**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра освітології і педагогіки

**Магльована Надія Ігорівна**

**Самоврядування як освітній потенціал спільної управлінської діяльності учасників освітнього процесу ЗВО**

спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки

освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

**ОСПЕДм-21**

         **Н. І. Магльована**

         \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

**Д.пед.н., доцент,**

 **Л.З. Ребуха**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

**Л.З. Ребуха**
**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**ТЕРНОПІЛЬ -2021**

**ВСТУП**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ.**

* 1. Управлінська діяльність: підходи, визначення, сутнісний зміст.
	2. Самоврядування як ефективний інструмент педагогічного управління.

**Висновок до розділу 1.**

**РОЗДІЛ 2. УМОВИ ТА ФАКТОРИ СПІЛЬНОЇ УПРАВЛІНСКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО.**

2.1.Психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції учасників спільної управлінської діяльності.

2.1. Формування ціннісно-орієнтаційних відносин студентів до спільної управлінської діяльності.

**Висновок до розділу 2.**

**РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА САМОВРЯДУВАННЯ У ЗВО.**

3.1. Організація та зміст емпіричного дослідження.

3.2. Способи формування управлінської компетентності викладачів та студентів ЗВО та їх емпірична ефективність.

**Висновок до розділу 3.**

**ВИСНОВОК**

**СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

**ДОДАТКИ**

**ВСТУП**

Системна криза освітньої сфери в нашій країні – прикрий, але загальновизнаний 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 соціально-філософській 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, є, іншими людьми в мінливому світі. Зауважимо, що поряд з цим існує це 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.

Cитуація, що нині склалася в системі освіти, вимагає вдосконалення, приведення у відповідність з новими умовами традиційної стратегії організації навчання, а можливо, і повної її зміни. І тут одним з головних моментів, на нашу думку, є розробка і впровадження сучасних концепцій і технологій послідовної демократизації життя освітніх закладів усіх рівнів, методів внутрішнього і зовнішнього управління. Особливо гостро це питання постає тоді, коли мовиться про вищу школу, адже саме вона відповідає за підготовку фахівців, які вже найближчим часом самі будуть визначати майбутнє нашої країни.

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 діалектики 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 діалектичної 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.А.Тіхоміров, Г.М.Логутенко, Р.І.Файнберг та ін.), спосіб включення в управлінську діяльність, метод самоорганізації колективу (В.В. Лодолец, В.М. Коротов та ін.), засіб виховання особистості, фактор її всебічного розвитку (Б.З.Вульфов, А.В.Киричук та ін.), принцип організації колективу (Н.В. Кузьміна, В.С. Безрукова та ін.). При цьому сутнісний зміст цього поняття підміняється часто характеристикою місця самоврядування в цілісному процесі формування особистості.

10

Таким чином, недостатня вивченість даної проблематики в цілому і характеру взаємозв'язку управління з самоврядуванням і педагогічним керівництвом зокрема, спонукало нас вибрати тему даного дослідження.

**Об'єктом** дослідження є спільна діяльність викладачів та студентів з управління життєдіяльністю ЗВО.

**Предмет дослідження** - особливості співвідношення педагогічного управління і самоврядування, освітній потенціал спільної управлінської діяльності .

**Мета дослідження** - виявити співвідношення управління і самоврядування в діяльності навчального колективу ЗВО.

В якості основної *гіпотези* дослідження висунуто припущення, що поєднання управління і самоврядування забезпечить найбільший позитивний ефект, якщо упарвління буде будуватися на засадах співробітництва, як спільна діяльність викладачів і студентів, спрямована на формування в студентів ціннісно орієнтаційного ставлення відношення до цієї діяльності і на забезпечення їх суб'єктної позиції в ній.

У дослідженні вирішувалися наступні **завдання:**

1. Дослідити та обґрунтувати сутнісний зміст понять "управління", "самоврядування", "педагогічне управління", розглянути співвідношення цих понять.

2. Проаналізувати умови, що забезпечують гармонійне і оптимальне поєднання управління і самоврядування як засобу підвищення ефективності освітнього процесу у ЗВО.

3. Вивчити стан співвідношення управління і самоврядування в ЗВО, запропонувати програмні заходи щодо психолого-педагогічної та соціально-психологічної підготовки педагогів до спільної з студентами управлінської діяльності та емпірично довести їх ефективність

*Теоретичною базою* дослідження є роботи вітчизняних соціологів, психологів, педагогів, присвячені проблемам формування особистості, її саморегуляціонних структур; концепції спільної діяльності, праці присвячені проблемам теорії цінностей і ціннісних орієнтацій.

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз наукової літератури з проблематики дослідження), емпіричні (спостереження, опитування, тестування, експеримент, статистичний аналіз), інтерпретаційні (порівняння, аналіз, синтез).

**Емпірична база дослідження** – учасники освітнього процесу ЗВО України (50 викладачів та 100 студентів), які брали участь в он-лайн опитуванні та студенти і викладачі ЗУНУ, котрі взяли участь у експерименті щодо формування управлінської компетентності (50 студентів та 10 викладачів).

**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що

- зроблено спробу спеціального дослідження співвідношення педагогічного управління і самоврядування, в тому числі на особистісному, суб'єктний рівні;

- показано, що сприятливе 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;

 - запропоновано розглядати взаємодію управління і самоврядування в ЗВО як фактор оптимізації управлінської діяльності викладачів.

**Практична значимість кваліфікаційної роботи** визначається тим, що розкриті необхідність і можливості використання механізму моделювання оптимальної взаємодії управління та студентського самоврядування в ЗВО як засобу оптимізації соціальної, професійної підготовки молодих фахівців та підвищення ефективності управлінської діяльності викладача. Виявлені загальні закономірності співвідношення управління і самоврядування відкривають можливість використання результатів дослідження в процесі управління активізацією життєдіяльності студентських та викладацьких колективів ЗВО країни. Запропоновані програмні заходи, які можна використовувати у закладах освіти різних рівнів акредитації для підвищення управлінської компетентності студентів і викладачів.

**Структура кваліфікаційного дослідження** визначається завданнями і логікою дослідження і складається з вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків. Загальний обсяг становить 85 сторінок. Робота ілюстрована 13 таблицями, 17 рисунками.

**РОЗДІЛ 1.**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ.**

* 1. **Управлінська діяльність: підходи, визначення, сутнісний зміст.**

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, педагогічних 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 навчальним закладом 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.

За останні роки наукові дослідження в сфері вивчення різноманітних аспектів управлінської діяльності [1; 3; 5; 9; 11 та ін. ] 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 педагогічною 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 (М. Р. Захаров, Н. В. Кузьміна, Т. І. Шамова та ін.) з позицій системного і діяльнісного підходів (ЮА. Конаржевский, П.В.Худомінский, П.Т.Фролов і ін,).

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" [102, с. 7]. В управлінні, насамперед, виділяють суб'єкт управління, який погоджує і організуючий дії окремих індивідів, і об'єкт, на якого поширюються їх дії. Зі встановленням відносини суб'єкта і об'єкта, як 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, взаємодій, колективів як компонентів певної соціальної системи з тим, щоб забезпечити реалізацію суспільно корисної мети, що стоїть перед нею, 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 (Ю. В. Васильєв), визначаючи його як "цілеспрямовану діяльність, спрямовану на впорядкування освітнього процесу та його вдосконалення". 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 його 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 здобувачам 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, целереалізація, контроль результатів – доповнюються педагогами новими, в тому числі педагогічним аналізом і стимулюванням. Так, перший пов'язаний із функцію управління, спрямовану на вивчення стану тенденцій розвитку, об'єктивну оцінку результатів педагогічного 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.

