

Теория и практика управления образованием

УДК 37.01+37:005
ББК Ч404к2

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ

С.А. Репин, Р.А. Циринг

Челябинский государственный университет

Обосновывается целесообразность выбора методологическим основанием управления образовательной системой системного подхода, который позволяет наиболее адекватно проектировать образовательную систему, отражая формальные и неформальные подходы к управлению образовательной системой, охватывать различные аспекты управления. Управление образовательной системой представлено как взаимодействие сложных подсистем. Постулаты системного подхода проинтерпретированы относительно управления образовательной системой.

Ключевые слова: образование, образовательная система, управление, методологические подходы, системный подход, функция, цель, системное управление.

Управление образовательной системой выступает как взаимодействие сложных подсистем. Эффективность этого взаимодействия зависит от системного подхода к управлению, осуществляемому на теоретико-методическом и практическом уровнях. Системный подход является научной основой управления, следовательно, его обоснование логично рассматривать как фундамент, на котором строится теория и практика управления. Управление образовательной системой как наука ответвилась от общей науки управления. В ходе становления они приобретали специфические черты. Они были обусловлены в значительной степени высокой степенью гуманизации системы образования, с одной стороны, и малой его формализуемостью, с другой.

Так, в 50-е годы прошлого века появилась тенденция демократизации научного управления образованием. В центр управления стали ставиться человеческие взаимоотношения, впоследствии получившие название управленческих. Эта стадия закономерно перешла в стадию еще большего «очеловечивания» управления образовательной системой (50–70-е годы). В качестве оснований и теоретических обоснований управления стали применяться науки о человеке: психология, философия, социология. В этот период в управлении образовательной системой проявились черты, присущие наукам о человеке в целом, в частности, и педагогике. Возникли многочисленные усложнения теории в связи с ма-

лой формализуемостью процессов взаимоотношений между людьми. В.С. Лазарев, исследуя проблему, к специфическим характеристикам социального управления относит:

– «более трудное определение целей и задач образовательной организации в силу ее специального сервисного характера;

– отсутствие единого источника формирования политики: трудности с оценкой конечных результатов образования;

– существование особых, тесных отношений между педагогическим персоналом и обучаемыми как первичными клиентами» [17, с. 20].

Предложенные В.С. Лазаревым характеристики социального управления встречаются в зарубежных теориях управления. В российской педагогике соответствующий по содержанию раздел носил название «школоведение». Главным предметом школоведения являлось управление школой. При этом в большинстве случаев в термины «управление образованием», «управление школой» вкладывается смысл «внутришкольное управление». Вопросы внутришкольного управления в Российской педагогике разрабатывались Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, М.М. Поташником, П.И. Третьяковым, Р.Х. Шакуровым [4, 6, 15–17].

М.М. Поташник и М.А. Моисеев дают следующее определение: «управление школой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации,

руководства и контроля обеспечивают организованность (интегрированность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития школы» [6, с. 24]. Они называют также общие признаки управления, присущие управлению образовательной системой.

1. Управление – это деятельность субъектов, обеспечивающая целенаправленность и организованность (интегрированность) работы людей в любом учреждении.

2. Управление любой социальной организацией может быть направлено на создание, становление, функционирование и развитие этой организации.

3. Управление осуществляется с помощью четырех управленческих действий: планирования, организации, руководства и контроля.

4. Управление может быть эффективным, если оно характеризуется такими свойствами, как целенаправленность, системность, партиципативность, прогностичность, цикличность и др. и удовлетворяет ряду требований:

а) механизм управления должен соответствовать сложности объекта и возможностям субъекта;

б) имеются резервы (времени, вариантов управленческих решений и др.);

в) верно выбраны критерии;

г) имеет место хорошо развитая система обратной связи;

д) учтен человеческий фактор и др.

5. Управление в любой социальной организации может быть достаточно полно спроектировано, описано, реализовано и проанализировано через функции управления, организационную структуру и организационный механизм [6].

В последние десятилетия введен научный термин «управление образованием». По содержанию он согласуется с понятием управления в общей теории управления и является более общим, чем «внутришкольное управление». В частности, под управлением образованием понимается и внутреннее управление, и все виды самоуправления, и управления образовательной организацией. В том числе, в объем этого понятия входит и управление образованием со стороны органов управления образованием.

По мнению Г.Н. Серикова, в определенном смысле управление образованием можно

представить как реализацию целенаправленности во взаимодействии участников образования при разрешении возникающих проблем, происходящую с опорой на какие-то концептуальные положения.

В данном определении прослеживается, что управление опирается на определенные методологические ориентиры. Выявить и охарактеризовать их – наша следующая задача [12, 13].

