагогічного впливу, не усвідомлюючи своєї відповідальності за стан справ в колективі і за себе в тому числі. Фактично вони не готові до виконання суб'єктної функції.

Досить часто навіть розуміння окремими викладачами і адміністраторами значущої ролі самоврядування у становленні та розвитку особистості, професійної підготовки фахівця часто суперечить їх власним діям: вони

залишаються сторонніми спостерігачами процесу народження самоврядування серед студентів, явно чи мимоволі заважаючи прояву самодіяльності активістів.

А надії самих студентів на досягнення бажаних змін на основі самоврядування часто ж зіштовхуються з їх некомпетентністю, в тому числі і правовою, невмінням бачити і вирішувати нагальні проблеми. Цьому сприяє і формалізація нововведень як з боку адміністрації, так і виконавчих органів студентських організацій. Вибори студентів до складу вчених рад університету і факультету проходять без достатній мірі демократизації, а в раді випадків звичним методом призначення.

Далеко не всі передбачувані зміни життя ЗВО і зараз обговорюються зі студентами і впроваджуються при їх підтримці. Один з семи викладачів вважає, що є такі питання, до обговорення яких студентів не варто залучати. Переважно це питання матеріального забезпечення – планування ремонту та оформлення аудиторій, використання кошторису витрат, оснащення навчальних кабінетів і лабораторій новітнім обладнанням, вибір баз виробничих практик та багато інших ключових питань підготовки фахівців.

Результати участі студентів в управлінні практично непомітні, а успіхи ілюзорні: розподіл стипендій, узгодження навчального розкладу і графіка іспитів, перевід окремих студентів на індивідуальний графік навчання тощо.

У деяких випадках відзначені факти психологічного протистояння і навіть конфронтації викладачів, представників адміністрації деканату та студентського самоврядування. Їх зміст – в негативному ставленні викладачів до прагнення студентів активно втручатися в життя свого факультету, в сфери, які раніше вважалися монополією викладацького корпусу.

Опитування *студентів* засвідчило, що у більшості опитаних (32,6%) відсутнє чітке розуміння сутності процесу управлінської діяльності, його завдань та можливостей. Так, відповідь на питання «Що Ви знаєте про управлінську діяльність?» менше половини (41,5%) студентів дали вірне в цілому тлумачення цього явища («це участь студентів в управлінні ЗВО», «участь у житті колективу», «управління ним», «це відповідальність за себе та інших», «рішення всіх питань студентами за участю викладачів»), 33,9%

визначили його нечітко, вузько («...спільні взаємини викладачів і студентів у навчальному процесі»), «це участь у житті ЗВО», «щоб отримані при самоврядуванні знання відповідали освітній програмі» тощо). 24,6% ототожнили його із свободою і автономністю від викладачів (це «коли студенти взяли владу в свої руки», «коли студенти керують справами університету без втручання адміністрації»).

Головними джерелами інформації про досвід управлінської діяльності для студентів ЗВО є соціальні мережі (35,4%), телебачення (29,3%), університет (26,6%), викладачі (3,8%).

Більшість зі студентів приваблює ідея управлінської діяльності. На їхню думку, участь у ньому «розвиває самостійність, ініціативу, активність» (46,9%), «згуртовує колектив», «формує організаторські вміння» (24%), «краще готує до майбутньої професії» (14,4%), «формує відповідальність за підготовку фахівців» (12,4%).

Тільки 0,5% опитаних заявили, що їх в управлінській діяльності ніщо не приваблює, 0,8% відповіли: «Не знаю», 0,9% не дали жодної відповіді.

Деякі студенти доповнили запропоновані відповіді власними характеристиками: «вільніше дихаєш», «з'являється впевненість, що ти не порожнє місце в житті», «ніхто тебе не смикає, не заважає», «управлінська діяльність урізноманітнює навчальний процес», «змушує думати, виліковує нудьгу», «дозволяє висловлювати свою думку, не боячись негативних наслідків» тощо.

Пов'язуючи з управлінською діяльністю великі надії, студенти одночасно побоюються, що в кращому випадку їм «віддадуть організацію дозвілля, а до процесу навчання не допустять» (40,2%). У багатьох помітна апатія: «все одно нічого не зміниться» (19,7%). Для цього є підстави: «дуже велика робота - навряд чи хто впорається».

Характеризуючи стан студентської управлінської діяльності на своєму факультеті та в університеті, в групах, студенти відзначили, що зміни з управлінською діяльністю взагалі не торкнулися їх ЗВО, що «поки про це йдуть лише розмови, а в свідомості і поведінці зрушень немає» (25,7%).

Кожен десятий побачив певні зрушення в цьому відношенні і в свідомості людей, і в їх поведінці (10,9%). Студенти вважають, що управлінська діяльність в

стінах ЗВО більшою мірою розвинене в сфері відпочинку (16,5%), дозвілля (10,7%), у позааудиторній роботі (8,2%), менше в організації праці (9,3%) і освітньому процесі (4,9%); 3,9% студентів вважають, що самоврядування у них не розвинене в жодній сфері, 4,4% не дали відповіді.

У цілому рівень розвитку управлінської діяльності, за оцінками студентів, невисокий: лише 4,4% знайшли його досить високим, 36,4% - середнім, 59,2% скоріше низьким і дуже низьким.

Ще нижче оцінюється рівень розвитку управлінської діяльності в групі: 38,4% вважають його середнім, 61,6% - швидше низьким і дуже низьким.

Студенти не помиляються щодо своєї ролі в управлінні життєдіяльністю свого колективу. Лише 6,9% вважають, що вони реально беруть участь у самоврядуванні, 31,7% заперечують цей факт, 41,7% не впевнені, що вони реально беруть участь у самоврядуванні.

Більшість студентів висловилися за створення нових органів самоврядування (72,7%), і перш за все, на рівні групи (45,5%), на рівні факультету - (27,7%) і курсу - 12,8%. 9,8% висловилися проти нових органів, мотивуючи це тим, що «у нас багато рад, але не видно їх справ», «навіщо розводити начальство».

Дані анкетного опитування свідчать про потенційне бажання, потребу студентів брати участь в управлінській діяльності: 2,3% заявили, що хочуть і вже можуть займатися такою роботою; ще 33,8% хотіли б, але поки не мають необхідного досвіду, достатньої компетентності. Не відповіли на питання 4,6%. Решта могли б брати участь, але не бажають (28,1%), не хочуть і не можуть (12,2%), особисто не зацікавлені в управлінській діяльності (12,2%).

Наведені дані не суперечать справжнім намірам студентів. Відповідаючи на питання: «В якому виді діяльності Ви хотіли б брати участь?», лише 10,5% заявили: «Я не хочу» або не дали відповіді. 62,9% висловили бажання брати участь в організації дозвілля та відпочинку, ще 15,7% - в удосконаленні освітнього процесу, 6,5% - в організації суспільно корисної праці, 4,8% - в організації контролю за самостійною роботою студентів, 1,6% - в інших видах діяльності.

Висока оцінка студентами розвиваючих можливостей управлінської діяльності для особистості і колективу. В цілому (80%) не відповідає темпу і дійсному рівню його розвитку, вже досягнутим на факультеті результатам; 44% студентів вважають, що «до демократії нам далеко», 57% - що «в свідомості зміни є, а в поведінці немає», і лише далеко не всі (3%) побачили, що і в «практичній діяльності є зміни на краще».

Вивчення потенційних можливостей студентів у вирішенні питань управлінської діяльності (відповіді на питання «Що б Ви змінили в організації життя колективу», «Які б права надали студентам, якби були ректором?») показало їх спроможність:

- а) бачити існуючі проблеми закладу ВО;
- б) приймати нестандартні рішення;
- в) розуміти соціально-психологічні проблеми колективу.

Отже, отримані в емпіричному дослідженні дані дали можливість зробити наступні узагальнення:

- студенти виступають за необхідність формування досвіду управлінської діяльності, виявляють зацікавлене ставлення. Багато висловлюють бажання брати участь в управлінні життєдіяльністю своєї групи, курсу, факультету тощо (про своє бажання займатися конкретними видами діяльності заявили близько 80%);

- студентам не вистачає знань про зміст, форми, позитивний досвід управлінської діяльності, вони не завжди компетентні у вирішенні багатьох управлінських питань, їм бракує організаторських умінь; деяким - мужності взяти на себе відповідальність за справи колективу. Однак вони мають у своєму розпорядженні значний потенціал, необхідний для утвердження і подальшого розвитку демократичних засад на факультеті та закладі ВО: багато хто бачить проблеми, що стоять перед їхнім факультетом і ЗВО, вміють приймати нестандартні рішення, розуміти соціально-психологічні проблеми управління колективом;

- реалізації самоуправлінського потенціалу студентів явно заважають рамки традиційних способів організації громадської роботи, система відносин, що склалася між викладачами і студентами, заснована на авторитарності, вольовому

натиску в вирішенні будь-яких питань життя колективів групи, курсу, факультету і ЗВО, що, своєю чергою, ставить питання про «виховання викладачів», про їхню готовність «поділитися владою» зі студентами, делегувати їм частину своїх повноважень.

Таким чином, опитування студентів показало: респонденти недостатньо чітко розуміють зміст управлінської діяльності, однак більшість має позитивну установку на участь в цьому процесі, розуміючи, що цей вид діяльності допоможе оволодіти навичками, необхідними в подальшій професійній роботі після закінчення навчання.

Зрозумілий і скепсис частини опитаних щодо участі в самоврядуванні: заформалізованість, «нав'язування» зверху, застарілі форми самоврядування, авторитаризм викладачів, жорсткі форми контролю тощо, формує негативне ставлення до такого роду діяльності. Проте результати дослідження свідчать про наявний невикористаний потенціал студентів в залученні їх в організацію і управління різними видами як навчальної так і позанавчальної діяльності.

Результати опитування *викладачів* свідчать про те, що вони з недовірою ставляться до ідеї управлінської діяльності, вважаючи, що студенти до цього не готові. Крім того, кожен п'ятий не зміг визначити сутність управлінської діяльності: лише 17% дали чітке визначення, інші давали загальні або односторонні відповіді типу «рівна з викладачам участь в освітньому процесі», «участь у житті ЗВО», «свідоме виконання обов'язків та вимог студентів», «делегування студентам вирішення деяких питань» тощо.

Що стосується розуміння цілей і завдань управлінської діяльності, то кожен третій респондент-викладач не зміг їх назвати. Решта давали нечіткі визначення, при цьому не пов'язуючи участь у управлінській діяльності з розвитком особистості майбутнього фахівця. Тільки в одному випадку в якості завдання було названо «зміна психології підростаючих поколінь».

Майже 2/3 викладачів (61,1%) вважають, що студенти не можуть (або поки не можуть) брати повноправну участь у вирішенні основних питань життєдіяльності факультету і ЗВО, в тому числі в організації освітнього процесу.