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.

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. Р.Х. Жакуров 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 [40, 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" [40, с.14]. На нашу думку, на цільовому рівні, таким ж 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 навчальних закладів 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.

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].

Педагоги ж отримали право на творчий пошук, розробку своїх варіантів програм з навчальних дисциплін, вільний вибір інноваційних освітніх технологій. 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.І Донцов, О.І. Китов та ін.), ролі громадських організацій в управлінні, використанні колективних і колегіальних форм управління для вирішення практичних завдань (А.В. Петровський). 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 (Е. І. Моносзон, Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, М. В. Кабатченко і ін.). 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 діяльностей її учасників, їх узгодження, виконання дій в строго встановленій послідовності;

- необхідність в управлінні індивідуальними діяльностями;

- наявність для її учасників єдиного (загального) кінцевого результату, сукупного продукту;

- наявність єдиного простору і одночасність виконання індивідуальних діяльностей [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.

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 діяльностей 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.

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. **Самоврядування як ефективний інструмент педагогічного управління.**

У процесі спільної 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 діяльностей, що знижує виховні можливості спілкування.

При зв'язку типу "керівництво" діяльність викладачів 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 педагогів 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]. Педагогічний процес, який організовується як взаємодія педагогів і вихованців 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, педагогічним 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 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 активізації здобувачів освіти і підвищення 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 Л.І. Новікової, процес самоврядування, в принципі нічим не відрізняється від процесу управління [36, с.75]. Вона переконана, 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.

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 осягнути 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.

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, статути, положення, кодекси тощо, які регламентували права і взаємні обов'язки викладачів і студентів, визначалися 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 (Л.Ю. Гордін, Н. Г. Тарасенко, Р.Н. Файнберг та ін.).

Ґрунтовний аналіз теоретичного та емпіричного матеріалу [14; 20; 21; 24; 31 та ін.], присвяченого даній проблематиці доводить, 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 педагогів.

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 навчального закладу покидає значна частина випускників із високим управлінським потенціалом. Відповідно на деякий час у ЗВО збільшується частка управління, яка належить педагогічному 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 педагогами істудентами, 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, організовують 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;

- 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. Збалансованість управління і самоврядування – показник розвиненості рівня взаємодії викладачів і студентів на основі співробітництва.

**Висновок до розділу 1.**

Сучасні тенденції у всіх сферах життєдіяльності і в тому числі в освіті, диктують нові умови як щодо організації освітнього процесу загалом, так і до функціональних ролей, які виконують його учасники зокрема. Особлива увага нині зосереджується на особистості викладача ЗВО, який має докорінно змінити свою позицію щодо підходів, форм, методів роботи із здобувачами освіти та пере форматувати відносини з ними. Він має стати не просто транслятором певного об’єму інформації, а демонструвати уміння бути організатором її засвоєння, бути наставником , менеджером і управлінцем у лабіринті знань. При цьому, на нашу думку, особливої уваги заслуговує саме питання дослідження особливостей управлінської діяльності викладача сучасного ЗВО.

В науковій літературі використовують декілька термінів, які описують цей процес – «управлінська діяльність», «педагогічне управління» тощо, але зміст їх зводиться до наступного. Це "цілеспрямована діяльність, спрямована на впорядкування освітнього процесу та його вдосконалення"

Основним об'єктом педагогічного управління є здобувачі освіти. Але зважаючи на сучасні підходи до розуміння значення і ролі студентів в освітньому процесі ЗВО, цей об'єкт одночасно є і його суб'єктом, тому що володіє свідомістю, розумом, волею, певним соціальним досвідом та спроможний самостійно приймати певні управлінські рішення. При цьому, викладачі як управлінці виступають, з одного боку, об'єктом адміністративного керівнитва, з іншого – суб'єктом управління освітнім процесом, діяльністю студентів і їх колективів.

У такому контексті управлінська діяльність здійснюється на декількох рівнях – *оперативному*, на якому реалізуються функції внутрішнього управління – аналіз, планування, організація, контроль і регулювання та *організаційному*, який охоплює реалізацію цільових і соціально-психологічних функцій, що пов’язані із врахуванням індивідуально-психологічних якостей учасників освітнього процесу, стилю керівництва і способів його впливу на членів колективу, його згуртованості, забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату і доброзичливої психологічної атмосфери, позитивної мотивації тощо.

Саме на соціально-психологічному рівні про ефективність управління з великим ступенем ймовірності можна судити за рівнем розвитку студентського самоврядування студентського самоврядування та ступінь єдності адміністративного управління і самоврядування викладачів і студентів. Останній покликаний організувати ефективну взаємодію 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.

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.

**РОЗДІЛ 2.**

**САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СПІЛЬНОЇ УПРАВЛІНСКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО.**

**2.1.Психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції учасників 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 саморегуляційні 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, К. Абульханова-Славська відзначає, що особистісна регуляція діяльності індивіда здійснюється одночасно з її суспільної 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, c. 216].

Психологічний аспект саморегуляції виражається в прагненні людини до збереження відносної емансипації, 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.

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 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 продуктивністю психологічних процесів, з особистісними особливостями, ефективністю конкретних видів діяльності людини.

Так, запропонована О. А. 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. [153, 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 організовувати спілкування та спільну діяльності. 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 діяльнісної 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 знаходить 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 діяльнісної 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 діяльнісної 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 молодої 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 самодетерминації, 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 студенти, 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 залишаться 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 організовувати 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 целеутворенням: 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 обдумано, 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, c. 43].

Освоєння корекції, заключного ланки діяльнісної саморегуляції, пов'язане з формуванням у студентів уміння уявляти, які зміни потрібно внести в отриманий результат, якщо певні деталі не відповідають висунутим вимогам, вміння самостійновносити необхідні зміни в свою діяльність, в окремі дії.

Інструментована таким чином спільна самоуправлінська діяльність має стати умовою для збагачення студентів досвідом саморегуляції: 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 саморегуляції до моменту їх досягнення.

Та, якщо діяльнісна саморегуляція студентів формується в діяльності, то особистісна 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-рольовоий 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, c.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"), свої 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 регулятивної 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, c.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 діяльності, гуманізують їх зв'язки на основі загальнолюдських цінностей, розвивають саморегуляційні здатності студентів, перетворюють їх в активних, свідомих суб'єктів спільної самоуправлінської діяльності.

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 система діяльнісної саморегуляції є фундаментом для розвитку особистісної саморегуляції: оволодіння способами довільної діяльності допомагає людині будувати свої відносини із зовнішнім світом, з іншими людьми.

Ефективність використання регуляторних 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 всіма ланками цілісної системи їх саморегуляції [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 освіти у виконання всіх управлінських функцій приведуть до того, що окремі ланки їх саморегуляції позбудуться виховного впливу і тим самим порушиться цілісність саморегуляційної системи, вона буде не повною.