Теория управления – наука новая. Она создавалась уже в XX столетии, когда преобладали научные взгляды на окружающий мир. Методологические основы ее создания базировались на философских теориях, объясняющих взаимосвязь вещей в природе и обществе. В соответствии с глобальной идеей отражения управления исторически сформировался ряд методологических подходов к управлению. Среди них отметим следующие:

– поведенческий подход, в основе которого лежит неформальная структура теории человеческих отношений;

– ситуационный подход, в основе которого лежит идея построения вариантов моделей управления в зависимости от типовых условий, в которых оно протекает;

– функциональный подход обогащает идеи ситуативного подхода, характеризуется построением иерархических структур моделей управления для конкретных условий управления;

– целевой подход к управлению, управления по целям, управление по результатам управленческой деятельности.

Каждый из этих подходов имеет определенные ограничения, которые не позволяют целостно и всесторонне изучать управление образованием (образовательной системой).

Ограниченность поведенческого подхода состоит в его отказе от формальных сторон управления. С одной стороны, это значительно сужает возможности описаний в теории управления образованием. С другой стороны, такое отражение недостаточно адекватно действительности. В управлении объективно присутствуют формализуемые, аспекты. Они присущи и целеполаганию, и процессам управления, и даже самим людям как субъектам управления.

Ситуативный же подход, несмотря на то, что в нем учитываются конкретные условия, ограничен наличием конечных наборов готовых моделей. Излишняя технологичность затрудняет эффективность достижения резуль-

татов управления. На практике ситуативность управления, несомненно, имеет место. Однако как общеметодологическое основание для управления образованием в целом этот подход неприменим, так как во многих случаях управление приходится выводить за рамки стандартной, типовой модели. Этот же недостаток сохраняет функциональный подход.

При целевом управлении и управлении, направленном на результаты, не всегда учитываются непрерывно меняющиеся условия управления в образовании. Другими словами, напротив, этот подход мало учитывает меняющиеся ситуации, в которых протекает управление. Отметим, что, в принципе, он несет в себе и много положительного, поскольку всякое управляющее воздействие – это своеобразный «вектор», четко направленный на ожидаемый результат (цель).

В целом недостаточность каждого из этих подходов состоит в том, что они не могут одновременно в полной мере учесть и формализуемые и неформализуемые стороны управления.

Современному взгляду на управление образованием в наибольшей степени соответствует системный подход. Именно он выступает в качестве методологического основания исследований в работах Ю.А. Конаржевского, Г.Н. Серикова, Т.И. Шамовой и ряда других специалистов в области управления образованием [4, 12, 18].

Этот подход обеспечивает современное видение управления образованием в науке, соотнесение методологии системного подхода с имеющими место в современной образовательной практике диалектическими противоречиями, а также с вытекающими из них проблемами, представляет с собой самостоятельное направление в теоретическом осмыслении управления образованием.

Соотнесение системного подхода с теорией управления первоначально требует выявления сути этого методологического основания. В современной науке системный подход получил самое широкое признание. Систему и системность В.Н. Садовский усматривает буквально во всем. Он считает, что теоретически любой объект научного исследования может быть рассмотрен как особая система; современная техника имеет дело с созданием систем большого масштаба, систем «человек – машина»; в категории сверхсложных систем в рамках науковедения рассматривается как организация научной деятельно-

сти. Человек в современном мире действует, оперируя многочисленными системами: лингвистическими, психологическими, он входит в окружающие его производственные, организационные и другие системы [10].

Системный подход как методологическое основание задает ориентиры, мировоззренческие, философские основы осуществления всего хода исследования. Как всякая методология, он характеризуется главными понятиями и поступками (определяющими положениями). Центральное понятие в системном подходе – «система».

«Система» является метанаучным, основополагающим понятием. Истоки его зарождения уходят в древние времена. В переводе с греческого «система» означает целое, составленное из частей, или соединение частей в целое. Другими словами, система – это целое, состоящее из связанных между собой компонентов.

Несмотря на общее признание, которое получил системный подход в различных областях знаний, он «пока еще не имеет сформулированных общих принципов и собственного лица» [7, с. 27]. Это обнаруживается, прежде всего, в многозначности определений понятия «система», многообразии классификаций системных объектов. Например, В.Н. Садовским приводится около 40 определений понятия «система» [10].

