

М'який системний підхід як методологічна основа громадсько-державного управління загальною середньою освітою

Для розвитку загальної середньої освіти важливим є вдосконалення методології управління освітніми системами. Розв'язання цієї проблеми має особливо велике значення в умовах демократичного розвитку України.

Розробкою методології системного підходу у педагогічній науці займалися В. Беспалько, Т. Ільїна, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Саранов, А. Сидоркін та інші. Основними напрямками досліджень цих авторів стало визначення особливостей педагогічних явищ і процесів як об'єктів системного дослідження, виділення педагогічних систем з ряду соціальних систем шляхом виявлення їхньої якісної своєрідності, специфічних характеристик, притаманних педагогічній діяльності [1, с. 49].

Однак тривалий час у наукових дослідженнях з даної тематики переважав традиційний (або жорсткий) системний підхід. Разом з тим, у соціальних системах, до яких належать і освітні, жорсткий системний підхід не завжди дає можливість отримати необхідний позитивний результат. Саме для дослідження таких складних систем в останні десятиліття розробляється м'який системний підхід, що допомагає впоратися із значною кількістю проблем.

Мета даної статті – проаналізувати відмінності між жорстким та м'яким системними підходами в дослідженнях соціальних, зокрема освітніх, систем, визначити методологічні основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

Одним із перших у вітчизняній педагогіці системний підхід дослідив Я. Мамонтов, який тлумачив педагогічну систему як «систему наукових тверджень, що визначає та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, матеріал) та встановлює їхні стосунки до даного суспільного середовища» [2, с. 131–135].

Певний внесок у дослідження проблеми системного підходу зробила Т. Ільїна, концепція якої ґрунтується на визначенні поняття «системно-структурний підхід». Його сутність полягає в тому, що спочатку проводиться структурний аналіз, а потім відбувається системний розгляд об'єкта [3, с. 5–9]. Серед елементів системи навчання називаються: навчальний матеріал, учитель, учні, навчальні посібники та технічні засоби навчання.

В. Беспалько педагогічною вважає систему, в якій відбуваються педагогічні процеси. У структурі педагогічної системи ним виділяються такі основні елементи: мета виховання, учні, викладачі, зміст виховання, організаційні форми педагогічної діяльності, дидактичні процеси або засоби здійснення педагогічного процесу [4, с. 25].

За визначенням Н. Кузьміної педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління й дорослих людей» [5, с. 10]. Серед структурних компонентів педагогічної системи виокремлюються: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання); 3) учні; 4) педагог; 5) мета.

А. Коджаспіров визначає педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості [6].

О. Новиков вважає, що до педагогічної системи мають включатися такі елементи: цілі і зміст освіти; методи, засоби, організаційні форми навчання і виховання; педагоги (викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі); учні (студенти) [7].

І. Васильєв розглядає педагогічну систему як «множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, взаємодія яких підпорядкована досягненню єдиної для всіх цілі – цілі навчання і виховання підростаючого покоління і дорослих людей» [8, с. 28]. Як структурні компоненти в його педагогічній системі виступають: ціль освіти та її еталон; зміст освіти; учень (студент, слухач); педагог (інженер-педагог); способи навчання і виховання; результат і продукт освіти тощо.

Для розв'язання конкретних проблемних ситуацій ряд вчених запропонували відповідні методики, які можна застосовувати і в педагогічних системах. Методики Е. Квейда, С. Оптнера і Е. Голубкова значну увагу приділяють розробленню та аналізу альтернатив прийняття рішень. Ю. Черняк акцентує увагу на структуризацію цілей. У С. Янга особливу увагу приділено процесу реалізації прийнятого рішення [9].

Зокрема, С. Оптнер пропонує методику вирішення проблемних ситуацій в системах, що складається з таких етапів: ідентифікація симптомів; визначення актуальності проблеми; визначення цілі; розкриття структури системи та її дефектних елементів; визначення структури можливостей;

знаходження, оцінка та вибір альтернатив; знаходження рішень і забезпечення визнання рішень колективом виконавців і керівництвом; запуск процесу реалізації рішень та управління цим процесом; оцінка наслідків рішень.

Що стосується педагогічних систем, то на думку Ю. Бабанського, основними способами оптимізації процесу викладання, є: комплексне планування педагогом завдань навчання, виховання і розвитку учнів; конкретизація навчально-виховних завдань з урахуванням особливостей даної групи дітей; окреслення в змісті нового навчального матеріалу головних елементів і концентрація на них уваги школярів; вибір оптимальної послідовності основних етапів уроку; добір оптимальних методів, форм і засобів навчання і виховання; забезпечення диференційованого підходу до учнів; визначення оптимального обсягу і складності домашнього завдання; комплексний аналіз результатів навчально-виховного процесу і затрат часу [10, с. 133–137].