Як показують спеціальні дослідження дефекти в сформованості ланок саморегуляції і їх взаємодії призводять до зниження продуктивності діяльності людини, погіршують її адаптивність до оточуючих соціальних умов.

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

- знання основних властивостей саморегуляції – особистісної та діяльнісної і особливостей їх прояву у кожного студента;

- вміння "підлаштовувати" механізми індивідуальної саморегуляції здобувачів освіти і спільної самоуправлінської діяльності;

- вміння спонукати студентів до 1) самоорганізації і саморегуляції; 2) пізнання особливостей своєї саморегуляційної системи, її переваг і недоліків; 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 системі саморегуляції [44].

Однак, як свідчить наш досвід роботи над зазначеною тематикою, 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 саморегуляційних можливостей студентів;

- викладачі самі повинні добре володіти собою, бути зразком діяльнісної і особливо особистісної саморегуляції [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 саморегуляції.

**2.1. Формування ціннісно-орієнтаційних відносин студентів до спільної управлінської діяльності.**

Здатність студентів до саморегуляції діяльності та поведінки, 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 та ін.], 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 стосуються 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, с.620].

Філософи, соціологи і соціальні психологи загалом є прихильниками загальнопсихологічного трактування ціннісних орієнтацій. Вони визначаються їх як систему стійких соціально обумовлених виборчих відносин 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 орієнтації людини,

О. М. Леонтьєв детально проаналізував механізми виникнення, формування і дії ціннісних орієнтацій в процесі розгляду співвідношення фундаментальних понять – значення і сенсу. 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 Н.Ф. Добринін, 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" [28 , 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: вона має бути спрямованою 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 структуру ціннісної орієнтації як єдності трьох компонентів – когнітивного (оцінка суб'єкта цінності, погляди, знання, переконання), емоційного (переживання індивідом своєї зацікавленості в даному об'єкті) і поведінкового (вираз готовності практично діяти в напрямку того відношення до об'єкту, яке пов'язане з когнітивним і емоційним компонентами) робота з формування в студентів ціннісно-смислового (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 життів в цілому, так і в їх майбутній професійній діяльності зокрема.

Зауважимо, що надмірний "тиск" на свідомість при виробленні ціннісно смислового 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 соціології та соціальної психології було зроблено кілька спроб описати колектив з позицій ціннісного підходу. Серед них нам найбільше імпонує концепція А.В. Петровского і В.В. Шпалінского, які розглядають в якості одного з критеріїв згуртованості колективу їх ціннісно-орієнтаційну єдність [37]. Колектив вони визначають 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 авторів, 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 Л.І. Уманский і його співробітниками. Єдність цілей, мотивів і ціннісних орієнтації вони розглядають 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.

**Висновок до розділу 2.**

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 саморегуляцію поведінки і діяльності її учасників, без чого неможливо уявити творчої, самостійної, соціально активної особистості фахівця, спроможного постійно вдосконалюватися.

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.

Психологічний аспект саморегуляції виражається в прагненні людини до збереження відносної емансипації, 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.

Саморегуляція може торкатися діяльнісно-поведінкового аспекту життєдіяльності особистості, коли молода людина вчиться за допомогою дорослих опановує саморегуляційними засобами в процесі цілеспрямованої роботи над собою та особистісного компонента, який пов'язаний із свідомою активністю індивіда, приведення власних внутрішніх резервів в відповідність з умовами зовнішнього середовища.

Досвід особистісної та діяльнісної саморегуляції накопичується тільки в діяльності і складаються в процесі певних відносин та спілкуванні. Так, здобуваючи освіту у ЗВО, студенти повинні навчитися ставити мету діяльності та організовувати процес її досягнення. Управлінська діяльність педагогів при цьому зводиться лише для надання допомоги у виборі кращих в даних умовах способів саморегуляції, якими вони володіють на даний момент.

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-рольовоий 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.

Здатність студентів до саморегуляції діяльності та поведінки, стійкість, зміст і характерні особливості цього процесу значною мірою залежать від сформованості у них ціннісних утворень. Відтак сутністю ціннісно зорієнтованої освіти є включення в свідомість студентів переживання чогось значущого для них, спроможного стати мотивом поведінки.

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.

**РОЗДІЛ 3.**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА САМОВРЯДУВАННЯ У ЗВО**

**3.1. Організація та зміст емпіричного дослідження.**

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 самоврядування 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 навчального закладу. Більше того, навіть у тих навчальних закладах де панує демократія та студентоцентризм, не завжди звертається достатня увага на особливості процесу студентського самоврядування та саморегуляції, що відбувається в навчальних групах 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 навчального закладу не вивчаються.

Для досягнення цілей нашого емпіричного дослідження воно було зорганізоване та проведене на двох рівнях: на першому учасники освітнього процесу ЗВО України (50 викладачів та 100 студентів) брали участь в он-лайн опитуванні щодо співвідношення самоврядування та педагогічного правління в їх навчальних закладах; на другому – студенти і викладачі ЗУНУ, котрі взяли участь у експерименті щодо формування управлінської компетентності (50 студентів та 10 викладачів). Програмні заходи були організовані та проведені за допомогою фахівців психологічної служби Західноукраїнського національного університету та містили 2 етапи. Перша частина дослідження здійснювалася методами включеного спостереження, інтерв'ю та анкетування, бесід з адміністрацією, викладачами та студентами, аналізу документів, що відображають результати діяльності. Повторний зріз проводився після реалізації низки заходів (ділові ігри, тренінги тощо), спрямованих на підвищення управлінської компетентності учасників освітнього процесу, виробленню у них відповідних навичок для спільної управлінської діяльності тощо .

Проведена нами експериментальна робота була покликана не тільки змоделювати ефективне в виховному відношенні поєднання управління і самоврядування, а й переконатися в істинності сформульованих в процесі теоретичного дослідження висновків і положень.

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 у студентів ціннісно-орієнтаційного ставлення до спільного управління здійснюється відповідно до теоретичного уявленнями про структуру ціннісних орієнтацій як єдність когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів. 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 сприти формуванню в студентів позитивного ставлення до управління, яке, постійно підкріплюючись, поступово набуває особистісного сенсу.

Здатність студентів до саморегуляції – діяльнісна і особистісна – 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 розвиває саморегуляційні здібності 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 педагогів. Використана в дослідно-експериментальній роботі система підготовки до спільного управління, організована як частина педагогічного процесу, включала в себе когнітивний, емоційний і практичний змістовні компоненти і здійснювалася в формах експрес-навчання та ділових ігор і безпосередньо практичної спільної управлінської діяльності в органах самоврядування.

В результаті опрацювання інформації, отриманої шляхом он-лайн опитування було з’ясовано наступне.

* соціальна необхідність участі студентів у трансформаційних перетворення 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.
* 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.
* 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 педагогічних рад, рад технікумів 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 капітального ремонту та будівництва нових будівель, 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, переклад окремих студентів на індивідуальний графік навчання тощо.
* у деяких навчальних закладах відзначені факти психологічного протистояння і навіть конфронтації викладачів, представників адміністрації та студентського самоврядування. Їх зміст – в негативному відношенні педагогів до прагнення студентів активно втручатися в життя свого навчального колективу, в сфери, які раніше вважалися монополією викладацького корпусу.