Виявлено схильність до обмеження сфери самодіяльності студентів вирішенням лише деяких питань (громадська робота, побут, дозвілля, суспільно корисна праця тощо) 27,8% переконані, що «студентська управлінська діяльність має бути обмежена», і лише 38,9% з опитаних заявили, що «студенти ЗВО можуть приймати повноправну участь у вирішенні питань своєї життєдіяльності, в тому числі організації освітнього процесу».

Більшість викладачів явно недооцінює можливості студентів у вирішенні багатьох гострих питань життя свого факультету і закладу вищої освіти. І перш за все «в коригуванні навчальних планів, розкладів, заліків, іспитів» (77,8%), «визначенні вибіркового дисциплін» (72,2%), «оцінці якості викладання» (71,9%), «організації діяльності політичних клубів» (66,7%), у вирішенні таких питань свого життя, «як створення умов для навчання, культурного дозвілля» (66,7%), «організації об'єднань за інтересами» (61,7%), «організації культурно-масової роботи» (50%).

Щодо причин відсутності в студентів зацікавленості в управлінській діяльності, то 31,6% викладачів вважають, що інтерес падає через острах збільшення їх завантаженості, появи додаткових обов'язків. Значна частина (39,5%) вбачають причину в невірі студентів в можливість реально впливати на організацію освітнього процесу, побуту, дозвілля. Решта вважають, студенти побоюються, що самоврядування призведе до загострення їхніх стосунків з адміністрацією і товаришами (28,9%).

Звертає на себе увагу той факт, що причини незацікавленості студентів самоврядуванням викладачі пов'язують лише з самими здобувачами освіти і жодним чином – з викладацькою діяльністю, особистістю викладача, з практикою організації освітнього процесу в ЗВО.

Односторонньо уявляють собі викладачі ті фактори, що впливають на розвиток студентського самоврядування, знову ж пов'язуючи їх переважно з самими студентами - характером їх діяльності, особистісними якостями - і меншою мірою з укладом життя в колективі, характером діяльності викладачів і адміністрації, рівнем їх досвіду і майстерності, стилем керівництва: «зацікавленість, активність, ініціатива самих студентів (83,3%), «ступінь самостійності органів

самоврядування «(44,4%), готовність адміністрації надати студентам реальну можливість в вирішенні питань, пов'язаних з їх життєдіяльністю» (22,2%).

Частина опитаних викладачів не змогла сформулювати конструктивної пропозиції щодо вдосконалення студентського самоврядування. Спроби деяких з них зробити це («підвищувати громадську активність», «виробляти свідому дисципліну, творче ставлення до навчального процесу» тощо) не можна визнати вдалим, бо те, що пропонується, звучить як загальна рекомендація, що не розкриває шляхів і способів залучення студентів в процес самоврядування.

Результати опитування викладачів дають підставу констатувати:

- викладачі слабо підготовлені до педагогічного керівництва студентським самоврядуванням;

- вони не вірять в сили студентів, недооцінюють їх управлінський потенціал;

- широке поширення серед викладачів і адміністрації мають суб'єктивізм в оцінці різних сторін особистості студентів, відсутність критичності в оцінці власної діяльності, компетентності, стилю педагогічного керівництва, рівня досвіду і майстерності.

На основі узагальнення результатів діагностування можна визначити рівні сформованості в учасників освітнього процесу досвіду управлінської діяльності. Результати представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл викладачів та студентів ЗВО за рівнями сформованості досвіду управлінської діяльності

Рівні	Учасники освітнього процесу / %		
	Студенти	Викладачі	Загалом
Високий рівень	11,6	12,8	11,9
Середній рівень	46,8	47,2	47,0
Початковий рівень	41,6	40,0	41,1

Встановлено, що тільки 12,9% викладачів і 11,6% студентів віднесені до високого рівня сформованості досвіду управлінської діяльності. Тривожить той

факт, що 40,0% викладачів і 41,6% студентів характеризуються початковим рівнем сформованості досвіду управлінської діяльності.

Отож, зважаючи на отримані дані, зауважимо наступне. Глибинне підґрунтя такої позиції слід шукати в інерції мислення окремих викладачів і адміністраторів, стереотипі ставлення до студентів як до об'єктів педагогічного впливу, в їх неготовності і небажанні ділитися своєю владою, правами. Саме цими причинами можна пояснити не зовсім адекватне, часом викривлене сприйняття ними діяльності студентів: низьку оцінку рівня їх активності, їх готовності до самоврядування, ступеня зрілості для всебічної оцінки результатів освітнього процесу.

Невдоволення студентів і викладачів взаємне. Студентів не задовольняє форма і якість проведених занять; вони вважають, що викладачі до них байдужі, не бачать в них колег, часто виявляють неделікатне і навіть упереджене ставлення.

Загальне позитивне ставлення студентів до перебудови закладів вищої освіти і їх незадоволеність своєю роллю в ній, і зокрема, своєю реальною участю в управлінні справами університету – нині доволі актуальне протиріччя процесу демократизації управління освітньою системою.

Психологи вважають, що незадоволеність людини своїм становищем спонукає її до пошуку виходу з обставин, що склалися. Однак вони справедливо попереджають, що це почуття також може викликати апатію, зневіру, депресивні стани. Інтерес і енергія студентів можуть зміститися в сторону антисоціальної поведінки і орієнтуватися на інші, в тому числі і хибні соціальні та моральні цінності.

Подібна психологічна закономірність простежується і в поведінці певної частини студентів, які бажають збільшення своїх прав без зростання власної відповідальності за те, що відбувається.

Названі негативні явища в розвитку студентського самоврядування, породжені об'єктивними несприятливими умовами і суб'єктивними діями, поглиблюються помилками і в самій самоуправлінській діяльності студентів. Дисциплінарний ухил, захоплення контролюючою функцією, копіювання та перенесення на своїх товаришів адміністративного стилю керівництва старших, недооцінка додаткових можливостей органів власне студентського

самоврядування – все це негативно впливає на ставлення до нього з боку самих здобувачі освіти і зменшує кількість бажаючих брати участь у розбудові системи керівництва та управління навчальним закладом.

І хоча сучасний стан студентського самоврядування в ЗВО відрізняється нерівномірністю і суперечливістю, хвилями злету і падіння активності, в ньому проглядаються і позитивні тенденції.

По-перше, органи студентського самоврядування беруть все більш активну участь в організації освітнього процесу. У складі робочих груп спільно з викладачами студенти розробляють нові освітні програми, вносять істотні зміни в у зміст навчальних дисциплін, порядок їх вивчення, збирають й аналізують інформацію про поточний стан освітнього процесу і зауваження до нього, надають свої пропозиції. З їх допомогою вивчається думка про зміст навчання, якість програм навчальних дисциплін, якість реалізації змісту навчальних предметів, якість викладання, популярність і професіоналізм викладачів, результати виробничих практик. Проводиться велика робота по набору абітурієнтів.

Таким чином, останніми роками спостерігається бажаний перехід від участі студентів у вдосконаленні лише зовнішніх сторін освітнього процесу (розклад, пропуски занять, забезпечення навчальними посібниками тощо) до можливостей реального впливу на докорінну зміну змісту освіти, її методів і форм навчання. Студенти долучаються до найбільш важливих напрямків життя ЗВО. Ускладнюється зміст їх самоуправлінської діяльності, з'являються найбільш прийнятні форми їх участі в управлінні. Все це створює сприятливий фон для формування у них досвіду управлінської діяльності, розвитку організаторських здібностей, що формує необхідну базу для подальшої професійної діяльності після закінчення закладу ВО.

У цій частині студентів все більше відчувається зрушення від пасивності, байдужості, функціональності поведінки і вчинків в сторону прояву ініціативи, самостійності та зацікавленості в успішному закінченні закладу ВО. Вони ставлять і шукають способи вирішення багатьох гострих питань, в тому числі таких, як: істина цінність диплому, необхідність і якість професійної підготовки, рекомендації для прийому на роботу, забезпечення стажування та інші.

Важливою тенденцією, що визначає магістральний напрям подальшого розвитку самоврядування в ЗВО, є помітне переростання самоуправлінської діяльності студентів в спільне з викладачами управління справами факультету та університету. Прояву цієї тенденції довгий час заважав суто емпіричний підхід до вирішення цієї проблеми, характерний як для практики, так і для теорії.

Сфери співробітництва та лінії взаємодії студентів і викладачів в управлінні залежать, як свідчить практика, від досвіду спільної діяльності. З його збагаченням студенти активніше і систематичніше беруть участь у вирішенні найважливіших питань життя ЗВО. Зміст і характер взаємодії багато в чому визначаються і рівнем демократизації життя університету, і ступенем оволодіння демократичними принципами самими викладачами. Чим більше розвинені демократичні засади в середовищі викладачів, тим ширше вони в середовищі студентів, і тим вище культура управління життєдіяльністю навчального закладу.

Звичайно, загальна тенденція до взаємодії в управлінні ще не на належному рівні. Її розвитку заважає, насамперед, зазначене психологічне протистояння окремих викладачів самоврядуванню студентів.

Причина цього феномена, звичайно, криється не тільки в недовірі і недооцінці здобувачів освіти самими викладачами. Дається взнаки неадекватна поведінка окремих студентів, які прагнуть перетворити себе в головну дійову особу освітнього процесу, і некоректність форм пред'явлення ними вимог, іноді абсолютно несправедливих.

Самоврядування - ефективний спосіб перетворення студентів з пасивних об'єктів педагогічного впливу на активний суб'єктів. Передаючи студентам частину своїх функцій з організації освітнього процесу, роблячи їх відповідальними за це, викладач, з одного боку, полегшує свою працю, з іншого – створює умови для набуття ними організаторського, управлінського і виховного досвіду, необхідного для подальшої професійної діяльності.

Таким чином, матеріали, зібрані в процесі емпіричного дослідження, дозволяють зробити наступні узагальнення:

1. Студентське самоврядування нині все ще не стало суттєвою ланкою педагогічного управління ЗВО, що забезпечує додаткові можливості для громадянського виховання майбутніх фахівців, навчання їх навичкам управління колективом.

2. Студентське самоврядування і управління не сприймаються як єдиний процес педагогічного керівництва життєдіяльністю навчального колективу.

3. У деяких ЗВО все ще домінує авторитарний стиль управління. В них не враховуються процеси самоврядування і особливо самоорганізації і саморегуляції, що відбуваються в студентських колективах. Основні рішення приймаються без узгодження з студентами. У первинних колективі не створюються необхідні умови для розвитку самостійності і самодіяльності студентів.

4. Відносини між викладачами та студентами часто позбавлені довірливості, гуманності, що створюють сприятливі умови для формування активності, творчості, почуття власної гідності і адекватної самооцінки майбутніх фахівців. Є випадки прояву антипедагогічних дій з боку деяких членів педагогічного колективу про що свідчать результати опитування студентів.