Наведене вище дає підстави стверджувати, що в більшості випадків у рамках традиційного (або жорсткого) системного підходу педагогічні системи розглядаються як замкнуті системи, до складу яких входять педагоги та учні, цілі і результати освіти, форми, методи і засоби навчання, навчальна інформація тощо.

Крім того, в межах такого підходу зусилля спрямовуються в основному на оптимізацію функціонування педагогічних систем за жорстко регламентованими умовами та етапами її здійснення, що досить детально описано Ю. Бабанським.

Однак для складних соціальних систем, до яких належать й освітні, жорсткий системний підхід не завжди дає можливість отримати необхідний позитивний результат щодо забезпечення стабільного функціонування та розвитку систем.

Адже починаючи з 60-х років соціальні системи значно ускладнюються і звичні підходи до їх аналізу та проектування стають неадекватними. Стрімко зростають обсяги інформації, з переробкою якої не справляються навіть комп'ютери. Персонал організації стає усе більш освіченим і схильним до самостійного прийняття рішень. Цілі підсистем все частіше не співпадають з цілями системи в цілому.

Першим звернув увагу на подібні тенденції та на можливу плюралістичність картин світу учасників соціальних систем американський учений У. Черчмен [11, с. 32–33]. Він опублікував у 60–70-ті роки ХХ століття 5 книг, в яких поступово осмислювалася необхідність відходу від обмеженості

жорсткого системного підходу, що не враховує слабоструктурований і важкоформалізований характер багатьох соціальних проблем.

У. Черчмен сформулював основні положення нового підходу до аналізу соціальних систем: системний підхід починається, коли ви вперше дивитеся на світ очима іншої людини; системний підхід показує, що картина світу кожного індивіда обмежена; у системному підході немає експертів (тобто, у людей можуть бути різні погляди) тощо.

Згідно з цими положеннями розробка проекту соціальної системи вимагає гарантованої участі представників усіх зацікавлених сторін. Узгодження їх інтересів – складний процес, який ніколи не закінчується, але саме такий підхід дозволяє прийняти вірне рішення.

У. Черчмен стверджує, що до успіху проекту веде ретельне дотримання таких принципів: опонування – в слабоструктурованих проблемах можна розібратися, якщо розглядати їх з різних точок зору; участі – в процесі ухвалення рішень повинні брати участь представники усіх зацікавлених сторін; інтегративності – в процесі обговорення різні точки зору повинні синтезуватися на більш високому рівні, що призводить до вироблення загального плану дій; навчання – в результаті учасники процесу системного аналізу починають краще розуміти свою організацію та її проблеми.

Помітний вплив на розвиток системного аналізу зробили праці одного з найбільш авторитетних американських учених Р. Акоффа [11, с. 33–35].

Р. Акофф вважає, що організація для забезпечення успішного функціонування і розвитку, насамперед, повинна стати демократичною. А це означає, що в ухваленні рішень, особливо щодо питань планування роботи організації, повинні мати можливість брати участь усі зацікавлені особи. Зауважимо, що на сучасному етапі ідеї демократичного (партисипативного) управління знаходять на заході все більше прибічників і все ширше впроваджуються в практику.

Центральне місце в соціосистемній ідеології Р. Акоффа займає методологія «інтерактивного» планування, що включає такі етапи: аналіз стану організації та її проблем; розробка варіантів «ідеалізованого» майбутнього організації; розробка засобів досягнення цілей (на цій стадії відкидається частина варіантів, запропонованих на етапі; розподіл наявних ресурсів (матеріалів, устаткування, персоналу, фінансів); планування впровадження.

Згадана методологія Р. Акоффа передбачає: цілісність планування – план розробляється відразу для всіх частин і рівнів системи; безперервність планування – в плані неможливо передбачити все, тому при появі істотних змін потрібне його коригування.

Значний вклад у розвиток методології «м'яких» систем (ММС) вніс англійський учений П. Чекленд [11, с. 35–42]. Першу роботу, присвячену методології вивчення «м'яких» систем, він опублікував у 1972 р. Підходи П. Чекленда спираються на глибокий аналіз відмінностей між «жорсткими» і «м'якими» системами.

Як зазначає вчений, у межах жорсткого системного підходу зусилля спрямовуються на оптимізацію функціонування систем. Завдання, які необхідно при цьому вирішувати, достатньо ясні, й основна проблема полягає у виборі найбільш ефективних рішень.