Опитування *студентів* засвідчило наступне:

* у більшості опитаних (32,6%) відсутнє чітке розуміння процесу самоврядування, його завдань та можливостей. Так, відповідь на питання "Що Ви знаєте про самоврядування?" 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 адміністраціі... ").
* головними джерелами інформації про самоврядування для студентів ЗВО є соціальні мережі (35,4%), телебачення (29,3%), університет (26,6%), викладачі (3,8%). Більшість зі студентів приваблює ідея самоврядування. 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%). Лише 0,5% опитаних заявили, що їх в самоврядуванні 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 "," самоврядування урізноманітнює навчальний процес "," змушує думати, виліковує нудьгу "," дозволяє висловлювати свою думку, не боячись негативних наслідків " тощо.
* пов'язуючи з самоврядуванням 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 студентського самоврядування в своєму навчальному закладі, в групах, студенти відзначили, що зміни з самоврядуванням 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 самоврядування 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.
* в цілому рівень розвитку самоврядування в аналізованих ЗВО, 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 самоврядування 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 ЗВО - (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".
* результати анкетного опитування свідчать про потенційне бажання, потребу студентів брати участь у самоврядуванні: 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 самоврядуванні (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 самоврядування для особистості і колективу в цілому (80%) не відповідає темпу і дійсному рівню його розвитку, вже досягнутим в університеті 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 "практичної діяльності є зміни на краще".
* вивчення потенційних можливостей студентів у вирішенні питань самоврядування (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 навчального закладу;

б) приймати нестандартні рішення;

в) розуміти соціально-психологічні проблеми колективу.

Отож, отримані в емпіричному дослідженні дані дали зробити наступні загальні висновки:

* - студенти ЗВО виступають за розвиток самоврядування, виявляють зацікавлене ставлення. Багато висловлюють бажання брати участь в управлінні життєдіяльністю своїх навчальних колективів (про своє бажання займатися конкретними видами діяльності заявили близько 80%);
* - студентам не вистачає знань про зміст, форми, позитивний досвід самоврядування, компетентності в рішенні багатьох управлінських питань, 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 в навчальному закладі: багато хто бачить проблеми, що стоять перед їхніми 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 рішенні будь-яких питань життя колективів групи 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 ЗВО показало: респонденти недостатньо чітко розуміють зміст самоврядування, 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 самоврядування вважаючи, що студенти до цього не готові. Крім того, кожен п'ятий не зміг визначити сутність самоврядування: лише 17% дали чітке визначення, інші давали загальні або односторонні відповіді типу "рівна з педколективом задіяність 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 самоврядування, то кожен третій респондент-викладач не зміг їх назвати. Решта давали нечіткі визначення, при цьому не пов'язуючи участь у самоврядуванні 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 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 "студентське самоврядування має мати обмеження", 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 навчального закладу. І перш за все "в коригуванні навчальних планів, розкладів, заліків, іспитів" (77,8%), "розподіл випускників" (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 розвитку самоврядування, то 31,6% викладачів вважають, що інтерес падає через острах збільшення їх завантаженості, появи додаткових обов’язків. Багато (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 педагогічною 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 педагогів 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% ).
* значна 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 вдалими, бо те, що пропонується, звучить як загальна рекомендація, що не розкриває шляхів і способів залучення студентів в процес самоврядування.

Зазначені факти 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.

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 самоврядуванню, 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 індивідуальні навчальні плани, вносять істотні зміни в типові, збирають й аналізують інформацію про поточний стан освітнього процесу і зауваження до нього, надають свої пропозиції. З їх допомогою вивчається думка про навчальні плани, програми, навчальні предмети, 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 зростання управлінської компетентності студентів, збагачення їх досвіду самоврядування, розвитку організаторських здібностей, що формує хорошу базу для подальшої професійної діяльності після закінчення навчального закладу. 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 навчального закладу. Вони ставлять і шукають рішення 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 навчального закладу. 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 плідніше 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 недооцінки здобувачів освіти педагогами. 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 цієї частини емпіричного дослідження, дозволяють зробити наступні висновки:

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 колективу не створюються необхідні умови для розвитку самостійності і
самодіяльності студентів.

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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.

**3.2. Способи формування управлінської компетентності викладачів та студентів ЗВО та їх емпірична ефективність.**

Виконуючи завдання кваліфікаційної роботи, зокрема її другої частини, нами було проведено низку заходів, спрямованих на підвищення управлінської компетентності викладачів і студентів. Експеримент проводився на базі ЗУНУ при підтримці фахівців психологічної служби університету.. На момент початку експерименту ситуація з самоврядуванням в даному навчальному закладі була задовільною, але пропоновані заходи були спрямовані саме на підвищення управлінської компетентності і викладачів і студентів ЗВО. При цьому ми виходили з таких теоретичних положень:

- самоврядування – спільна участь студентів і викладачів, усіх членів науково-педагогічного колективу у вирішенні найважливіших питань життєдіяльності ЗВО;

- активність і усвідомленість участі студентів у самоврядуванні, реальність їх впливу на прийняття управлінських рішень залежать від їх бажання, задоволеності виконуваною роботою, управлінської компетентності та вмілої підтримки педагогами їх позитивних починань;

- успішність педагогічного керівництва самоврядуванням студентів залежить від ступеня теоретичної і практичної підготовленості викладачів до виконання цієї функції, володіння ними демократичними способами взаємодії;

- характер і зміст зв'язку управління і самоврядування визначаються ступенем підготовленості студентів до участі в управлінні, їх здатністю до саморегуляції, ціннісно-орієнтаційним ставленням до спільної управлінської діяльності,

В ході експериментальної роботи в ЗВО були організовані як теоретичне навчання та навчальний тренінг серед педагогів і студентів, які були спрямовані на:

- забезпечення спільного процесу організації управлінської діяльності, співробітництво в ній викладачів і студентів;

 - поглиблення ціннісно-орієнтаційного ставлення студентів до управління;

- розвиток у них саморегуляційної здатності – діяльнісної і особистісної, з метою забезпечення суб'єктності їх позиції в спільній управлінській діяльності.

Ефективним засобом вирішення поставлених в нашій роботі дослідницьких завдань стали 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 діяльностей, єдиним простором.

Перевага ділових ігор, в порівнянні з іншими навчальними технологіями анашу думку те, 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.

Як показала наша експериментальна робота, управлінська компетентність студентів цілком залежить від їх поінформованості, готовності і майстерності педагогів. З метою підвищення рівня їх теоретичної, методичної та організаційної підготовленості до управління в ЗВО була запропонована програма психолого-педагогічного навчання, яка реалізовувалася за підтримки фахівців психологічної служби (див. Додаток А).

Своєрідним підсумком навчання стала ділова гра (ДІ) "Інновація" [56], основний задум якої зв'язувався з розробкою програми впровадження нових взаємовідносин, побудованих на оптимальному поєднанні управління і самоврядування. У процесі її вирішувалися наступні завдання:

- виявлення учасниками ДІ реальних проблем свого навчального закладу, можливості використання для їх вирішення передового досвіду самоврядування;

- орієнтація науково-педагогічного колективу на практичне вирішення розкритих проблем і активні дії в освоєнні нового.

На підготовчому етапі ДІ її організатори і безпосередні учасники проаналізували соціально-педагогічну ситуацію свого навчального закладу, розкрили актуальні проблеми. Особливо акцентувались ті з них, які пов’язані із питанням дослідження співвідношенні управління і самоврядування. Були висловлені гіпотези про причини їх виникнення, сформовані конкретні завдання.