5. Рівень розвитку студентського самоврядування доволі низький, особливо в академічних групах. Зокрема не відпрацьована структура самоврядування, окремі її елементи. Студенти не мають реального впливу на прийняття в ЗВО рішення. Їх самодіяльність обмежена рамками дозвілля, відпочинку, занять спортом.

6. Має місце як надмірна опіка, так і самоусунення викладачів від студентського самоврядування. Не простежується значущого зв'язку позиції викладачів у вирішенні питань студентського самоврядування з їх статтю, займаною посадою, загальним стажем роботи, спеціальністю, педагогічним стажем і стажем роботи з даною категорією студентів.

7. Ступінь участі в управлінні ЗВО самих викладачів і співробітників теж не можна визнати задовільною. Найважливіші рішення адміністрація приймає, як правило, без з'ясування громадської думки. Викладачі часто

виявляються жертвами адміністраторів-автократів, їх необ'єктивності, настрою і некомпетентності.

8. Проте, нині у цьому напрямку намітилися позитивні тенденції розвитку студентського самоврядування.

На нашу думку, все можливо здійснити тільки встановивши оптимальне співвідношення педагогічного керівництва, самоврядування, самоорганізації і саморегуляції в процесі педагогічного управління ЗВО.

2.2. Мотивація науково-педагогічних працівників до спільної управлінської діяльності

Доведено, що спільна управлінська діяльність виступає регулятором поведінки здобувачів освіти. Однак засвоювані ними в процесі цієї діяльності правила, суспільні норми, способи спілкування та міжособистісних відносин, що виконують безпосередньо регулюючу функцію, впливають і на мотивацію та саморегуляцію поведінки і діяльності її учасників, без чого неможливо уявити творчої, самостійної, соціально активної особистості фахівця, спроможного постійно вдосконалюватися.

Вказівки на такого роду закономірність ми зустрічаємо і в психологічних дослідженнях [1], де звертається увага на глибокий внутрішній взаємозв'язок регуляції і саморегуляції, в основі якої лежить діалектика взаємодії зовнішнього і внутрішнього в процесі людської діяльності. Так, наприклад, С. Максименко відзначає, що особистісна регуляція діяльності індивіда здійснюється одночасно з її суспільною регуляцією, а можливість зрозуміти цей взаємозв'язок лежить у площині його розгляду з позицій суб'єкта діяльності. Останній дає змогу встановити, яким чином узгоджується регуляція діяльності між суспільством та особистістю.

При цьому під саморегуляцією розуміють свідомі дії людини щодо властивих їй психічних явищ (процесів, станів, властивостей), виконуваної діяльності, власної поведінки з метою підтримки (збереження) або зміни характеру її перебігу [46, с. 216].

Психологічний аспект саморегуляції виражається в прагненні людини до збереження відносної індивідуальності, стабільності всіх проявів як активного суб'єкта, здатності зберігати і реалізовувати в різних життєвих ситуаціях і умовах певний імунітет до тих впливів, що суперечить особистісним позиціям, установкам, поглядам і переконанням [46].

Педагогічна сторона саморегуляції проявляється в здатності людини ставити перед собою конкретні цілі, здійснювати діяльність щодо їх досягнення, адекватно використовуючи зовнішні умови, а в низці випадків і долаючи їх в інтересах поставленої мети.

Незважаючи на актуальність та важливість питання, проблема мотивації та зв'язаної з нею саморегуляції стала вивчатися психологами зовсім недавно, в 60-70 роки минулого століття. Через пів століття пошукувань у цьому напрямку, нині сформульовані основні принципи саморегуляції (системність, активність, усвідомленість), розроблена структура системи саморегуляції та охарактеризовано компоненти, механізми, зв'язки з мотивацією, з особистісними особливостями, ефективністю конкретних видів діяльності людини.

Так, запропонована О. Конопкіним модель процесу усвідомленої регуляції людиною своєї діяльності, дає точні уявлення про психологічні закономірності будови регуляторних процесів, що забезпечують ефективність здійснення довільної діяльності. В ній автор також показав внутрішню структуру регуляторного процесу: виділив його окремі, специфічні за своїм призначенням компоненти і встановив закономірні відносини між ними в рамках єдиного процесу усвідомленого регулювання діяльності людиною [39].

Відомо, що донині серед науковців немає єдиного підходу до визначення самого поняття «саморегуляція». Але навіть ті з них, хто намагався описати його сутнісний зміст, вказували на його поліаспектність. Так, наприклад, П.М. Якобсон, зазначає, що саморегуляція це: 1) усвідомлений процес регулювання своїх рухів, дій, моторики, 2) регулювання деяких видів своїх психічних процесів, що вимагають відомих зусиль від людини, 3) регулювання таких

психічних процесів, які передбачають вміння володіти собою, пригнічувати свої імпульси, емоції і 4) як регулювання своєї поведінки, перебудова людиною своїх звичок [51].

Як бачимо, акцент у змісті поняття робиться то на процес регуляції окремих форм активності людини, то на процес регулювання його діяльності, хоча обидва ці підходи пов'язані між собою, тому що характеризують не тільки сторони процесу, а й саму людину в цілому.

У наукових джерелах також знаходимо спроби розглядати процес саморегуляції як дворівневий: з одного боку, він характеризується як управління особистістю перебігом усього поведінкового акту – від мотивації до результату і його оцінки, з іншого, - як безперервне простежування особистістю всіх ланок регуляції поведінки – їх зв'язку, внутрішньої логіки; це постійний «звіт» перед собою і співвіднесення мети, мотиву дії та процесу, це постійна внутрішня готовність перенаправляти поведінку в інше русло, змінювати її, вносити додаткові корективи. [53, с.35].

У зв'язку із двозначністю такої ситуації, в даний час вчені, намагаючись знайти компроміс, окремо досліджують особистісну саморегуляцію та саморегуляцію поведінки людини.

У першому випадку це явище пов'язують з приведенням самою людиною своїх можливостей у відповідність до вимог тієї чи іншої діяльності. В другому – проявляється активно-дійове ставлення людини до себе та інших людей, установки і спрямованість особистості, досвід, вміння організувати спілкування та спільну діяльність. Останнє ґрунтується на самопізнанні і емоційно-ціннісному ставленні людини до себе.

Дослідження психологічних механізмів регуляції людиною своєї діяльності дало змогу розробити модель її усвідомленої саморегуляції, складовими компонентами якої є:

- прийнята суб'єктом мети діяльності (мета),
- суб'єктивна модель значимих умов діяльності (модель умов),
- програма власних виконавчих дій (програма),

- система критеріїв успішності діяльності (критерії успіху),
- інформація про реально досягнуті результати (інформація про результати),
- рішення про корекцію системи (корекція) [42].

Кожен з названих компонентів моделі виконує специфічну регуляторну функцію, і лише системне їх поєднання забезпечує кінцеву ефективність цілеспрямованої саморегуляції діяльності. Пари цьому регуляторна функція мети визначається як системоутворююча: вона постійно залишається усвідомлюваною; від неї залежить спрямованість діяльності та особливості конкретної реалізації інших ланок саморегуляції. Тому аналіз діяльнійної саморегуляції суб'єкта вимагає з'ясування точного знання і розуміння людиною мети даної діяльності.

Суб'єктивна модель умов діяльності виконує функцію джерела інформації про умови, які мають враховуватися при розробці програми виконання. Тут можливі і негативні явища: невірне відображення будь-яких умов, помилки при оцінці їх значущості тощо, які неминучо зумовлять виникнення відповідних дефектів майбутньої програми дій. Ця ланка моделі є динамічним утворенням: вона може поповнюватися новою інформацією, уточнюватися, корегуватися.

Функція третьої ланки процесу полягає в фіксації в свідомості людини певної програми дій, спрямованої на досягнення прийнятої мети в даних умовах. У ній відображені прийняті способи дій, їх послідовність, обсяг. Ця програма може бути більш-менш усвідомленою, загальною, конкретною, розгорнутою, завершеною або зазнавати значних змін в процесі подальшої діяльності. Вона безпосередньо залежить від суб'єктивних умов і мети діяльності. Саме в цій ланці саморегуляції чітко проявляється творча активність суб'єкта, який будує свою діяльність в інтересах певної мети з урахуванням власних можливостей і об'єктивних умов її досягнення.

Четверта ланка саморегуляції (критерії успіху) – еталон успішного результату. Вона тісно пов'язана з п'ятим елементом (інформація про результати), разом з яким утворює блок оцінки результатів. У ньому знаходиться відображення основна спрямованість регуляції діяльності, конкретизація загальної мети, виділення головних операцій діяльності та оцінка їх виконання.

Однак критерії оцінки не обов'язково чітко визначені, ситуативні і тому не завжди піддаються осмисленню суб'єктом діяльності. Надійним критерієм успіху слугує ступінь неузгодженості між досягнутим результатом і метою діяльності [36].

Інформація про неузгодженість використовується не тільки для оцінки результатів, а й для корекції системи діяльній саморегуляції, її окремих ланок - моделі значущих умов, програми дій або для констатації факту успішності досягнення поставленої мети.

Як свідчать наукові дослідження та емпіричні спостереження [21; 36; 39; 42; 49 та ін.], люди відрізняються один від одного і за ступенем прийняття ними цілей діяльності, і за характером моделювання умов, і за вибором програми дій, що залежить від їх соціального досвіду, індивідуальних особливостей. Як свідчать останні результати досліджень, особливості саморегуляції значною мірою обумовлюються віком людини.

Простежуючи психологічні етапи формування діяльній саморегуляції, які проходить людина в процесі свого життєвого зростання і перетворення в зрілу особистість, П.М. Якобсон виділив на цьому шляху досить послідовний ряд новоутворень: здатність людини до самосприйняття, до контролю над своєю діяльністю, здатність до регулювання своїх процесів на основі самопізнання (потреб, емоцій), здатність до самооцінки, самосвідомість, здатність до цілепокладання і цілереалізації, до самовдосконалення. Автор зазначив і інші форми саморегуляції, що входять в єдину систему, яка виявляє самоусвідомлену особистість.

Навички саморегуляції ускладнюються теж з віком. Спочатку дитина опановує здатністю наслідувати дії дорослих, потім – повторювати їх з відстрочкою в часі (по пам'яті), відтворювати всю послідовність дій інших людей, подумки «програвати їх», закріплювати навички саморегуляції у виконанні завдання за певною схемою і, нарешті, переходить від оволодіння засобами саморегуляції за допомогою дорослих до активного оволодіння цими засобами в процесі цілеспрямованої роботи над собою. Пройшовши всі ці етапи, людина стає практично підготовленою до самостійної постановці цілей і приведення їх у відповідність з зовнішніми

вимогами і обставинами, орієнтування на їх досягнення в своїй подальшій діяльності, вичерпної оцінки своїх вчинків і корекції різних способів поведінки [45].

Значні зрушення в цьому відношенні відзначаються в підлітковому і юнацькому віці, коли саморегуляція діяльності та саморегуляція поведінки досягають розквіту, коли в свідомості молодого людини формується ціла система виразних уявлень про свої можливості в цілепокладанні і целереалізації, в моделюванні і програмуванні, оцінюванні та корекції.

