

Проблема розробки типології освітньо-виховних систем // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. Наук.-практ. конференції (м.Житомир, 22-23 травня 2014 року) / За ред.. О.А.Дубасенюк, В.А.Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 412 с. – С.151-161
УДК 37.013

Ковальчук В.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ТИПОЛОГІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітньо-виховна система сучасної школи розглядається як ціле направлена, самоорганізуюча система, в якій основною метою є включення підростаючого покоління в життя суспільства, його розвиток як творчих, активних особистостей, здатних успішно жити і працювати в ринкових умовах.

Значні результати у дослідженні теорії виховних систем, освітньо-виховних систем навчального закладу зробили вітчизняні та зарубіжні вчені О.І.Вишневський, Л.І.Новікова, В.О.Караковський, Н.Л.Селіванова, П.В.Степанов, Б.М.Ступарик, Г.І.Сорока, В.А.Семиченко, М.Г.Стельмахович та ін. Однак, невирішеним лишається проблема створення концепції освітньо-виховних систем навчального закладу, виділення їх типології.

Мета статті: проаналізувати теоретико-методологічні аспекти та досвід класифікації освітніх систем для розробки і обґрунтування типології освітньо-виховних систем.

Виклад основного матеріалу. Вивчення систем можна здійснювати різними способами. Найбільш вживаними можна виділити такі: вивчення на основі аналізу процесу (мікроскопічне дослідження) і вивчення на основі кінцевого результату (макроскопічне дослідження). Під час аналізу процесу система вивчається як єдине ціле, що складається з поєднаних між собою відповідними зв'язками підсистем. При цьому досліджуються чинники, особливості, основні і проміжні етапи розвитку, засоби та ін.. Як результат – наявність різноманітних виборів, альтернатив, варіантів. Відповідно, під час другого способу система розглядається як ціле і більше уваги приділяється кінцевому результату, а засоби, проміжні результати, основа для об'єднання всіх процесів досліджуються в загальному.

Варто зазначити, що при розробці типології систем (в тому числі і освітньо-виховних) важливо враховувати виділені науковцями (Садовський В. М., Уємов А. І., Юдін Е. Г. та ін.) основні системні параметри об'єктів, а саме:

- *цілісність* (система є не сума властивостей її структурних елементів, а залежність кожного елемента від його місця, функції в середині цілого на властивості і відношення системи);

- *структурність* (можливість опису системи через визначення її структури, зв'язків, відношень між елементами, обумовленість діяльності системи діяльністю її окремих елементів і властивостями її структури);
- *взаємозалежність системи і середовища* (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії зі середовищем як активний компонент цієї взаємодії);
- *ієрархічність* (кожний компонент системи може розглядатися як окрема система, а система, що досліджується може бути окремим компонентом більш широкої і складної системи);
- *множинність опису системи* (враховуючи принципову складність кожної системи, її адекватне пізнання потребує побудови множини різних моделей, кожна із яких характеризує лише окремий аспект системи).

Спочатку розглянемо найбільш узагальнену класифікацію систем. Відповідно до характеру і структури системи поділяють на матеріальні, що включають в себе системи неорганічної природи (фізичної, геологічної, хімічної та ін..) і живі системи (клітини, біологічні види, екологічні системи) та ідеальні (поняття, гіпотези, теорії, лінгвістичні та логічні побудови тощо). Особливим класом систем є соціальні (сім'я, виробничий колектив, державні, політичні системи, суспільно-політична формація) [10, С.214].

Можна класифікувати системи за видом відображуваного об'єкту: технічні, біологічні, економічні та ін.. Класифікація може бути і за видом наукового напрямку, який використовується для їх моделювання: математичні, фізичні, хімічні та ін..

Виділяють також абстрактні та матеріальні системи, тобто системи, що відображені абстрактними системами і системи, які існують в реальній дійсності.

Найбільш узагальненими видами систем є відкриті і закриті, виділені дослідником Людвігом фон Берталанфі [1, С.20-37.]. Основними характеристиками відкритих систем він виділив здатність взаємообміну масою, енергією системи з оточуючим середовищем. Відповідно закриті або замкнуті системи позбавлені цієї здатності, тобто вони є ізольованими.

Виділяють також системи цілеспрямовані [12]. Ці системи характеризуються наявністю чіткої, визначеної мети. Але ця характеристика притаманна не всім системам, тому такий вид систем є обмеженим. Важливо, що у цьому класі систем виділяють такі, в яких ціль задається ззовні (характерно для закритих систем) або формується внутрішньо (властиво відкритим, самоорганізуючим системам).