Зміст ігрового етапу ДІ передбачав виконання її учасниками наступних завдань:

1. Змоделювати діяльність адміністрації ЗВО з виробленню у педагогів бажання працювати по-новому, прагнення використовувати в своїй педагогічній діяльності позитивний досвід розвитку самоврядування.

1. Змоделювати діяльність викладачів по формуванню у студентів бажання брати участь в управлінні справами всього колективу.
2. Змоделювати діяльність педагогів і студентів з вивчення передового досвіду самоврядування.
3. Розробити гіпотези про можливість використання в роботі ЗВО окремих, найбільш прийнятних ідей відомого позитивного досвіду самоврядування.
4. Відібрати найбільш обґрунтовані із запропонованих (висловлених) гіпотез. Оформити проект нововведення.

6. Змоделювати діяльність ЗВО за умов впровадження ідей самоврядування в практику.

Під час проведення заходів, з усіх учасників-викладачів, вибрали найбільш досвідчених та ініціативних, які утворили групу експертів, інших порівну розбили на три ігрові групи. Кожна з них спочатку виконала одне з перших трьох завдань (за вибором), а потім - четверте. Аналітична група оцінювала результати роботи груп, а з відібраних найбільш перспективних для умов ЗВО ідей розвитку самоврядування створила інноваційний проект нововведення у вигляді переліку прийнятних продуктивних ідей.

Для виконання завдання № 6 учасники гри були перегруповані на основі схильностей і з урахуванням інноваційного проекту і раніше розроблених моделей діяльності (рішення завдань № 1,2,3) склали програму впровадження ідей в освітню практику за наступними її розділами: а) заходи залучення викладачів та студентів до впровадження інновацій, б) план вивчення передового досвіду розвитку самоврядування, в) заходи, що забезпечують реалізацію нововведень в освітній процес.

Розроблена учасниками ДІ програма стала основою для подальшої інноваційної діяльності. В ході проведення гри було створено документ, який, з одного боку, підвів підсумки всієї роботи з підвищення управлінської компетентності педагогічного колективу, з іншого, став критерієм оцінки її результативності. І програма впровадження нового, і весь процес ДІ свідчили, що викладачі оволоділи основами теоретичних знань з проблем управління і самоврядування, отримали деякі практичні навички, визначили своє місце в управлінні, переглянули свої відносини з студентами, проявили психологічну готовність працювати по-новому.

В цілому, проведена робота привела до позитивних змін. Збагатилися управлінські знання викладачів ЗВО. Повторне анкетування, проведене після завершення дослідно-експериментальної роботи, свідчило про зрушення в цьому напрямку. Так, майже всі (94%) всі викладачі-учасники дали вірне, розгорнуте визначення самоврядування (до експерименту таких було лише 24%), не спотворивши його суті, 99% опитаних (було 18%) вичерпно розкрили призначення самоврядування, сформулювали конкретні виховні завдання, які вирішуються в процесі його використання; 98% адекватно оцінили можливості студентів у вирішенні багатьох гострих питань життя свого навчального закладу і рівень їх готовності до управлінської діяльності (раніше управлінський потенціал студентів сильно занижувався); ніхто з опитаних не обмежував участь студентів в управлінні будь-якими обмеженнями сфери їх самодіяльності (було 70,2%). Педагоги стали більш самокритичні, а невдачі в управлінні і самоврядуванні пов'язували, насамперед, з недоліками педагогічної діяльності - рівнем педагогічного досвіду та майстерності, стилем педагогічного керівництва тощо, а не з студентами і їхніми особливостями, як це було до початку дослідно-експериментальної роботи.

Також вдалося подолати колишні байдужість і конфронтацію в стосунках деяких викладачів, адміністрації і студентів. У судженнях і діях педагогів стала чітко проявлятися позитивна спрямованість на спільну з студентами управлінську діяльність, на співпрацю в пошуку і прийняття управлінських рішень та їх здійсненні, на спільне виконання всіх управлінських функцій.

Став стриманішим і рівнішим тон відносин в навчальному колективі, сприятливіші психологічний клімат, брати участь в управлінні стало престижним. Поступово виробився демократичний стиль взаємних відносин з домінуванням непрямих форм і способів виховного впливу педагогів на студентів. Змістом спілкування викладачів і здобувачів освіти в процесі управління стала не тільки управлінська інформація, але і стан справ в колективі, вибір варіантів дій в різних ситуаціях, обговорення способів здійснення оперативних функцій, вирішення особистих проблем тощо, що об'єднувало учасників спільної діяльності, забезпечувало загальну її мотивацію.

Що стосується студентів, то зміст їх підготовки до управлінської діяльності включало в себе три головних структурних компонента:

- емоційний: постановка мети, вимоги та інструкції педагогів, безсумнівно, спонукають студентів до управлінської діяльності. Однак активність, регульована ззовні, формує пасивну особистість. Щирими спонукальними силами, внутрішніми регуляторами діяльності студентів виступають мотиви – індивідуальні і загальні; зацікавлене і дієве ставлення до управлінської діяльності, усвідомлення необхідності і особистісної значущості та цілі, і самого процесу, і результатів управлінської діяльності, потреба і бажання докласти власних зусиль.

Емпіричними показниками сформованості необхідної мотивації самоуправлінської діяльності студентів слугував: 1) рівень (глибокий або поверхневий) їх включення в управління, 2) напруженість (інтенсивність) цієї діяльності і 3) ступінь задоволеності участю в управлінні своїм колективом;

- когнітивний: щоб брати участь в управлінні, студентам необхідні відомості про соціально-економічні, правові, соціально-психологічні, педагогічних питання керівництва; про особливості управлінської діяльності в навчальному колективі, її зміст, етапи, форми і методи; про характер взаємовідносин.

- поведінковий; управлінська діяльність в навчальному колективі має педагогічну вираженість, тому зміст управлінських умінь складають конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні вміння, в тому числі вміння ставити конкретні цілі, планувати і організовувати діяльність по досягненню мети, оперативно оцінювати і контролювати як поточні, так і підсумкові результати; вміння організовувати управлінську діяльність своїх товаришів, їх навчання. Поведінковий аспект підготовки здійснювався в процесі виконання студентами основних управлінських функцій – ціле покладання, моделювання, програмування, оцінки і корекції.

Когнітивний аспект підготовки студентів до управління тісно пов'язаний з операційним. Тому показники теоретичної і практичної підготовленості можуть бути об'єднані в єдиний комплекс критеріїв її оцінки, а саме: 1) якість висунутих і реалізованих управлінських рішень і 2) здатність знайти вихід зі складної управлінської ситуації. Їх прояв може виявитися на одному з трьох (умовно) рівнів, що буде характеризувати різну ступінь підготовленості студентів до управління:

- на рівні емпірично відомому (очевидному) – низький ступінь підготовленості;

- на рівні теоретично відомого (з рекомендацій вчених і практиків, опису позитивного і негативного досвіду) – середній ступінь підготовленості;

- на рівні інтуїтивної здогадки, творчого мислення (як результат оволодіння знаннями, їх внутрішньої переробки) – високий ступінь підготовленості.