Поряд з діяльнісною саморегуляцією у людини формується і особистісна її частина. Змістовно особистісна саморегуляція пов'язана із т.з. само детермінацією, так як на певних стадіях розвитку особистість починає свідомо організовувати своє життя і тим самим визначати свій власний розвиток.

Вчені характеризують особистісну саморегуляцію як: «свідому активність індивіда, приведення власних внутрішніх резервів в відповідність з умовами зовнішнього середовища» [50, с. 134]; - як процес просування людини від «Я» теперішнього до «Я» майбутнього, бажаного, тобто як процес свідомого і активного самовдосконалення.

Становлення і розвиток особистісної саморегуляції, як і діяльнісної, теж має свої етапи. А. К. Осніцький, наприклад, їх вибудовує у такий спосіб: «Я сам» – навчання під керівництвом вчителя – навчання за допомогою вчителя – самостійне навчання – самостійне життя. Вчений називає їх переломними моментами самодетермінації, що проявляються в оцінках і самооцінці, самосвідомості, емоційно ціннісному відношенні, світогляді людини.

Виходячи з розуміння відносин людини з іншими людьми в якості «ядра» його активності, була розроблена теоретична модель системи особистісної саморегуляції. В її основу покладено уявлення про психологічне «ядро» особистості як інтеріоризований (суб'єктний) досвід її відносин з іншими людьми («образ іншої людини»), що розглядаються в якості системної сукупності, наділеної певними регуляторними функціями. Структурними компонентами цієї сукупності і, отже, системи особистісної саморегуляції є: цінності, цілі, ідеали, образ «Я», рівень домагань, самооцінка [19, с.68].

В такому контексті мета самореалізації розглядається як специфічний оператор діяльності або будь-яких перетворень, пов'язаних з системою цінностей індивіда; уявлення індивіда про самого себе (образ «Я») – суб'єктивна модель значимих для самореалізації умов і предмета діяльності; ідеал – уявлення про самого себе, майбутнє, бажане; рівень домагань – уявлення людини про свої можливості; самооцінка – контроль і оцінювання людиною поточних результатів своєї активності.

Кожен психологічний компонент особистості окремо не має статусу самостійного регулятора поведінки і вносить лише певний функціональний внесок в цілісний процес її саморегуляції.

Структура системи особистісної саморегуляції певною мірою аналогічна структурі саморегуляції діяльності. Так, деякі автори вважають, що у функціональному сенсі по відношенню до теоретичної моделі регуляції діяльності «образ» Я «може виступати в якості найважливішого компонента моделі значущих умов з включеним в неї уявлень про предмет перетворень (оскільки образ» Я «формується і відтворюється лише в процесі співвіднесення людиною себе з іншими), ідеал – як аналог уявлень про результати майбутнє, бажане; цінності і цілі можуть бути співвіднесені з блоком прийняття мети, а самооцінювання – аналогічне блоку оцінки поточних результатів перетворень, рівень домагань – системі критеріїв успішності» [30, с.129].

Зауважимо, що зазначені два види саморегуляції – умовно теоретичні. У реальному житті активність людини вкрай рідко зводиться лише до одного з них, адже вони тісно взаємопов'язані і детерміновані.

Аналіз структури і змісту діяльнісної та особистісної саморегуляції, вікових етапів їх формування переконує нас в тому, що вказана система є основою, освітнім базисом для особистісного розвитку: засвоюючи різні способи регуляції своїх вчинків, людина поступово накопичує певні особистісні знання, які забезпечують успіх життєдіяльності.

Досвід особистісної та діяльнісної саморегуляції накопичується тільки в діяльності і складаються в процесі певних відносин. Так, студенти чи студентки, повинні навчитися ставити мету діяльності та організовувати процес її досягнення.

Участь педагогів необхідно лише для надання допомоги у виборі кращих в даних умовах способів саморегуляції, якими вони володіють на даний момент. Але при цьому їх активність, їх бажання залишаються визначальними. Такою реальною діяльністю, що сприяє оволодінню студентами вміннями і навичками саморегуляції, може бути будь-який вид діяльності. Ми вважаємо, що значним потенціалом в цьому плані володіє спільна з педагогами само управлінська діяльність. Участь у самоврядуванні дає можливість виявляти свою незалежність, заявити про себе і утвердитися на рівні дорослих, побачити своє «Я» в оцінці інших людей, змінити себе і обставини.

Розглянуті особливості моделі саморегуляції дають можливість співвіднести з нею функціональні ланки структури спільної управлінської діяльності з метою знаходження способів педагогічно грамотного впливу на становлення особистості студентів як активних її учасників.

Як і будь-який вид діяльності, самоуправління розпочинається з мети; в її склад також входить збір і аналіз інформації про зовнішні обставини, про умови, в яких належить виконувати діяльність, характер необхідних дій по досягненню поставленої мети, вибір відповідної програми цих дій і, звичайно, реалізація наміченої програми, оцінка та аналіз досягнутих результатів, корекція подальших дій її учасників. Тому і в процесі самоуправління у студентів можуть формуватися властивості, на основі яких розвивається діяльнісна саморегуляція.

При постановці завдання розвитку саморегуляційних здібностей у здобувачів освіти педагоги повинні особливим чином організувати їх самоврядну діяльність. Зоною підвищеної уваги при цьому має бути забезпечення спільного характеру цієї діяльності: спільності мотивів (інтересів, ідей, прагнень), єдності поглядів на цілі та завдання спільної діяльності і на її результати, пов'язаності індивідуальних дій, починаючи з задуму і до його реалізації, зорієнтованості підходів до оцінці подій, що відбуваються, явищ, оточуючих людей і самих себе [12].

Не менш важливо створити умови для формування в студентів суб'єктного, тобто активного і свідомого, ставлення до кожного компоненту само

управлінської діяльності – цілепокладання, моделювання, програмування, оцінки якості та корекції з тим, щоб у них склалася цілісна система виразних уявлень про свої можливості в виконанні цих функцій і накопичився досвід, пов'язаний з кожною з цих ланок.

Вважаємо, що особливу значущість для розвитку саморегуляції має початковий етап спільної самоуправлінської діяльності, пов'язаний з цілепокладанням і цілеутворенням: необхідно домагатися, щоб студенти правильно розуміли сенс цілей діяльності, могли їх сформулювати в більш близьких їм і конкретних поняттях, вміли свідомо висувати цілі спільної діяльності і бачити ієрархію задач, що ведуть до їх досягнення, свідомо, на рівні особистісних смислів приймати і утримувати цілі до їх повної реалізації, щоб їх не витіснили інші [9].

Успішність моделювання майбутньої діяльності багато в чому залежить від уміння студентів бачити, аналізувати і відбирати доцільні умови, наявні в об'єктивно складних ситуаціях, і враховувати свої власні можливості. Їх слід вчити розуміти і аналізувати умови майбутньої діяльності, адекватно оцінювати їх значення, виділяти більш суттєві, значимі для досягнення мети.

Точне відображення закономірностей об'єктивної діяльності, творче осмислення їх щодо мети, максимальне врахування значимих для цієї діяльності об'єктивних і суб'єктивних умов – необхідна умова для розробки програми своїх виконавчих дій. Однак програмування майбутньої діяльності вимагає від людини крім того вміння обдуманого, швидко і економно підбирати засоби і способи здійснення дій по досягненню мети, визначати їх необхідність і достатність, забезпечувати відповідність обраних шляхів і способів діяльності зовнішнім умовам і своїм можливостям, розробки конкретної програми дій і послідовності її головних операцій.

Педагогічний вплив на наступну ланку цілісної системи психологічної саморегуляції діяльності – оцінювання, полягає в сприянні в процесі спільної самоуправлінської діяльності виробленню в студентів чітких уявлень про кінцевий, формуванню вміння свідомо і постійно контролювати свої дії, аналізувати і

оцінювати їх ефективність, вміння вибирати адекватні критерії оцінки спільної діяльності досягнутих результатів – кінцевих і проміжних – у відповідності до критеріїв успіху і на основі визначення ступеня неузгодженості між досягнутими результатами і метою діяльності [12, с. 43].

Освоєння корекції, як важливої функції управління, пов'язане з формуванням у студентів уміння уявляти, які зміни потрібно внести в отриманий результат, якщо певні деталі не відповідають висунутим вимогам, вміння самостійно вносити необхідні зміни в свою діяльність, в окремі дії.

Інструментована таким чином спільна самоуправлінська діяльність має стати умовою для збагачення студентів досвідом управлінської діяльності: тільки в такому випадку вони набувають здатності самостійно ставити цілі, приводити їх у відповідність до вимог обставин і власних можливостей і утримувати їх в полі своєї свідомості і в сфері діяльності до моменту їх досягнення.

Та, якщо досвід студентів формується в діяльності, то суб'єкт-суб'єктна взаємодія формується лише в спілкуванні, в процесі відносин їх з іншими людьми. Саме останній факт створює передумови для самостійної роботи над собою, для прояву різних форм активності. Відображені суб'єктивно у вигляді думок і почуттів, ці відносини складаються в систему регулювання, яка детермінує активність і розвиток особистості студентів.

Спілкування в закладі вищої освіти – реальна взаємодія викладачів і студентів, що породжується потребами їх спільної діяльності. Вона відображає внутрішні зв'язки і взаємні відносини, що складаються в процесі її здійснення. І хоча за формою спілкування в ЗВО має функціонально-рольовий характер і передбачає наявність у його учасників певних взаємних обов'язків по відношенню один до одного, у виховному плані дуже важливо, щоб воно будувалося за принципом співпраці. Діалогова схема такого спілкування ставить викладачів і студентів в паритетне становище; спільно визначаються загальні цілі і спільними зусиллями знаходяться рішення. Партнери в такому спілкуванні рівноправні; думка кожного з них має право на існування [26, с.231].

Умови рівності в спілкуванні дуже сприятливі для формування в здобувачів освіти найбільш адекватних уявлень про себе як особистість, як члена певного колективу, усвідомлення свого місця і ролі там, своїх обов'язків (образ «Я»), своїх можливості (рівень домагань), про самих себе майбутніх, бажаних (ідеал).

Спілкування в спільній управлінській діяльності дає можливість пізнати людей, критично проаналізувати і оцінити їх погляди, переконання, позиції, здатності. В такому випадку у студентів виробляється і змінюється ставлення до самих себе, переоцінюється і видозмінюється їх внутрішній світ, з'являється здатність дивитися на себе чужими очима. Так, поступово у них складається і проявляється відповідальність перед іншими людьми і за свої дії і вчинки, за свій внесок в загальний результат, формується здатність змінювати свою поведінку в залежності від зміни обставин.

Зазначимо, що в самоуправлінській діяльності студенти в ідеалі керуються особистісними мотивами, що володіють великою регулятивною силою. До них належить: потреба бути особистістю, прагнення виразити себе, реалізувати свої можливості, самоствердитися, домагання на дорослість, самостійність, ціннісно-орієнтаційна спрямованість на авторитетних людей і взаємини зі однолітками, підготовка до професії, образ бажаного «Я» в перспективі.