Варто відмітити, що при цьому, як зазначає В. М. Садовський, складність системних об'єктів обумовлена недостатністю при їх аналізі причин їх функціонування і розвитку: для більшого класу систем характерні доцільність як невід'ємна риса їх поведінки, наявність різних, інколи неузгоджених між собою локальних цілей окремих підсистем досліджуваного об'єкта, нерідко кооперування і конфлікт цих локальних цілей [9, С.11].

В межах існування соціальних систем виділяють принцип суспільних ролей на основі виконання соціальної дії. Соціальна дія – це дія людини (внутрішнього чи зовнішнього характеру), яка передбачає, що суб'єктивний зміст своєї діяльності зіставляється з поведінкою інших і орієнтується на неї. Розробником цього підходу є видатний соціолог Парсонс Т. [7]. Він виділяє на основі такої характеризуючої ознаки такі системи: система особистості, соціальна система, культурна система, біологічна підсистема. Вчений аналізує системи через виявлення функціональних потреб – без них система не може зберігати цілісність і підтримки рівноваги. Основними із них є – адаптація, цілеспрямованість, інтеграція та підтримання зразків.

Спираючись на основні ознаки об'єкта як системи (структура, функціональність, цілісність та ін.) І.В.Блауберг виділяє таку класифікацію систем: неорганізовані сукупності, неорганічні системи і органічні системи[2]. Вчений обґрунтовує виділену класифікацію через особливості і основні характеристики кожної групи. Так, об'єкти, що відносяться до групи неорганізованих сукупностей, позбавлені суттєвих характеристик внутрішньої організації. Це може бути, наприклад, група людей на зупинці, насип каміння і т.п. Зв'язки між структурними елементами носять зовнішній, випадковий, несуттєвий характер. Елементи, які входять або виходять із складу неорганізованої сукупності, не піддаються будь-яким змінам, це свідчить про відсутність цілісних, інтегративних властивостей. Відповідно, така сукупність позбавлена системного характеру.

У виділених двох інших групах (*органічні* і *неорганічні* сукупності) характеризуються наявністю зв'язків між елементами і появою у цілісній системі нових властивостей, що не притаманні кожному окремому елементу. Зв'язки, цілісність і обумовлена стійка структура є визначальними характеристиками об'єкта як системи.

Вчений наголошує, що різниця між органічною і неорганічною системами фокусується на особливостях процесів розвитку і структурою, як її результатом. Органічна система є само розвиваючою, як єдине ціле, що в процесі свого розвитку проходить послідовні етапи ускладнення і диференціації. Цей висновок є важливим для нашого дослідження освітньо-виховних систем.

Аналізуючи виділену класифікацію, можна стверджувати, що орієнтуючись на сучасний рівень розвитку науки, до групи органічних систем можна віднести біологічні, психологічні, соціальні, економічні і складні технічні і більш складні географічні, геологічні системи.

Кожна система існує і конкретному оточуючому середовищі. Середовище частково обумовлює існування системи. Так, у своєму дослідженні педагогічних умов формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю К. І. Приходченко зазначає, що таке середовище є структуроутворюючим компонентом змісту навчально-виховного процесу закладу [8, С.17-18]. Воно сприяє забезпеченню сталості життєдіяльності учня за допомогою освіти, перетворюючої та творчої діяльності, його знань, світогляду, мислення;

емоційно-ціннісного відношення до дійсності, яке ґрунтується на гармонійній взаємозалежності існування всіх його складових і т.п. Можна стверджувати, що середовище є невід'ємною і суттєвою частиною існування системи, яке характеризується певними рисами, що визначають особливості системи. Для прикладу наведемо визначені риси творчого освітньо-виховного середовища навчального закладу (Приходченко К. І.), це: культуроцентричність, аксіологічність, поліваріантність, діалогічність, емоційність, толерантність.

Слушно зауважує В. А. Караковський, «в принципі скільки шкіл, стільки може бути і різних систем (мав на увазі виховних)» [5, С.52]. Але ця проблема потребує детального і ґрунтовного вивчення.

Значним внеском у дослідженні типології виховних систем внесли російські науковці, зокрема М.В. Воропаєв [3]. Він розглядає виховну систему навчального закладу як особливу педагогічну реальність, яка є достатньо стійкою складовою соціальної реальності, як результат інтерференції і узгодженості суб'єктивних педагогічних реалій педагогів і учнів, що підтримуються особливою системою діяльності і відносин виховної системи.