Для формування управлінської компетентності студентів використовувалися як традиційні методи, так і нетрадиційні – експрес-навчання, ділові ігри, колективні творчі справи (КТС),

Вважаємо, що ефективним засобом підвищення управлінської компетентності студентів є 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 забезпечувало високу якість результатів підготовки.

Експрес-навчання спочатку використовувалося тільки в роботі з активістами, які мали певний досвід самоврядування. Згодом цей метод став застосовуватися і в навчанні старшокурсників.

Що стосується результатів проведених експериментів по формуванню управлінської компетентності, позитивної установки на неї, то слід зазначити таке.

Нагадаємо, що критерії оцінки теоретичної і практичної підготовленості студентів до управління були обрані, відповідно до висновків нашого теоретичного дослідження: якість висунутих і реалізованих управлінських рішень і здатність знайти вихід зі складної управлінської ситуації – на низькому, середньому і високому.

Оцінка рівня управлінської підготовленості студентів до дослідно-експериментальної роботи показала, що далеко не всі могли запропонувати прийнятні управлінські рішення або знайти вихід із запропонованих управлінських ситуацій навіть на емпіричному (найнижчому) рівні. З безпосередніх учасників таких виявилося лише 35%. Підготовка студентів до управлінської діяльності з використанням наших методик, що включають мотиваційний, когнітивний і поведінковий змістовні компоненти, забезпечила високий результат: повторна оцінка рівня управлінської підготовленості студентів виявила 51% студентів із середнім і 49% - з високим рівнем управлінської компетентності (з низьким рівнем не виявлено ).

Формування в студентів "особистого мотиву" в управлінській діяльності, що будувалася на психологічної основі – їх уявленнях про управління як об'єктивної цінності, уявленнях про себе і свої можливості, уявленнях про себе як майбутніх фахівців, своє місце на виробництві та своєї ролі в його житті, особистих домагань, високу оцінку участі в управлінні оточуючими і перш за все членами референтної групи або окремими авторитетними для студентів особами - забезпечив позитивну вмотивованість цієї діяльності. 95% учасників-студентів виявляли стійкий інтерес до управління, бажання брати в ньому участь спільно з викладачами, охоче включалися в виконання всіх управлінських функцій. Якщо до дослідно-експериментальної роботи задоволених своєю участю в самоврядуванні було лише 6%від досліджуваних студентів, то тепер 72% з них заявили про свою повну задоволеності участю в управлінні, його результатами, спілкуванням з педагогами і товаришами, відносинами, що складаються в процесі спільної управлінської діяльності, 88% студентів орієнтувалися на цей вид діяльності як на цінність, що має для них особистісний сенс. У навчальних групах почала проявлятися ціннісно-оріентаційна єдність по відношенню до різних аспектів управлінської діяльності.

Особливістю в підготовці до участі в управлінні життєдіяльністю свого навчального закладу першокурсників був акцент на формування і розвиток у них досвіду цілепокладання, планування, організації виконання спроектованої діяльності та аналізу її результатів через відсутність у більшості вчорашніх школярів відповідних знань і навичок самоврядування. Найбільший виховний ефект забезпечувало 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 навчального колективу 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, класний керівник) 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 додають проблем номера, 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 проблемами, 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 проектів, 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 ми проводили 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 використовувалося, 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 багатою 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. У нашому досвіді воно 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 опановували організаторський досвід, вчилися контролювати себе і своїх товаришів. вносити корективи в розроблену програму. Викладачі-члени ради організовували обмін необхідною інформацією, ненав'язливо підказували, радили, коректували управлінські дії студентів, допомагали їм аналізувати причини зроблених помилок.

Закінчувалося оперативне керівництво колективним аналізом ефективності діяльності ради у вирішенні актуальних проблем. Студентів навчали об'єктивно оцінювати зроблене, звітувати про свою роботу, аналізувати причини невдач. Заохочувалося висловлювання ними своїх думок про те, як слід було б вчинити в тих чи інших випадках, як впоратися з труднощами в майбутньому. Подібний аналіз допомагав 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 сприяло формуванню в студентів саморегуляційної здатності – діяльнісної та особистісної.

Розглянуті способи підготовки студентів до управління не вичерпують усього різноманіття використаних нами в дослідно-експериментальній роботі; тут наведені найбільш результативні, які отримали високу оцінку самих студентів.

Однак успішність підготовки студентів до управління залежить не тільки від вдало відібраного її змісту і вмілого методичного інструментування, а й від цілого ряду інших факторів.

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. Виникаючі при цьому у них позитивні внутрішні переживання забезпечують орієнтацію на спільне управління як на суб'єктивну цінність, що має особистісний сенс.

Як бачимо, жодному з названих аспектів не може бути віддано перевагу, всі вони важливі однаковою мірою.

У підготовці студентів до управління корисно спиратися на їх професійну схильність, професійний інтерес. Наш досвід переконує в існуванні прямого зв'язку 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.

Помічено 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 управлінської компетентності 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.

Для вирішення поставлених в роботі завдань в ході експериментальної роботи проводилися, крім названих вище, і інші ділові ігри, наприклад, "Модернізація навчального процесу", "Навчання", рольова гра "Засідання", де рівноправними учасниками були і викладачі, і студенти.

Результати наших досліджень свідчать про те, що саме 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 варіювалися в залежності від самоуправлінського досвіду студентів. Так, на першому-другому курсах предметом взаємодії викладачів і студентів виступали: 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: вчаться 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 навчального закладу: 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 пропонувалися різні ситуації – моделюються або ж виникають в процесі самоврядування, в яких потрібно було знайти оптимальний вихід (знайти найбільш ефективне рішення).

Самостійність студентів у їх вирішенні росла поступово: спочатку проблемні ситуації вирішувалися спільно з викладачами, потім педагоги тільки давали поради, консультували тих, перед ким виникали управлінські проблеми, нарешті, студенти набували здатність виробляти пошук рішення без допомоги педагогів.

В процесі самоуправлінської взаємодії здійснювалося 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 стимулювала студентів, "заражала" настроєм пошуку, творчості, формувала позитивне ставлення до самої діяльності; позитивно позначалося воно і на їх моральному стані, ціннісних орієнтаціях, ставленні до оточуючих.

Науково організована взаємодія спонукала і викладачів до самоосвіти, розвитку своїх творчих сил і здібностей, підвищувало вимогливість в оцінці власних дій. Змінювалася позиція педагогів по відношенню до студентів: вироблялася позитивна спрямованість на здобувачів освіти, на спільну з ними діяльність; характерними для їх поведінки ставали дружня участь, емоційна чуйність, увагу до співрозмовника, переважання позитивного зворотного зв'язку. Прямі форми педагогічного впливу поступалися місцем непрямим. Тверду регламентацію змінила орієнтація на взаємне навчання, визнання можливої незгоди з боку студентів, їх права на інші думки і підходи.

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, забезпечив 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, створювало тим самим основу для позитивної саморегуляції науково-педагогічного колективу і кожного його члена.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи, дають змогу зробити висновок, що управлінська діяльність в ЗВО стала більш злагодженою, об'єднавши педагогів і студентів в процесі співпраці з виконання управлінських функцій.