Останній мотив стає одним з найістотніших внутрішніх стимулів складної системи особистісної саморегуляції. Цьому сприяють цілеспрямованість, стійкість, впевненість, ініціативність та інші провідні психічні утворення, що лежать в основі саморегуляції.

Спілкування в процесі спільної діяльності, побудоване за типом співпраці, створює, як і інші стилі спілкування, умови для впливу сторін одна на одну, для взаємних змін. Атмосфера співпраці стає фактором активізації позиції студентів, гармонізації їх особистості та розвитку творчих сил. Але найголовніше, вона породжує відносини співпраці між усіма учасниками спільної діяльності [26, с.321].

Такі відносини не можуть будуватися на авторитарному впливі на людину. В їх основі – ідеї гуманізму, демократії, свободи особистості, вибору. Відносини

співпраці мають суб'єкт-суб'єктну спрямованість: студент спроможний такою ж мірою впливати на педагога і збагачувати його, як і викладач по відношенню до здобувачів освіти. У спільній самоуправлінській діяльності педагог не є носієм істини в останній інстанції, до неї прагнуть спільно. Виховна сутність такого типу відносин полягає в розкритті можливостей і потенцій особистісного зростання, «натхненні» студентів їх на самовиховання і саморозвиток, в напрацюванні соціального досвіду спілкування.

Вступаючи в процесі спільної самоуправлінської діяльності в ділові і особисті відносини з іншими її учасниками на правах партнерів, студенти отримують можливість не лише діяти згідно своїх бажань, а й враховувати зауваження партнерів та регулювати власну поведінку. Все це призводить до вироблення кожним своєї позиції, визначеної лінії поведінки, розвитку здатності до самоаналізу і самоконтролю, що формує рефлексивні властивості, пов'язані з цілями життя, установками, ціннісними орієнтаціями [26].

Відносини співпраці і співробітництво в спілкуванні, таким чином, забезпечують взаєморозуміння, довіру і повагу один до одного учасників спільної управлінської діяльності, гуманізують їх зв'язки на основі загальнолюдських цінностей, розвивають лідерські здатності студентів, перетворюють їх в активних, свідомих суб'єктів спільної самоуправлінської діяльності.

З метою підвищення рівня мотивації, теоретичної, методичної та організаційної готовності викладачів до управління в ЗВО пропонується програма психолого-педагогічного семінару (див. додаток А).

Науково організована управлінська діяльність спонукає викладачів і до самоосвіти, розвитку своїх творчих сил і здібностей, підвищує вимогливість в оцінці власних дій. Адже має змінитися позиція педагогів по відношенню до студентів: виробитися позитивна спрямованість на здобувачів освіти, на спільну з ними діяльність; характерними для їх поведінки повинні стати дружня участь, емоційна чуйність, увага до співрозмовника, переважання позитивного зворотного зв'язку. При цьому прямі форми педагогічного впливу поступаються

місцем непрямим. Тверду регламентацію змінює орієнтація на взаємне навчання, визнання можливої незгоди з боку студентів, їх права на інші думки і підходи.

Отже, людина як свідома істота активно будує свою діяльність і керує нею, враховуючи мету і реальні умови її здійснення – об'єктивні і суб'єктивні. Однак здатність людини до регулювання своєї діяльності і поведінки формується поступово, з розвитком її як особистості, на основі соціального досвіду, психологічних новоутворень, в процесі засвоєння «правил дій». Причому управлінська діяльність є фундаментом для розвитку особистісних якостей: оволодіння способами управлінської діяльності допомагає людині будувати свої відносини із зовнішнім світом, з іншими людьми.

Ефективність використання можливостей самоуправлінської діяльності залежить від її організації. Для того, щоб вона була максимально ефективною, необхідно:

- 1) забезпечити спільний характер самоуправлінської діяльності;
- 2) організувати спільну діяльність по типу співробітництва;
- 3) включити студентів у виконання всіх функцій повного управлінського циклу для оволодіння ними досвідом управлінської діяльності [23].

Слід особливо підкреслити, що, по-перше, зближення викладачів і студентів в самоуправлінську діяльність своєю чергою може статися лише при наявності оптимального стилю педагогічного спілкування, компетентності педагогів в спільній діяльності, вмілого поєднання ними ділової та особистої підсистем взаємовідносин. Самі ж студенти мають бути згуртовані спільними мотивами, цілями і результатами діяльності, задоволені один одним в спілкуванні, а структури їх формальних відносин орієнтовані між собою.

По-друге, неприйняття до уваги тих чи інших етапів самоуправлінських діяльності, виключення або формальне включення здобувачів вищої освіти у виконання всіх управлінських функцій приведуть до того, що процес набуття досвіду позбудеться виховного впливу і тим самим порушиться цілісність саморегуляційної системи, вона буде не повною.

Як показують спеціальні дослідження дефекти в сформованості досвіду управління і партнерської взаємодії призводять до зниження продуктивності діяльності людини, погіршують її адаптивність до оточуючих соціальних умов.

Виділені чинники організації спільної самоуправлінської діяльності є основними, стратегічними за своїм характером. До такого роду чинників слід віднести і наявність у педагогів достатньою компетентності, теоретичної і практичної підготовленості до спільної зі студентами діяльності, яка включає:

- знання основних функцій управління, мотивів управлінської діяльності студентів і особливостей їх прояву у кожного студента;
- вміння «підлаштовувати» механізми індивідуальної мотивації здобувачів освіти і спільної самоуправлінської діяльності;
- вміння спонукати студентів до 1) самоорганізації і саморегуляції; 2) пізнання особливостей своєї мотивації; 3) свідомого оволодіння азами саморегуляції – способами контролю і оцінки своїх дій, аналізу своїх можливостей і їх корекції, постановки і досягнення цілей тощо;
- вміння здійснювати корекційну роботу зі студентами по усуненню наявних недоліків у їх властивостях [44].

Однак, як свідчить аналіз наукових джерел, існує ще ціла низка умов тактичного рівня, забезпечення яких значно підвищує виховний потенціал спільної самоуправлінської діяльності:

- студенти повинні бути поставлені в позицію співучасників, співорганізаторів та співвиконавців спільної діяльності;
- вони не мають бути виконавцями вже прийнятих рішень;
- контроль за діяльністю студентів не повинен бути жорстким, нав'язливим, тотальним і постійним, адже він заважає розвитку внутрішніх регуляторів діяльності і поведінки;
- не повинно бути і надмірної регламентації поведінки та діяльності здобувачів освіти: це веде до розвитку несамостійності, звички чекати вказівки ззовні і або до опозиції (часто войовничої), неприйняття зовнішніх вимог і вказівок, до небажання займатися цим видом діяльності;

- небезпечна і стихійність у регуляції поведінки студентів, що призводить до безсистемності у формуванні здатності керувати своєю діяльністю і поведінкою;
- стиль педагогічного спілкування не повинен залишатися незмінним, а розвиватися разом із вдосконаленням можливостей студентів;
- викладачі самі повинні добре володіти собою, бути зразком для наслідування [44].

Таким чином, чим оптимальніше організовується спільна самоуправлінська діяльність викладачів і студентів, чим активніше самі студенти беруть участь в її організації, тим більше забезпечуються умови для розвитку їх мотивації.

2.3 Формування ціннісно-орієнтаційного ставлення студентів до спільної управлінської діяльності

Здатність студентів до управлінської діяльності, стійкість, зміст і характерні особливості цього процесу значною мірою залежать від сформованості у них ціннісних утворень. Система цінностей людини виступає основою, своєрідним орієнтиром при виборі і досягненні нею цілей, формуванні ідеалів, а також уявлень про себе сьогодні і у майбутньому. Ось чому в теорії цінностей особливо акцентується на її виховному аспекті.

На думку дослідників [7; 15; 16], система ціннісних орієнтацій людини забезпечує цілісність його особистості, надійність, вірність своїм принципам і ідеалам, наполегливість в досягненні цілей. Ціннісні орієнтації особистості характеризують її як представників певної ідеології, моралі і виступають показником громадянської зрілості.

Цінність – одна з центральних категорій різних сфер наукових знань філософії, соціології, психології тощо. Це одне з найуніверсальніших понять, яке однаково стосується предметів, явищ і їх властивостей як матеріального, так і духовного порядку, необхідні для задоволення потреб і інтересів людей, всього того, до чого люди прагнуть як до мети або розглядають як засіб досягнення цілей [17].

Найбільш поширеним це поняття стало завдяки тому, що його часто вживають разом з такими визначеннями як потреба, інтерес, мета, мета-засіб, норма, ідеал. І все ж, незважаючи на те, що часто їх плутають та ставлять поряд, вони за змістом концептуально різні.

По-перше, цінності не існують самі по собі. Вони завжди передбачають оцінку. Предмети дійсності стають цінностями (або не стають ними) лише в ході оцінки їх людиною, тобто в процесі співвіднесення цих предметів зі своїми потребами та інтересами. Тому цілком обґрунтовано деякі науковці наполягають на тезі про те, що цінність є формою існування предмета у свідомості людини.

У характеристиці цінностей вчені виходять з розуміння їх як результату взаємодії людини з об'єктами реальної дійсності. У процесі цієї взаємодії між об'єктами і людиною виникає ціннісне ставлення, що відображає їх як об'єктивні, так і суб'єктивні властивості. Ця єдність «об'єктивних умов і суб'єктивного ставлення» і характеризує зміст як самого поняття, так і всієї проблеми в цілому.

У наукових джерелах розрізняють суспільні та індивідуальні цінності. Перші належать групі людей, колективу, класу, суспільству. Вони не обов'язково можуть бути особистими, оскільки люди можуть їх не приймати або навіть відкидати. Другі – це об'єкти дійсності, відображені, осмислені і трансформовані через систему потреб і цілей людини, пережиті і оцінені нею та визнані як такі, що мають індивідуальний зміст, бо саме вони служать або могли б служити засобом задоволення її потреб, досягнення основних цілей. Чим більше цінності пов'язані з задоволенням якихось істотних потреб (цілей), тим більш значимі вони для особистості, тим більш стійкий їх зміст для неї.

Поряд з поняттям цінність дослідники використовують поняття значення, значимість. Термін «значимість» (і в цьому ж сенсі – значення) психологи зазвичай використовують для визначення того, що соціологи і соціальні психологи називають ціннісною орієнтацією. Визначаючи це поняття і одночасно підкреслюючи роль

самого цього явища як загальної динамічної основи актуалізації того чи іншого спонукання [17].