Под системой понимается объект с набором элементов и связей между ними и их свойствами. При этом элементы (части) неразрывно сплетаются и функционируют как единое целое. Каждый элемент, каждая подсистема работают ради одной цели, стоящей перед системой в целом. Система исследуется как единый организм с учетом внутренних связей между отдельными элементами и внешних связей с другими системами и объектами. Входящие в систему элементы – это части или компоненты системы. Свойства, дающие возможность описывать систему количественно, – существенные характеристики элементов или системы в целом. Связи – это то, что соединяет элементы и свойства в системном процессе в целое. Предполагается, что связи существуют между всеми системными элементами, а также между всеми подсистемами.

Множественность и разнообразие самого объективного мира служат основанием для выделения в логических конструкциях большого многообразия систем, качественная специфика и различия в которых затрудняют

формулирование общего определения. Вместе с тем многие исследователи указывают на возможность выделения инвариантного признака в существующих определениях понятия «система». Таким инвариантным содержанием в этом понятии является идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в целое.

В.Г. Афанасьев называет ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования:

– наличие интегративных качеств (системность), т. е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;

– наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система;

– наличие структуры, т. е. определенных связей и отношений между частями и элементами;

– наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов;

– наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами (метасистемами), т. е. системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое;

– историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах [1].

Кроме общих для всех систем признаков, в качестве специфических свойств биологических и особенно социальных систем выделяются такие признаки системы, как наличие целей и управление. Многие из перечисленных признаков положены в основу существующих классификаций системных объектов.

Понятие системы как целого, составленного из частей, предполагает что речь идет о системах, обладающих специфическим свойством – целостностью. Многие педагоги считают свойство целостности присущим любой системе. Например, Ю.А. Конаржевский называет этот признак среди следующих: система состоит из совокупности элементов; они взаимосвязаны, следовательно, система имеет структуру; система обладает определенным уровнем целостности; иерархичность; субординация элементов; целеустремленность

в поведении системы; взаимодействие системы с внешней средой [4].

Другие же считают целостность системы определенным этапом ее развития. При таком подходе учитывается диалектика становления любой реальности, отражаемой в виде системы. Сначала система зарождается, появляются отдельные ее элементы, налаживаются структурные взаимосвязи между ними. Затем они укрепляются, намечается структура. Однако же система еще не полностью осуществляет свои функции, так как в ее строении еще имеются нестыковки и сбои. Когда же они устранены, система и достигает этапа целостности. На этой стадии она функционирует до тех пор, пока не начнет вступать в противоречие с внешними потребностями (субъекта образования, со стороны общества в целом). Постепенно эти противоречия приводят ее к распаду или преобразованию.

Педагогические системы отличаются своей сложностью. Сложность их обусловлена, с одной стороны, формальным многообразием элементов, связей, функций, возможных путей развития (например, образовательных отношений). С другой стороны, педагогическая действительность характеризуется множеством слабо формализуемых элементов, которые либо невозможно отразить в теоретических системах, либо их отражение условно и не полностью адекватно действительности.

Особенностью педагогических систем является их стихийное формирование и развитие. Происходящие в них изменения носят упорядоченный характер благодаря управлению. Упорядоченность структурно-функциональных компонентов, их интеграция и взаимодействие со средой могут обеспечиваться собственными органами и механизмами управления. В этом смысле педагогические системы выступают как системы самоуправляемые.

Мы подробно охарактеризовали некоторые важные, на наш взгляд, признаки образовательных систем. Однако перечень признаков и классификацию видов образовательных систем можно продолжить. В свернутом виде можно дать следующее описание: образовательные системы – реальные (по происхождению), социальные (по субстанциональному признаку), сложные (по характеру взаимодействия с внешней средой), динамические (по признаку изменчивости), вероятностные (по способу детерминации), целеустремленные (по наличию целей), самоуправляемые (по признаку управляемости).

Описание центрального (основного) понятия позволяет вновь вернуться к характеристике системного подхода, в общем, и в образовании, в частности.

Идея системного подхода не нова. Как известно, основы системного подхода применительно к общественным явлениям были разработаны К. Марксом, в области биологии – Ч. Дарвином, в области химии – Д.М. Менделеевым.

Значительное влияние на развитие системного подхода оказала кибернетика, возникшая первоначально как наука об управлении в живых и механических системах. В настоящее время системный подход претендует на выделение в особую теоретическую науку, которой дают разное название – «системология», или «общая теория систем».

По мнению В.Г. Афанасьева, общая теория систем оказала положительное влияние на разработку понятийного аппарата, на раскрытие формально-логических аспектов описания систем и их общих свойств, на использование математики [1]. Вместе с тем для общей теории систем характерны и некоторые существенные недостатки. Они выражаются в абсолютизации формальных признаков сходства и различия между системами, в игнорировании качественной специфики различных системных объектов, в недооценке исторических и динамических аспектов в развитии систем, в излишней акцентуации их структурных и функциональных элементов, в рассмотрении элементов систем как рядоположенных и вне их генетических связей, в механическом перенесении принципов кибернетики на биологические и социальные явления, в механическом наложении и применении заранее создаваемых математических моделей к разнокачественным объектам реальной действительности.