Досягнуто серйозний поступ управління в бік демократизації всього освітнього процесу, спілкування, відносин в колективі, психологічного клімату в цілому. Утверджені в колективі відносини взаємної поваги, довіри один до одного створили сприятливу основу для формування ініціативи, творчості, адекватної самооцінки, почуття власної гідності у викладачів і студентів. Успішно функціонують спільні органи самоврядування, які чинять помітний вплив на прийняті в ЗВО рішення; їх самостійність не обмежується колишніми
численними заборонами.

Зросла суб'єктність позиції студентів у спільній управлінській діяльності. Якщо до дослідно-експериментальної роботи переважна більшість викладачів ЗВО висловлювала невіра в управлінський потенціал студентів, заперечувала необхідність залучення студентів до вирішення багатьох найважливіших питань життєдіяльності навчального колективу, то при повторному опитуванні по завершенні всієї роботи була зафіксована висока атестація ними своїх студентів.

Самі студенти набагато вище, ніж при першому опитуванні (до експерименту) оцінили свої можливості і готовність брати участь в спільному з педагогами управлінні - 62% (до експерименту - 2,1%) хочуть і можуть; жоден з них не зайняв позицію "можу, але не хочу" (було 27,5%); хочуть, але не можуть 18% (було 31%); "не хочу і не можу" - 10, було 25%, не дали відповіді - 10 (було 14%). Цікаво відзначити, що дві третини студентів (66%) висловили впевненість в тому, що вони реально впливають на стан справ в колективі , організацію освітнього процесу, прийняття відповідальних управлінських рішень. До експерименту така впевненість була відзначена лише у 6% опитаних. Не зовсім впевнених у своєму впливі на стан справ в ЗВО до експерименту було 42%, після - 34%, різниця невелика. Однак якщо до експерименту половина (52%) опитаних студентів взагалі не були впевнені в своєму впливі на ситуацію в університеті, то після експериментальної роботи таких не виявилося взагалі, а це свідчить про усвідомлення студентами себе в якості суб'єктів управлінської діяльності. Прояв суб'єктності позиції студентів у спільній управлінській діяльності стало наслідком і показником ступеня сформований у них саморегуляційної здатності і ціннісно-орієнтаційного ставлення до управління.

Підводячи короткий підсумок сказаного підкреслимо, що при проведенні експериментальної роботи з моделювання найбільш доцільного співвідношення управління і самоврядування ми орієнтувалися на діалектичний характер зв'язку між ними. Тому, з одного боку, необхідно було забезпечити підготовку педагогів і студентів до спільної управлінської діяльності, а студентів до того ж до виконання ролі суб'єкта в цій діяльності, з іншого, - передбачити заходи щодо демократизації самого педагогічного управління і розвитку у педагогів здатності "виводити" студентів на суб'єктний рівень.

Підготовка до спільного управління, організована як частина педагогічного процесу, включала в себе когнітивний, емоційний і практичний компоненти і здійснювалася в навчальному та поза навчальному процесі, через систему ділових ігор, експрес-навчання в процесі взаємодії педагогів і студентів у виконанні всіх управлінських функцій.

Співпраця в спільному управлінні досягалося встановленням рівноправних, партнерських відносин між педагогами та студентами, поєднанням їх ділової та особистісної структур, позитивним взаємним впливом, організацією паритетності у виконанні роботи, з динамікою їх позицій, установок, оцінок, ціннісних орієнтації, повагою один в одному особистості.

Використана в дослідно-експериментальній роботі система підготовки забезпечила зростання суб'єктивних характеристик особистості студентів і, насамперед, її центральної властивості – схильності до діяльнісної і особистісної саморегуляції, що позначилося не тільки на успішній їх управлінської діяльності, а й стабілізації поведінки, зростанні їх управлінської активності і більшої виразності орієнтації на майбутню професійну діяльність.

Спільна управлінська діяльність, особливо коли студенти орієнтувалися на неї як на суб'єктивну цінність, що має особистісний сенс, стала сприятливим полем для виховання у них самостійності, організованості, діловитості - якостей, що характеризують її учасників як суб'єктів.

Ефективним засобом вирішення дослідницьких завдань, як показав наш досвід, стали ділові ігри. Будучи різновидом спільної діяльності, вони сприяли формуванню в студентів готовності і здатності до співпраці, загострювали інтерес студентів до самоврядуванню і управлінню і тим самим посилювали їх орієнтацію на управління як особистісну цінність, збагачували досвід діяльнісної і особистісної саморегуляції студентів і, як наслідок, забезпечували суб'єктність їх позиції в спільній з педагогами управлінської діяльності.

Проведене дослідження показало, що виховна ефективність поєднання педагогічного управління і самоврядування в ЗВО залежить від частки управління в розглянутому співвідношенні. Демократизація, гуманізація і посилення колективного характеру педагогічного управління сприяли залученню до управління широкого кола навчально-педагогічних колективів - педагогів і студентів, посилення самоврядних засад в управлінні і зрушенню управління в сторону самоврядування.

Взаємодія в процесі управління з студентами і колегами спонукало педагогів до самоосвіти, розвитку своїх творчих сил і здібностей, підвищувало вимогливість в оцінці своїх дій. Педагоги самостійно і в процесі їх навчання опановували нові управлінськими, соціально-психологічними та педагогічними знаннями, вміннями формувати в студентів здатність брати участь у спільній діяльності і управляти своєю поведінкою, стимулювати їх самовиховання і саморозвиток, що вельми актуально для майбутніх фахівців.

Таким чином, педагогічне управління, побудоване на засадах співробітництва як спільна управлінська діяльність педагогів і студентів, спрямована на формування в студентів в процесі її здійснення ціннісно-орієнтаційного ставлення до цієї діяльності і на забезпечення для них ролі суб'єкта, є найбільш ефективним виховним ставленням. Воно, як ми переконалися, сприяє і розвитку особистості майбутніх фахівців і їх підготовленості до самостійної управлінської діяльності після закінчення ЗВО і підвищує професійну майстерність викладачів ЗВО.

**Висновок до розділу 3.**

Розгляд теоретичних аспектів вирішення проблеми співвідношення педагогічного управління і самоврядування зумовило необхідність більш детального вивчити фактичного стану справ у практиці ЗВО. Проведене емпіричне дослідження показало, більшість опитаних студентів нині ще недостатньо чітко розуміють зміст самоврядування, 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. Щодо викладачів, то значній їх частині все ще притаманні стереотипі ставлення до студентів як до об'єктів педагогічного впливу, вони не готові і не бажають 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 самоврядуванню, ступеня зрілості для всебічної оцінки результатів освітнього процесу.

Незважаючи на таку статистику, в ході емпіричного дослідження було з’ясовано, що останніми роками спостерігається бажаний перехід від участі студентів у вдосконаленні лише зовнішніх сторін освітнього процесу до можливостей реального впливу на докорінну зміну змісту освіти, її методів і форм навчання. Студенти долучаються до найбільш важливих напрямків життя ЗВО.

 Одним із ефективних інструментів активізації цього процесу є організація та проведення спільних для викладачів та студентів заходів, спрямованих на вдосконалення їх управлінської компетентності. У ході організації та проведення експериментальних умов, які відповідали завданням кваліфікаційної роботи була запропонована програма їх проведення та доведена її емпірична ефективність.

**ВИСНОВОК**

Як показало теоретичне та емпіричне 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.