Філософи, соціологи і соціальні психологи загалом є прихильниками загальнопсихологічного трактування ціннісних орієнтацій. Вони визначаються їх як систему стійких соціально обумовлених вибірковим ставлень людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ і ідеалів, що розглядаються в якості предметів цілей або засобів задоволення потреб життєдіяльності. Ціннісні орієнтації характеризуються ними як такий компонент «структури особистості, який являє собою деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору яких вирішуються багато життєвих питань» [7, с.116]. Ціннісні орієнтації спрямовують активність людини, відображає її ставлення до себе і оточуючих.

На відміну від зовнішніх (норма, вимога) і внутрішніх (мотив) стимулів, що регулюють поведінку людини, ціннісним орієнтаціям приписують велику роль у відборі цілей і засобів діяльності, у виборі способів поведінки, тому що вони виступають більш стійкими утвореннями.

Силу впливу ціннісних орієнтацій на поведінку і діяльність людини вчені пояснюють наявністю в ній елементів уяви: оцінка, закладена в образі, емоційно переживається людиною, що істотно підсилює інтерес до об'єкту і, отже, значною мірою визначає орієнтацію на нього при проектуванні поведінки.

Незважаючи на термінологічні відмінності, суть змісту цього поняття полягає в тому, що в систему потреб і прагнень особистості включені як своєрідно властиві їй ті чи інші соціальні явища, предмети, об'єкти, які визначають і регулюють процес виникнення цілей і намірів особистості в напрямку саме цих соціальних явищ, предметів і об'єктів її діяльності. Ціннісні орієнтації, які б мотивували поведінку і діяльність людини, виступають свого роду координуючим центром, що визначає спрямованість його помислів і дій. В конкретних життєвих ситуаціях остаточний вибір способів поведінки знаходиться в прямій залежності від ціннісних орієнтацій людини,

Як стверджує О. Киричук, який детально проаналізував механізми виникнення, формування і дії ціннісних орієнтацій в процесі розгляду співвідношення

фундаментальних понять – значення і сенсу, саме значеннями він називає відображений в громадській або індивідуальній свідомості узагальнений людський досвід, саму дійсність, тобто те, що філософи називають цінностями. Під змістом він розуміє суб'єктивну сторону значень, а особистісний сенс – це і є орієнтація людини на цінність.

Розуміння сутності ціннісної орієнтації в сенсі, який ця цінність набуває для особистості, має основоположне значення для педагогіки. На цей факт багато разів звертав увагу відомий психолог І. Бех, який, зокрема, писав з приводу засвоєння знань: якщо нове знання в процесі засвоєння «не набуває дієвої особистісної значущості для здобувача освіти, воно не буде засвоєно або буде засвоєно формально» [2, с.148].

Таким чином, сутністю ціннісно зорієнтованої освіти є включення в свідомість студентів переживання чогось значущого для них, спроможного стати мотивом поведінки.

Виходячи з положення про те, що будь-яка цінність є єдністю значення і сенсу, можна сформулювати завдання і визначити шляхи ціннісно зорієнтованого навчання: воно має бути спрямованим на освоєння значень і смислів цінностей в процесі спрямованої освіти (у вузькому сенсі).

Освоюючи значення цінностей, здобувач освіти стає компетентним в тому чи іншому виді діяльності, незалежно від своєї позиції. Освоюючи смисли суспільних цінностей, він вибере певні соціальні позиції і стане членом тієї чи іншої групи, колективу, суспільства, позиції яких співзвучні його позиціям.

В умовах оновлення суспільного життя і зміни існуючих раніше суспільних відносин нині актуальним завданням стає необхідність переосмислення застарілих уявлень, орієнтирів і формування у молодих людей нових соціальних пріоритетів, що реалізують ідеї гуманізму, демократії, свободи особистості. У контексті досліджуваної нами проблематики видається дуже важливим зосередження уваги на процесі становлення в студентів ціннісної орієнтації на їх спільну з викладачами управлінську діяльність як один із способів розвитку у них здатності до саморегуляції.

Відповідно до уявлень про сутність ціннісної орієнтації робота з формування в студентів ціннісно-сміслового (ціннісно зорієнтованого) ставлення до спільної діяльності повинна бути спрямована на усвідомлення ними властивостей і ознак останньої як справжньої цінності, викликати внутрішнього позитивне емоційне переживання і бажання діяти в напрямку цієї цінності [15].

Виховання ціннісної орієнтації на спільну управлінську діяльність, насамперед, має бути пов'язане з освоєнням її значення. Студенти мають усвідомити місце управління, в тому числі і самоврядування, як в суспільному житті в цілому, так і в їх майбутній професійній діяльності зокрема.

Зауважимо, що надмірний «тиск» на свідомість при виробленні ціннісно-сміслового ставлення до спільної управлінської діяльності може призвести до неочікуваних та негативних наслідків: повне неприйняття пропагованих цінностей, посилення скепсису, внутрішнього протиборства, нігілізму тощо. Відтак, ставлення студентів щодо цієї цінності має формуватися самостійно, переважно під впливом власної самоуправлінської діяльності, в результаті «внутрішньої переробки зовнішніх ненав'язливих впливів». І хоча ціннісні орієнтації не вносяться в свідомість людини ззовні, а виникають і пронизують всю мотиваційну сферу особистості зсередини, своєрідним провідником дії цінностей на поведінку слугує і спільна діяльність, і міжособистісне спілкування, і групова активність, і громадська думка в колективі [36].

Доведено, що об'єкти навколишньої дійсності тільки тоді набувають для людини сенсу і стають його особистісною цінністю, коли їх усвідомлення супроводжується відповідними емоціями. Узгодженість і гармонія свідомості і почуттів, їх єдина спрямованість і взаємне збагачення є найважливішою умовою освіти і стабілізації ціннісних орієнтації. Тому, організовуючи процес усвідомлення значення спільної управлінської діяльності, слід враховувати етапи формування внутрішнього ставлення до неї, її оцінки, функціональної та енергетичної підготовки себе до уявних дій, уявного відтворення можливих результатів і їх наслідків.

В результаті такої внутрішньої роботи в студентів утворюється деяка орієнтаційна основа, без чого неможливо оцінювання, самовизначення і прийняття рішення.

Однак ціннісні орієнтації не тільки чинять регулюючий вплив на поведінку і діяльність людини. Вони відіграють значну роль в інтеграції дій людей як членів єдиного колективу. Ціннісні орієнтації забезпечують об'єднання людей, злагодженість їх дій і її результативність. На основі цього досягається максимальне зближення індивідуальних цілей і основної мети, поставленої перед колективом.

У вітчизняній педагогіці було зроблено кілька спроб описати колектив з позицій ціннісного підходу. Серед них нам найбільше імponує позиція М. Красовицького, який розглядає в якості одного з критеріїв згуртованості колективу їх ціннісно-орієнтаційну єдність [37]. Колектив він визначає як сукупність людей, в якій групові процеси опосередковані змістом суспільно- та особистісно значимою діяльністю. При цьому така ціннісно-орієнтаційна єдність не вимагає повної тотожності усіх оцінок і позицій членів колективу, які можуть нівелювання спрямованість та бажання окремої особистості. У розуміння автора, ціннісно-орієнтаційна єдність – це, насамперед, зближення, схожість оцінок у моральній і діловій сфері, підходів до цілей і завдань спільної діяльності, шляхів і способів її здійснення, спорідненість позицій, поглядів і переконань, розумний компроміс, наповнений єднанням інтересів тощо.

Високий ступінь ціннісно-орієнтаційної єдності є наслідком активної спільної діяльності, єдності установок і ціннісних орієнтації членів групи. Однак він притаманний не всякій групі людей, а тільки такій, яка відрізняється високою працездатністю, організованістю, успішністю.

Близьким за змістом наведених наукових висновків видаються і результати досліджень, отримані свого часу А. Макаренком. Єдність цілей, мотивів і ціннісних орієнтації він розглядає в якості одного з соціально-психологічних параметрів ефективності діяльності колективу, пов'язаної з саморегуляцією і виявляється, зокрема, в організованості колективу і його членів. У такому випадку остання проявляється на двох рівнях: регуляції і саморегуляції. В першому випадку вона

характеризується як здатність членів колективу слідувати зовнішнім організаційним і управляючим впливам, тобто проявляти старанність, бути об'єктом управління. В другому – розглядається як здатність колективного суб'єкта самоорганізовуватися і управляти своєю діяльністю, що характеризує високий ступінь розвитку самоврядування в колективі і одночасно його згуртованість.

Виконуючи завдання кваліфікаційної роботи, нами було запропоновано проведення низки заходів, спрямованих на підвищення управлінської компетентності викладачів і студентів.

Вважаємо, що ефективним засобом формування досвіду управлінської діяльності є ділові ігри (ДІ), які надають можливість імітувати діяльність реальних осіб і реальних органів самоврядування, моделювати реальні управлінські процедури і ситуації з вирішення практичних завдань, що забезпечує переклад теоретичних знань в технологію управлінських рішень. Для ділової гри характерні діалогічність спілкування, взаємодія її учасників, інтеграція їх зусиль. Вона об'єднує учасників спільною метою, мотивами і загальними результатами за допомогою поєднання індивідуальних дій, єдиним простором.

Перевага ділових ігор, в порівнянні з іншими навчальними технологіями на нашу думку полягає в тому, що в процесі їх підготовки та проведення у учасників розвивається інтерес до самоврядування, управління набуває особливого особистісного сенсу, формується і збагачується досвід самоорганізації і саморегуляції. Крім того, ділова гра дозволяє значно скоротити час на формування і закріплення певних (відповідних цілям і задачам) навичок.

Доречно проводити такі ділові ігри, як наприклад, «Модернізація навчального процесу», «Навчання», рольова гра «Засідання», де рівноправними учасниками були і викладачі, і студенти.

Що стосується теоретичної і практичної підготовки студентів, то у її зміст варто включити експрес-навчання. Вивчення навчального матеріалу методом «занурення», чергування теоретичних занять з практичними, імітація реальних виробничих відносин, активна роль студентів у навчальному процесі,

застосування ігрових методик – все це забезпечує високу якість результатів підготовки.

Експрес-навчання спочатку варто використовувати тільки в роботі з активістами, які мають певний досвід самоврядування. Згодом цей метод може застосовуватися і в навчанні старшокурсників.

Особливістю в підготовці до участі в управлінні життєдіяльністю свого факультету або закладу ВО першокурсників є зміщення акценту на формування і розвиток у них досвіду цілепокладання, планування, організації виконання спроектованої діяльності та аналізу її результатів. Адже у них відсутній належний досвід участі в різних органах самоврядування. Найбільший виховний ефект, як на нашу думку, може забезпечити використання в їх навчанні ділових ігор, побудованих за принципом організації колективних творчих справ (КТС).

Характерною ілюстрацією роботи з першокурсниками може бути КТС «Планування», в процесі якого відпрацьовуються навички визначення мети й планування. Наведемо його опис.

Мета КТС – скласти спільними зусиллями план роботи на конкретний проміжок часу – місяць або семестр з метою розвитку у студентів умінь: 1) бачити проблеми в житті свого факультету і 2) знаходити шляхи їх успішного вирішення.