Традиційне, жорстке системне мислення мимоволі примушує спостерігача шукати систему і в соціальній ситуації, що вивчається, нав'язує розгляд соціального об'єкта в чітких системних термінах (структура, функції, мета, засоби). Однак жорсткий підхід виявляється неадекватним при вивченні громадських явищ. Більше того, у багатьох випадках системні обмеження можуть істотно спотворити реальну ситуацію. Адже соціальні системи в якості активних елементів включають індивідів і групи, які мають власні цілі, погляди, установки, що визначають вибір рішень і дій, чия індивідуальна і колективна поведінка врешті решт визначає істотні аспекти поведінки системи в цілому.

Методологія «м'яких» систем якраз і призначена для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння. Саме в цьому полягає її принципова відмінність від традиційного жорсткого підходу, що дозволяє говорити про становлення нової системної парадигми.

П. Чекленд трактує методологію «м'яких» систем як процес дослідження, що складається з семи етапів: опис виниклої проблемної ситуації; аналіз проблемної ситуації; формулювання ключових визначень систем; розроблення концептуальних моделей; порівняння усіх концептуальних моделей між собою та з реальним станом справ; вибір допустимих, бажаних змін; дії, що покращують ситуацію.

Зауважимо, що розглянутий 7-етапний цикл може повторюватися кілька разів до отримання позитивного результату.

Отже, як бачимо, методологія «м'яких» систем розробляється як системно-орієнтоване керівництво, що допомагає впоратися із складними проблемами в соціальних системах, на основі виявлення різних точок зору індивідів і поступового досягнення взаєморозуміння між ними. Зрозуміло, ці проблеми не можуть бути вирішені раз і назавжди. Однак, саме м'який системний підхід з його ідеями демократичного управління якнайповніше відповідає суті громадсько-державного управління складними соціальними системами, зокрема освітніми.

Зважаючи на наведене вище, для ефективного функціонування освітніх систем на нинішньому етапі необхідно забезпечити рішуче зростання ролі громадськості в управлінні ними, що підтверджується практичним досвідом багатьох західних країн.

Варто зауважити, що в сучасних дослідженнях у переважній більшості випадків під громадськістю розуміються організовані структури, що відображають інтереси соціальних груп в освітній галузі і не підпорядковуються органам управління освітою. Зокрема: об'єднання працівників освіти (асоціації лідерів освіти, керівників шкіл, методичні об'єднання тощо); об'єднання учасників навчально-виховного процесу: батьків, учнів (органи учнівського та батьківського самоврядування, асоціації, клуби тощо); структури, безпосередньо не пов'язані з системою освіти (об'єднання роботодавців, творчі спілки, наукові установи тощо); недержавні структури, які розширюють можливості шкіл у виборі шляхів свого ресурсного забезпечення (благодійні фонди, центри освітніх технологій, фонди тощо) [0].

Саме від комплексного врахування інтересів згаданих груп населення в управлінні загальною середньою освітою в значній мірі залежить успішність її функціонування.

Зрозуміло, що надзвичайно важливу роль у забезпеченні стабільного розвитку освітніх систем мають відігравати державні та самоврядні структури, причому одним з головних завдань тут є вирішення питання оптимального розподілу повноважень між ними.

Крім того, в сучасних умовах доцільно також залучати до підтримки загальної середньої освіти, а відповідно і до управління нею, приватний бізнес.

Зважаючи на наведене вище, можна зробити висновок: для забезпечення стабільного функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти необхідно забезпечити участь в управлінні нею всіх зацікавлених сторін,

зокрема державних, самоврядних, освітніх, приватних структур, а також громадськості. Причому, саме м'який системний підхід, що призначений для виявлення різних точок зору і поступового досягнення взаєморозуміння між індивідуумами і групами соціальних систем (на відміну від жорсткого, який виявився неадекватним при вивченні соціальних систем, у тому числі освітніх), може стати однією з методологічних основ громадсько-державного управління загальною середньою освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
2. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.
3. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 5–9.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 204 с.
5. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. : Academia, 2000. – 173 с.
7. Новиков А. М. Проектирование педагогических систем / А. М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23–29.
8. Устемиров К. Профессиональная педагогика : [учебник для учащихся колледжей и студентов вузов] / К. Устемиров, Н. Шаметов, И. Васильев. – Алматы : ТОО «Акнур и Ко», 2005. – 432 с.
9. Скітер І. С. Побудова алгоритму аналізу складних економічних систем структурного типу на основі системного підходу / І. С. Скітер, А. Г. Гребінник // Чернігівський науковий часопис ЧДІЕУ. Серія 1, Економіка і управління : збірник наукових праць. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 1(1). – С. 13–20.
10. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Плотинский Ю. М. Модели социальных процесов : учебное пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

Корольок С. В. Особливості громадсько-державного управління в діяльності сучасної школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_3/10kormsa.pdf.