Як показало дослідження теоретичних основ співвідношення педагогічного управління і самоврядування, найбільш ефективним в виховному відношенні є таке їх поєднання, що організовується на основі зближення та зсуву управління в сторону самоврядування, що забезпечується в міру: 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 саморегуляційної 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.

Проведена дослідно-експериментальна робота була покликана не тільки змоделювати ефективне в виховному відношенні поєднання управління і самоврядування, а й переконатися в істинності сформульованих в процесі теоретичного дослідження висновків і положень.

Перетворення сформованого рівня співвідношень педагогічного управління і самоврядування, в якому домінувало авторитарне управління, здійснювалося на основі його трансформації в тісну управлінську взаємодію між адміністрацією, педагогами та студентами на рівні співпраці.

Педагоги прагнули до спільності управлінської діяльності, прояві в ній її основних ознак; підвищенні рівня взаємозв'язку в ній всіх учасників, що дозволило характеризувати управлінську діяльність як спільну. Спрямована робота педагогів дозволила розкрити важливі педагогічні закономірності у взаємодії педагогів і студентів, врахування яких сприяло організації їх спільної управлінської діяльності: чим авторитарніше управління в навчальному закладі, чим менше в ньому самостійних, творчих колективних рішень, тим примітивніше в ньому студентське самоврядування; чим збалансованіше педагогічне управління і самоврядування в колективі, тим сприятливіші в ньому психологічний клімат.

Співпраця в управлінні досягалося встановленням паритетних, партнерських відносин між педагогами, адміністрацією та студентами, поєднанням їх ділової та особистісної структур, організацією паритетності у виконанні різноманітних управлінських функцій, зближенням їх позицій, установок, ціннісних орієнтацій, поваги один одного. У процесі постійного спілкування з приводу змісту, способів організації, виконання та оцінки результатів спільної діяльністю створювалося сприятливе підґрунтя для позитивного взаємовпливу.

Найважливішим засобом досягнення ефективного поєднання педагогічного управління і самоврядування стала управлінська компетентність студентів і педагогів. Використана в проведеному експерименті система підготовки до спільного управління, організована як частина педагогічного процесу, включала в себе когнітивний, емоційний і практичний змістовні компоненти і здійснювалася в формах експрес-навчання, спецкурсів, спецпрактикумів, ділових ігор і безпосередньо практичної спільної управлінської діяльності в спільних органах самоврядування .

Особливий ефект в організації і здійсненні спільної управлінської діяльності мали підготовка і проведення ділових ігор за участю і педагогів, і студентів. Даючи в стислій, зручній для освоєння формі найважливішу інформацію про самоврядування і управлінні, "заражаючи" гравців і глядачів духом змагання, ділові ігри як різновид спільної діяльності формували готовність і здатність до співпраці, підвищували інтерес до управління і тим самим посилювали орієнтацію на нього як особистісну цінність, відточували саморегуляційну здатність і забезпечували суб'єктність позицій студентів в спільному з педагогами управлінні.

Порівняльний якісний і кількісний аналіз даних про співвідношенні педагогічного управління і самоврядування у ЗВО первинного і вторинного зрізів дозволив констатувати, що педагогічне управління, побудоване на засадах співробітництва як спільна управлінська діяльність педагогів і студентів, спрямована на виховання останніх в процесі її здійснення ціннісно орієнтаційної відносини до цієї діяльності і на забезпечення в ній для них ролі суб'єкта, є найбільш ефективним в виховному відношенні. Воно сприяє, як показали дані нашого дослідження, не тільки розвитку особистості майбутніх фахівців, їх підготовки і самостійної професійної діяльності, а й підвищенню професійної майстерності педагогів.

**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 (Спроба прогностичного аналізу). *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(берез.). 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. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. К.: Компас, 1997.
10. Братенникова А.Н., Василевская Е.И., Лахвич Ф.Ф. Обучающе-исследовательский принцип как средство реализации преемственности при формировании адаптивных компетенций специалиста. *Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема:* Матер, межд. конф. Барановичи: БГВПК, 2001. Ч. 2. С. 29-33.
11. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. 2007. № 224.
12. Ващук С. Ефективні технології управлінської діяльності. *Директор школи*. 2004. № 40. С. 4–7.
13. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 200 с.
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 (дата звернення: 25.08.2019).
16. Головньова 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. К.: Либідь, 1997.
18. Грішнова О. А. Людський капітал (формування в системі освіти і професійної підготовки). К.: Знання, КОО, 2001.
19. Давыдов В.П., Рахимов О.Х.-А. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 62-83.
20. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. М.: Владос, 1999.
21. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.
22. Дмитрук А. Соціонічні особливості менеджменту керівників освітніх закладів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 65–68.
23. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Высшая школа, 2004. 157 с.
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. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
28. Каратаева Т.П., Василевская Е.И. Обучающе-исследовательский подход как способ активизации познавательной деятельности студентов. *Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению.* Матер. 2-й республиканской научно-практ. конф. БГУ, ЦПРО. - Мн.: Пропилеи, 2002. С. 147-157.
29. Кіпень В., Коржов Г. Викладачі вузів: соціологічний портрет. Донецьк, 2001.
30. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М., 2003. 256 с.
31. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття . *Освіта України.* 2002. 28 грудня. № 102-103.
32. Лайпанова О.Н. Самостоятельная работа как средство формирования творческой активности личности будущего психолога (на материалах изучения дисциплин общегуманитарного цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2002. 24 с.
33. Литвин В. М. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій. *Урядовий кур’єр.* 2002. 24 вересня. № 175.
34. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент: навчальний посібник. Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
35. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Х. : Основа, 2005. 176 с.
36. Навчальний процес у вищій педагогічній школі. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.
37. Науменко О. Маркетинг освіти в контексті Болонського процесу. *Освіта і управління*. 2006. № 2. С. 94–99.
38. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
39. Педагогическая психология :учебное пособие. СПб.: Полиус, 1998. 386 с.
40. Педагогічна майстерність. За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк.,1997.
41. Пионтковский В.В. Моделирование педагогических процессов и явлений. *Менеджмент в образовании*. 2004. №2(7) *С.60-66.*
42. Рачова Н. Психологічний супровід управлінської діяльності. *Психолог.* 2010. № 3. С. 9–13.
43. Реморенко І. Різне управління різною освітою : книга для розумного Керівника. К.: 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. Сергеєва 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. Словарь-справочник по педагогике. Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
47. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М: «Академия», 2003. 304 с.
48. Сурмін Ю. Кінець епохи "старанних відмінників". *Синергія*. 2001. № 2-3 (3-4).
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/646 3](https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/646%203).
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. К.: Таксон, 2002.
53. Формы и методы организации учебного процесса в высшей школе и системе повышения квалификации. Авт.-сост.: В.Н. Гуров, Т.В. Поштарева, И.Ю. Резванова, А.Е. Шабалдас. СГУ. Ставрополь: СКИПКРО, 2006. 63 с.
54. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. К.: 2003. 168 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. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и их развития. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev\_val/soft-skills.shtml
58. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. М., 1993.
59. Harkins A. Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge. June, 1996.
60. Harkins A., GrochowikiJ., Stewart В. Anticipatory Learning Communiti, Prepared. For and delivered at the World Future Society Conference. Washington, D.C., July 1996.