Учасники КТС діляться на групи планування (по 6-8 чоловік) і групу оцінки (3-4 людини). У вступі керівник КТС (наприклад, куратор) пояснює мету КТС, знайомить з регламентом, правилами, критеріями експертної оцінки.

На першому етапі групи планування виконують завдання № 1: назвати дві проблеми, невирішеність яких негативно позначається на житті нашого колективу. Свої відповіді групи записують на листочках, один з яких віддають експертам. Потім по черзі доводять обґрунтованість своїх рішень. Експерти оцінюють результати роботи.

Для другого етапу КТС із запропонованих групами проблем вибирають найбільш актуальні, а в разі відсутності прийнятних використовують заздалегідь приготовані. Щоб не було дискусій через ці проблеми, проводять жеребкування.

Експерти надають проблемам номери, наносять їх на фішки, які і розбираються представниками команд. Всі виконують завдання № 2: розробити заходи щодо розв'язання конкретних проблем з метою поліпшення справ у своїй навчальній групі.

Другий етап КТС є центральним. Відповідно до проблем, що стоять перед колективом (а вони в залежності від віку та особливостей студентів можуть бути найрізноманітнішими), в кожній групі організовується колективний пошук варіантів вирішення проблем, проведення яких забезпечить очікуваний результат.

Третій етап КТС включає в себе вибір в групах лідера для повідомлення результатів планування, захист проєктів, внесення в них доповнень і поправок. Експерти оцінюють розроблені групами плани, роблять розрахунок обраних балів і оголошують переможців.

Напрацьовані заходи ділять на: 1) цінні, що реалізуються; 2) спірні; 3) неробочі.

Перші приймаються беззастережно, треті відсіваються, а корисність других обговорюється ще раз; іноді вони дають поштовх до формулювання нових, цікавих, практично реалізованих ідей. Таким чином створюється перелік заходів, готовий для подальшого обговорення і прийняття в якості плану роботи групи.

Подібне КТС варто проводити і за іншою схемою: 1) збір інформації (що зроблено за минулий період?); 2) виявлення проблем (аналіз зробленого); 3) формулювання цілей (завдань майбутньої діяльності); 4) генерування ідей (що заплануємо?); 5) аналіз напрацьованих ідей (усіма разом або експертами); 6) вибір (затвердження плану, визначення термінів і виконавців).

Експрес-навчання першокурсників використовується, насамперед, для формування колективу в тільки що утворених навчальних групах. В процесі виконання передбачених практичних завдань студенти швидко пізнають один одного: імена, здібності, організаторські навички, що забезпечує їх успішну адаптацію до нових умов ЗВО і полегшує вибір своїх органів самоврядування. Емоційна насиченість і різноманітність завдань, переважання колективних форм крім

того закладають хорошу основу для подальшої багатого за змістом і оптимальної за ритмом життя колективу навчальної групи, формують перші традиції. Крім того студенти отримують необхідний мінімум знань з теорії управління та організації, опановують послідовністю дій організатора, вправляються у виконанні окремих етапів управлінського циклу. Вони знайомляться з позитивним досвідом організації самоврядування, зі своїми правами та обов'язками і способами їх реалізації і таким чином проходять черговий етап соціалізації.

Успішність оволодіння студентами функціями самоврядування багато в чому забезпечується їх участю в оперативному підпорядкуванні. Це здійснювалося через тимчасовий орган самоврядування, єдиний для викладачів і студентів, який обирається для проведення конкретного заходу. Щоб школу оперативного керівництва пройшли всі студенти, при виборі нової ради в нього включалися до половини студентів, які не мали досвіду подібного роду діяльності.

На цьому етапі студенти набувають організаторський досвід, вчаться контролювати себе і своїх товаришів. вносити корективи в розроблену програму. Викладачі-члени ради організують обмін необхідною інформацією, ненав'язливо підказують, радять, коректують управлінські дії студентів, допомагають їм аналізувати причини зроблених помилок.

Закінчується оперативне керівництво колективним аналізом ефективності діяльності ради у вирішенні актуальних проблем. Студентів вчать об'єктивно оцінювати зроблене, звітувати про свою роботу, аналізувати причини невдач. Заохочується висловлювання ними своїх думок про те, як слід вчинити в тих чи інших випадках, як впоратися з труднощами в майбутньому. Подібний аналіз допомагає студентам більш чітко планувати свою подальшу управлінську діяльність, реально розраховувати свої сили, шукати і знаходити конструктивні рішення; бути вимогливими до себе і товаришів, відповідати за свої слова і справи. Все це сприяє формуванню в студентів досвіду управлінської діяльності.

Розглянуті способи підготовки студентів до управління не вичерпують усього різноманіття форм і засобів, тут наведені найбільш доцільні.

Звичайно, сама по собі спільна участь викладачів і студентів у спільній діяльності ще не гарантує формування паритетних відносин. Їх зближення відбувається за рахунок взаємної довіри, і поваги один одного, наявності спільності інтересів, ідей, єдності поглядів на цілі і завдання спільної діяльності. Відносини співпраці проявляються і закріплюються в процесі спільного обговорення мети самоврядування, вироблення єдиного, узгодженого плану, програми дій, координації засобів і зусиль по досягненню поставленої мети, аналізу та оцінки результатів.

Зміст і способи педагогічного керівництва варіюються в залежності від управлінського досвіду студентів. Так, на першому-другому курсах предметом взаємодії викладачів і студентів виступають: ситуація в первинному колективі, проблеми його розвитку, шляхи і способи їх вирішення. Використовуючи психолого-педагогічні діагностичні методики, педагоги вивчають особистісні особливості своїх студентів. Студенти включаються в процес визначення завдань життя свого колективу, складання плану роботи, розподілу обов'язків, налагодження контролю за їх виконанням, взаємодіючи з викладачами, вчорашні школярі долучаються до управлінської діяльності: вчать бачити проблеми життя свого колективу, шукати і знаходити способи їх вирішення, організовувати діяльність по досягненню наміченого, співвідносити отримані результати з запланованими.

Співпраця педагогів з студентами 3-4 курсів ґрунтується на їх активній участі в житті колективу всього факультету та університету: вони, як правило, очолюють органи самоврядування, їм доручається керівництво найбільш відповідальними ділянками роботи, передача досвіду самоуправління, традицій першокурсникам. Спільно зі старшокурсниками постійно проводиться аналіз ефективності спільних дій. Розкриваються помилки в організації самоуправлінської діяльності.

З метою формування практичних навичок студентам варто пропонувати різні ситуації, зокрема ті, що виникають в процесі самоврядування, в яких потрібно знайти оптимальний вихід (знайти найбільш ефективне рішення).

Самостійність студентів у їх вирішенні зростає поступово: спочатку проблемні ситуації вирішуються спільно з викладачами, потім педагоги тільки дають поради, консультують тих, перед ким виникали управлінські проблеми, нарешті, студенти набувають здатності виробляти власні рішення без допомоги педагогів.

В процесі самоуправлінської взаємодії здійснюється і вплив один на одного всіх його учасників у всіх вузлових ланках спільної діяльності: при усвідомленні ними мети, планування, реалізації плану, аналізі результатів. Безпосередня участь викладачів в самоуправлінській діяльності стимулює студентів, «заражає» настроєм пошуку, творчості, формує позитивне ставлення до самої діяльності; позитивно позначається воно і на їх моральному стані, ціннісних орієнтаціях, ставленні до оточуючих.

Таким чином, вихід в педагогічному управлінні на рівень відносин співробітництва, заснованих на паритеті, спільному пошуку, визначенні завдань, розробці програми дій, реалізації задуманого, аналізі та оцінці результатів, забезпечує активну участь кожного студента в управлінні справами свого колективу, відчуття кожним себе в якості соціально значущої особистості. Педагогічне керівництво, спрямоване на розвиток у всіх студентів досвіду самоврядування, створює тим самим основу для позитивної мотивації науково-педагогічного колективу і кожного його члена.

У підготовці студентів до управління корисно спиратися на їх професійну схильність, професійний інтерес. Адже існує прямий зв'язок між наявністю в студентів професійного інтересу і успішністю їх підготовки до управлінської діяльності. Стійкий інтерес до професії впливає на активізацію управлінської діяльності, розвиток здатності до самоорганізації та саморегуляції.

Студенти з нейтральним або негативним ставленням до професії рідко виступають в ролі організаторів суспільно корисних справ; у них повільніше формується, а іноді взагалі не проявляється почуття причетності до справ свого колективу, вони важче адаптуються в умовах навчального закладу.

Можливий і зворотний зв'язок: формування інтересу до професії відбувається більш інтенсивно завдяки включенню студентів в управлінську діяльність. Виступаючи організаторами різних заходів, глибше осягаючи суть керівництва виробництвом і людьми, розширюючи свої контакти з членами трудових об'єднань, студенти ближче знайомляться зі своєю майбутньою професією, перспективами її розвитку, і вона стає для них більш привабливою.

Важливим фактором формування в студентів управлінського досвіду є навчальний колектив, відносини між ним і особистістю, наявність в ньому ціннісно-орієнтаційної єдності. Якщо в колективі домінують уявлення про управлінську діяльність як суспільну цінність, якщо брати участь у самоврядуванні вважається престижним, якщо сама само управлінська діяльність насичена значущими актами і результативна, а студентам приносить моральне задоволення, то вся атмосфера, сама обстановка в такому колективі регулюють поведінку його членів: їх ставлення до управлінської діяльності та підготовці до неї. Якщо члени колективу мають можливість реалізувати себе в колективі, задоволені своїм місцем в ньому і ставленням до себе товаришів, якщо вони зважають на закони колективу і дорожать своїм перебуванням в ньому, то вони стають здатними до організації власної управлінської діяльності, регулювання відносин, що виникають в процесі її здійснення, роботі з метою підвищення своєї управлінської компетентності.

ВИСНОВОКИ

У результаті виконання кваліфікаційної роботи можна зробити такі висновки:

1. Як показало дослідження, вирішення проблеми педагогічного управління і самоврядування у ЗВО полягає в пошуках шляхів і способів педагогічно доцільної збалансованості управління і самоврядування, що створює сприятливу основу як для професійної підготовки майбутніх фахівців, так і для зростання педагогічної майстерності викладачів.

Соціальна потреба у фахівцях, здатних управляти людьми в мінливому світі, наявність між управлінням і самоврядуванням рухомого, діалектичного зв'язку дали змогу теоретичний висновок про можливість і педагогічну необхідність певної трансформації педагогічного управління в самоврядування, що виражаються в інтеграції процесів керівництва ЗВО і самоврядування в ньому, в особливому поєднанні адміністративного управління педагогів і студентів.