За визначенням науковця виховна система навчального закладу є складне соціо-психолого- педагогічне утворення, ядром якого виступає педагогічна реальність. Педагогічна реальність характеризується такими параметрами:

- ціннісною характеристикою домінуючого в педагогічній реальності уявлення про людину, що визначає певний тип співвідношення значимості якостей особистості як суб'єкта із значимістю інших соціальних і професійних норм і цінностей;
- ступенем цілісності реальності, яка характеризується однорідністю інтерсуб'єктної реальності, взаємодоповнюваності суб'єктивних реалій учнів і педагогів;
- просторовим параметром, що характеризує взаємовідношення соціального простору педагогічної реальності і фізичного простору (техногенного, предметного, інформаційного);
- і часовим виміром педагогічної реальності (її орієнтація на минуле, майбутнє і теперішнє).

Основою для розробки типології дослідник визначив параметр цінності, який може мати три значення: гуманістичне, нормативне і антигуманістичне. Гуманістичне значення параметра передбачає визнання людини найвищою цінністю і свідомим суб'єктом своїх дій. Нормативне значення параметра характеризується тим, що особистість сприймається в основному як об'єкт впливу у відповідності з визначеним зразком. Цей зразок може бути як прийнята мета або соціальний запит та ін.. Антигуманізм пов'язаний із визначенням цінності людської особистості але в якості об'єкта тиску, придушення, підпорядкування суб'єктивним авторитарним поглядам, ідеалам.

Відповідно визначених значень параметра цінності Воропаєв М.В. виділяє такі типи виховних систем: гуманістичні, авторитарні, нормативно-

гуманістичні, і фрагментарні. Варто відмітити, що автор виділяє той факт, що антигуманістичні виховні системи в межах навчальних закладів сучасної системи освіти як соціального інституту існувати не можуть. Ми також вважаємо, що сучасний рівень вітчизняного суспільства унеможливорює функціонування антигуманних виховних систем навчальних закладів.

В дослідженні науковця подається характеристика виділених виховних систем. На нашу думку, є логічним і виправданим те положення, що характеристика повинна проводитись на основі різних складових, а саме: цільового, мотиваційного і операційно-діяльнісного компонента. Так як, виховна система відображається через взаємодію всіх учасників, їх діяльність.

Воропаєв М.В. акцентує увагу на тому, що в гуманістичних виховних системах на різних рівнях (раціональному і емоційно-афективному) переважає відношення до особистості як до найвищої цінності, і професійна педагогічна рефлексія визначається високим ступенем адекватності, форми організації виховної діяльності застосовуються відповідно постійно змінних реалій виховної системи. Відповідно в авторитарних виховних системах до особистості відносяться як до об'єкта виконання соціального замовлення, хоча в ній можуть існувати гуманістичні компоненти, що відображається в педагогічній рефлексії. В нормативно-гуманістичних виховних системах панівний тип цінностей є проміжним між гуманістичною і авторитарною виховними системами і для них характерним є деяка розбіжність між раціональною і емоційно-афективною складовою педагогічної реальності, певний консерватизм у виборі форм виховної роботи. І в фрагментарних виховних системах, на думку науковця, існують дві і більше групи суб'єктів педагогічної реальності, які організаційно і психологічно відрізняються за визначеними значеннями ціннісного параметра, також спостерігається розбіжність у раціональній і емоційно-афективній складовій педагогічної реальності і такий тип є несприятливий для розвитку особистості школярів і педагогів, і в майбутньому може призвести до глибокої кризи виховної системи навчального закладу.

Подана типологія є цікавою для нашого дослідження, однак, за висновками автора, у всіх типах виховних систем в структурі педагогічної реальності виділяються два фрагмента: навчальний і позанавчальний, які мають значну специфіку когнітивного і емоційного наповнення відношень, пов'язаних з навчанням і освітою. Це потребує додаткового дослідження і аналізу. З огляду на це, ми вважаємо, що типологія освітньо-виховних систем повинна базуватися на параметрах, які більш повно і всесторонньо охоплюють навчально-виховний процес.