2. Узагальнення наукових джерел показало, що співвідношення педагогічного управління і самоврядування є найбільш ефективним в виховному відношенні, адже таке їх поєднання, що організовується на основі зближення та зсуву управління в сторону самоврядування забезпечує: 1) набуття управлінською діяльністю ознак спільності, 2) підвищення рівня взаємозв'язку в ній педагогів і студентів, 3) формування в студентів ціннісної орієнтації на управління і самоврядування, 4) закріплення у студентів досвіду управлінської здатності – центральної особистісної властивості, що забезпечує суб'єктність їх позиції в спільній з педагогами управлінської діяльності.

Наявність в студентів ставлення до управлінської діяльності як цінності, що має особистісний сенс, знімає проблему необхідності спеціального виховання у них позитивних змін на управління: зорієнтовані на спільну з педагогами діяльність здобувачі освіти починають самостійно і активно діяти в її напрямку; їх позиція в ній відрізняється свідомістю, міцністю, вони чітко контролюють свої дії, виявляють ініціативу і творчість.

3. Діагностування досвіду сформованості управлінської діяльності показав, що тільки 12,9% викладачів і 11,6% студентів віднесені до високого рівня сформованості досвіду управлінської діяльності. Тривожить той факт, що 40,0% викладачів і 41,6% студентів характеризуються початковим рівнем сформованості досвіду управлінської діяльності.

Результати діагностування викладачів засвідчило, що вони слабо підготовлені до педагогічного керівництва студентським самоврядуванням; не вірять в сили студентів, недооцінюють їх управлінський потенціал; широке поширення серед викладачів і адміністрації мають суб'єктивізм в оцінці різних сторін особистості студентів, відсутність критичності в оцінці власної діяльності, компетентності, стилю педагогічного керівництва, рівня досвіду і майстерності.

Також виявлено, що таку позицію слід шукати в інерції мислення окремих викладачів і адміністраторів, стереотипі ставлення до студентів як до об'єктів педагогічного впливу, в їх неготовності і небажанні ділитися своєю владою, правами. Саме цими причинами можна пояснити не зовсім адекватне, часом викривлене сприйняття ними діяльності студентів: низьку оцінку рівня їх активності, їх готовності до самоврядування, ступеня зрілості для всебічної оцінки результатів освітнього процесу.

4. Визначено та обгрунтовано шляхи удосконалення процесу формування в учасників освітнього процесу досвіду управлінської діяльності : мотивація науково-педагогічних працівників до спільної управлінської діяльності; формування ціннісно-орієнтаційного ставлення студентів до спільної управлінської діяльності. Доведено, що найважливішим засобом досягнення ефективного поєднання педагогічного управління і самоврядування є управлінська готовність студентів і педагогів. Запропоновані форми і методи підготовки учасників освітнього процесу до спільного управління, зокрема це може бути експрес-навчання, семінари, ділові ігри, тренінги і безпосередньо практична спільна управлінська діяльність в спільних органах самоврядування .

Особливий ефект в організації і здійсненні спільної управлінської діяльності має підготовка і проведення ділових ігор за участю і викладачів, і

студентів. Даючи в стислій, зручній для освоєння формі найважливішу інформацію про самоврядування і управління, «заражаючи» гравців і глядачів духом змагання, ділові ігри як різновид спільної діяльності формують готовність і здатність до співпраці, підвищують інтерес до управління і тим самим посилюють орієнтацію на нього як особистісну цінність, відточують досвід і забезпечують суб'єктність позицій студентів в спільному з педагогами управлінні.

Принципове значення має збалансованість в діяльності організаторів управлінської підготовки її теоретичного, мобілізаційного і практичного аспектів, що виділяються відповідно до соціально-психологічних закономірностей формування особистості. Кожному з них відведено своє місце в підготовці студентів до управління. Теоретичний забезпечує мінімум управлінських знань. Практичний закріплює і збагачує необхідними вміннями та навичками. Мобілізаційний орієнтує на мету, формує позитивну мотивацію управлінської діяльності; усвідомлення студентами суспільної значущості спільної управлінської діяльності веде до розуміння її особистої необхідності як частини своєї професійної підготовки, що забезпечує успішність майбутньої професійної діяльності. Виникаючи при цьому у них позитивні внутрішні переживання забезпечують орієнтацію на спільне управління як на суб'єктивну цінність, що має особистісний сенс.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд. Уклад. Л. А. Якимова.К.: ДП «Вид. дім «Персонал». 2010. 32 с.
2. Активні та інтерактивні технології навчання. *Віхи століть*. 2004. № 4. С. 48-74.
3. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2000. № 1. С. 11-17.
4. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 3-12.
5. Баханов К. О. Організація особистісно зорієнтованого навчання. *Порадник молодого вчителя історії*. Харків, Основа. 2008. 159 с.
6. Берданова В. Інтерактивні технології у НВП. *Шкільний світ*. 2011. № 10. С. 17 – 19.
7. Бліхар М. П. Ціннісні орієнтації студентської молоді України: соціологічний аналіз проблеми. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2011. Вип. 5. С. 116–125.
8. Бойченко Л. Мотивація навчальної діяльності: методичний семінар-тренінг із використанням методів інтерактивного навчання. *Шкільний світ*. 2011. № 11. С. 1 – 8.
9. Башук Т. О., Хижняк М. О. Стимулювання та розвиток креативності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2013. № 1. С. 150–160.
10. Буренніков Ю. Ю. Управління інноваційною діяльністю промислових підприємств (на прикладі машинобудування): автореф. дис. ...канд. екон. наук: .08.00.04. Хмельницький, 2009. 23 с.
11. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. 2007. № 224. С. 31–36.
12. Вашук С. Ефективні технології управлінської діяльності. *Директор школи*. 2004. № 40. С. 4–7.

13. Войтушенко А. А. Концептуальна модель випуску інноваційного продукту, що базується на креативному потенціалі команди проекту *Управління розвитком складних систем*. 2018. № 33. С. 31–36.
14. Вікторов В. Нові моделі управління освітою. *Вища освіта України*. 2005. № 2. С. 66–71.
15. Горбань О. Трансформація консолідуючих ціннісних орієнтацій сучасного українського студентства. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1/2 (24/25). URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26825/1/Horban_%20%D0%9E_Kuprii_T_Ovsiankina_%20L_Osvitologichnyy%20dyskurs_1-2%2824-25%29.pdf.
16. Головнєва І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу до управління в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 4. С. 44–51.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
18. Грекова В. С. Творчість та креативність: синкретичний зв'язок. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 82. С. 180–183.
19. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: «Міленіум», 2004. 358 с.
20. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 2011. № 4. С. 23–28.
21. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 157 с.
22. Дмитрук А. Соціонічні особливості менеджменту керівників освітніх закладів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 65–68.
23. Загорій А. М. Управління системою ресурсів вищих навчальних закладів. *Економічний вісник НГУ*. 2012. №3. С.167–171.
24. Заєць О. Основні завдання управління освітою. *Вища освіта України*. 2008. № 2. С. 52–61.
25. Закон України "Про вищу освіту". *Голос України*. 2002. 5 березня.

26. Зима В. Управлінська комунікація та специфіка управлінського спілкування як основа успішної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Гуманітарний вісник : наук.-метод. зб.* ПереяславХмельницький, 2006. С. 178–185.
27. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
28. Кондрашова А. В. Професійне становлення студентів в умовах креативного підходу до організації освітнього процесу вищої педагогічної школи. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. Хмельницький, ХНУ, 2009. С. 101–105.
29. Кіпень В., Коржов Г. Викладачі вузів: соціологічний портрет. Донецьк, 2001. 198 с.
30. Конспект лекцій з дисципліни «Креативний менеджмент» для підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 073 «Менеджмент» за освітньо-професійною програмою «Менеджмент». Укл.: д.е.н., проф. О. Плахотнік. Кам'янське. ДДТУ. 2022. 67 с.
31. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття . *Освіта України*. 2002. 28 грудня. № 102-103.
32. Литвин І. В. Особливості пошуку інноваційних ідей у системі креативного менеджменту. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.7. С. 360–364.
33. Литвин В. М. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій. *Урядовий кур'єр*. 2002. № 175. С. 87-94.
34. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. Харків: Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
35. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Харків: Основа, 2005. 176 с.
36. Мороза О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посібник. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 337 с.

37. Науменко О. Маркетинг освіти в контексті Болонського процесу. *Освіта і управління*. 2006. № 2. С. 94–99.
38. Парсяк В. Нематеріальна мотивація співробітників малих підприємств: узагальнення та рекомендації. *Економіст*. 2005. №1. С.60–65.
39. Процак О. В., Просович О. П. Креативність персоналу як важливий чинник інноваційного розвитку підприємства. http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/VNULP/Ekonomika/2011_698/39.pdf. (дата звернення: 24.01.2023).
40. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ.: Вища шк., 1997. 349 с.
41. Процак О. В., Просович О. П. Креативність персоналу як важливий чинник інноваційного розвитку підприємства. http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/VNULP/Ekonomika/2011_698/39.pdf. (дата звернення: 24.01.2023).
42. Рачова Н. Психологічний супровід управлінської діяльності. *Психолог*. 2010. № 3. С. 9–13.
43. Реморенко І. Різне управління різною освітою книга для розумного керівника. Київ.: Шкільний світ, 2006. 128 с.
44. Рогова Т. Реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу в управлінні педагогічним колективом. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 21–24.
45. Сергеева Л. М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2000. 18 с.
46. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / За ред. О. Л. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2000. 1017 с
47. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т.7. С.402.

48. Стадник В. В. Стимули як складова інноваційної політики підприємства. *Вісник Технологічного університету Поділля*, 2002. № 2. С.139–144.
49. Тулімова О. Г. Інноваційні підходи до формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої освіти. *Науковий огляд*. 2015. №11 (21). URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/6463>.
50. Тютюнник А. В. Використання хмарних технологій та soft skills в освітній діяльності студентів та викладачів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. №. 1. С. 134–143.
51. Установи. *Витоки педагогічної майстерності зб. наук. праць*. Полтава, 2009. Вип. 6. С. 263–266.
52. Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції України. Київ: Таксон, 2002. 176с.
53. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім Г. С. Сковороди / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
54. Формування, управління та розвиток команди проекту (поведінкової компетенції): навч. посібн. / В. В. Морозов, А. М. Чередніченко, Т. І. Шпільова; за ред. В. В. Морозова: Ун-т економіки та права «КРОК». Київ: Таксон, 2009. 464 с.
55. Фурман А. В., Шандрук С.К Сутність гри як учинення: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.
56. Черниш Т. Групова робота й ігрові технології. *Відкритий урок*. 2011. № 7/8. С. 63 – 65.
57. Шапошников К. С. Телеологічні підходи до корпоративного управління: творчість та креативність. URL: http://www.doc.zb_17_ekon/stat_17/10.pdf. (дата звернення: 10.02.2023).
58. Шкабаріна М. А. Особливості розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2017. Вип.2. С.201–206.

59. Harkins A. Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge. June, 1996.
60. Harkins A., GrochowikiJ., Stewart B. Anticipatory Learning Communiti, Prepared. For and delivered at the World Future Society Conference. Washington, D.C., July 1996.