Дуже близькою за характером і змістом є розроблена російською дослідницею Фомічевою І. Г. поліпарадигмальна матриця, в якій співставлено існуючі моделі педагогічного процесу – геоцентрична, натурцентрична, соціоцентрична, антропоцентрична (П. С. Гуревич, К. М. Любутін, А. Л. Беляєва та ін.) і визначено типи освітньо-виховних систем – авторитарно-подавляюча, авторитарно-розвивальна,

ненасильницька і вільна[11]. Дослідниця зазначає, якщо розглянути сутність концептуальних освітніх систем, то можна виділити їх основні характерологічні ознаки з якими у формі інваріанти (залежність від соціальних нормативів та ін..) або варіативної частини (індивідуальна самоцінність кожного індивіда), вихідних положень (наявність або відсутність природних задатків) можна співвіднести мету навчання і виховання особистості. В той же час немає прямої залежності концептуальних освітніх моделей і типів виховання в одновимірному просторі. А двовимірний простір надає можливість: визначати взаємозв'язок між цілями, вихідними положеннями, принциповими стратегіями освіти і механізмами їх реалізації.

Розроблена порівняльна двовимірна матриця дає можливість спрогнозувати характер стратегічних змін в освіті, допоможе вчителям більш оперативно і продуктивно оцінювати дослідницькі пошуки, прогнозувати ефективність їх впровадження в практику [11, С.141-144].

Як висновок зазначимо, що на основі виділення суттєвих характерологічних ознак моделей педагогічної діяльності, їх загальних рис та відмінностей, на основі виділення різних механізмів освітніх впливів, притаманних різним освітньо-виховним системам, можна стверджувати, що їх доцільність і педагогічна виправданість вимагає умілого поєднання методів і прийомів педагогічного впливу. Поєднання можливе лише на основі можливого співвіднесення механізмів дії окремих моделей і типологічних структур з врахуванням часових та матеріальних ресурсів, умов навчально-виховного процесу, характерологічних особливостей його суб'єктів (вчителі, учні, батьки)

На думку І.В.Зайченко, варіативність школи означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем (на прикладі освітньо-виховної системи) і педагогічних технологій [4, С. 481.]

В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях вітчизняних науковців, практиків, і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета якої: розроблення варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам особистості, потребам соціальноорієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація

демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [13, С. 11-17].

Прикладом розробки методологічного підходу до створення різних освітньо-виховних систем є концепція життєтворчості, яка була створена в результаті пошуку ефективних моделей так званої Школи життя. Автори зазначили, що ідеї педагогіки життя, життєтворчості на порозі ХХІ століття є предметом не тільки наукової рефлексії, а й педагогічної практики. „Гуманне педагогічне мислення запалило іскру для народження нових педагогічних систем, в епіцентрі яких – дитина, з її болями, проблемами, сумнівами” [6, С. 19].

Висновки. Отже, як показує наше дослідження, типологія педагогічних моделей освітньо-виховних систем може здійснюватися як на теоретичному так і на практичному рівні, який передбачає виділення в педагогічному досвіді провідної (концептуальної) ідеї. Наведені приклади різних класифікацій освітніх систем, моделей школи доводять положення про те, що створення освітньо-виховної системи школи повинно враховувати її особливості, її своєрідність; базуватися на провідній методологічній основі, що містить педагогічно доцільну стратегію вирішення основних проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

Література:

1. Берталанфи Л. фон. История и статус общейтеории систем // Системныеисследования: Ежегодник, 1972. - М: Наука, 1973. - С. 20-37.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности в марксистскойфилософии. М., 1964
3. Воропаев М. В. Теоретическиеосновыпостроениятипологиивоспитательных систем /М. В. Воропаев //Автореф. дис. докт. пед. наук, 13.00.01 – общяяпедагогика, историяпедагогики и образования. – Москва, 2003.].
4. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. – К., «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
5. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. - 160с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997. – Ч.2.
7. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс. – М., 1997.
8. Приходченко К.І. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю / К.І.Приходченко // Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2008.

9. Садовский В.Н. Логико-методологические основания общей теории систем / Вадим Николаевич Садовский // Автореф. дис. докт. философ. наук: специальности 09.00.01 – диалектический и исторический материализм. - Москва, 1974.
10. Український радянський енциклопедичний словник: в 3-х т. /Редкол.: ... А.В.Кудрицький (відп.ред.) та ін. – 2-е вид. – К.: Голов.ред.УРЕ. 1987. – 736 с., т.3.
11. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
12. Черняк Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой. - М.: Экономика, 1975.- 191 с
13. Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128. – (Бібліотека «Шкільного світу»). – С. 11-17