«Системный подход в широком смысле, – считает Э.В. Яковлева, – это методология научного познания, занимающая промежуточное положение между философской методологией и методами естественнонаучного исследования. Системный подход не дает непосредственного нового знания, главное в нем – своеобразное видение объекта, своеобразная «технология» исследования, ориентация на такие представления, как целостность, организация, управление» [19, с. 105]. Несколько иных позиций придерживается В.Г. Афанасьев, который отмечает: «Неверно, что системный подход не дает нового знания, что он просто

„технология“. Раз методология, то уже не технология, это во-первых. Во-вторых, системный подход дает новые, системные изменения, новые, родовые понятия действительности» [1, с. 14].

В общей теории систем системный подход не есть некоторый подготовительный этап для осуществления других типов научного исследования, а представляет самостоятельную и, как показывает опыт, весьма перспективную стратегию развития научного знания.

По мнению В.П. Кузьмина, методология системного подхода ориентирована на изучение системы как комплекса, имеющего в качестве центральной задачи познания раскрытие того, что делает его системой и составляет его интегральные свойства и закономерности [5].

Системные методы и средства решения научных и прикладных (практических) проблем давно вышли из «инкубационного» периода, пережили время становления, приобрели методологический и прагматический вес и за последние годы получили достаточно широкое распространение. Речь идет о таких специфических методах решения системных проблем, как системотехника, системный анализ, моделирование и, в особенности, программно-целевое планирование и управление [7].

Вопрос о системном подходе в исследовании педагогических явлений в свое время поставили М.А. Данилов, В.С. Ильин, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев и др. В последние годы в педагогике многие исследования осуществляются на основе системного подхода. С его помощью, например, показано единство исторического и логического в педагогике, обоснованы многие научные концепции: развивающего обучения, формирования обобщенных знаний и умений и т. д.

Системный подход, получив общенаучное признание и широкое распространение, разрабатывается в разных областях, направлениях и аспектах: теоретическом и методологическом, формально-логическом и математическом, в структурном и функциональном, в историко-генетическом и информационном и т. д. Перспективы дальнейшего развития системного подхода связывают с возрастающим всесторонним применением его к конкретным различным явлениям действительности на основе широкого развертывания прикладных исследований. В частности, значительное развитие системный подход приобретает в теории и практике управления. В то же время специфика предмета не означает

отказа от общих признаков, характеризующих это методологическое основание. В свернутом виде мы уже проследили становление этих признаков в науке. Современный взгляд на системы и методологию системного подхода позволяет уже в развернутом виде сформулировать основополагающие постулаты этого методологического основания.

Системный подход опирается и раскрывается в следующих семи постулатах.

Первый постулат. Всякий предмет, всякое явление рассматривается как некая система. Системный подход выступает как методология управления системами, поскольку системы либо управляются извне, либо самоуправляемы, либо управляемы по смешанному типу.

Второй постулат. Всякая система трактуется как элемент более общей системы (метасистемы). Выход к метасистеме осуществляется при функционировании системы, в ходе реализации ее внешних связей. Управление может рассматриваться как вид взаимодействия с системой-элементом. Так, система может подвергаться внешним воздействиям в форме контроля, стимулирования, организации, коррекции, целеполагания.

Третий постулат. Всякая система развивается. От стадии зарождения, через стадии становления и зрелости она переходит к своему преобразованию. Полнее всего все закономерности, присущие системе и все ее функции проявляются, когда она становится зрелой. Попытка увеличить объем функций, выполняемых системой на этой стадии, интенсифицировать ее, не приведут к результату. Попытки такого рода управления извне могут только разрушить систему. Итак, управление должно опираться на объективно существующие потенциальные возможности системы. Никакие управляющие воздействия не способны заставить систему выполнять больший объем функций, чем заложено в ее системных свойствах.

Четвертый постулат. Для зарождения и развития всякой системы существуют объективные основания. В образовании это социальный заказ и изначальное состояние той части реальности, которое развивается в целостную систему (состояние системы-предтечи). Сам социальный заказ выполняет управляющие (перспективно-ориентирующие, регулирующие) функции по отношению к системе. Любое управляющее воздействие должно базироваться на том, что система имеет опреде-

ленное состояние. Если воздействие соответствует этому состоянию, то оно окажется более продуктивным.

Пятый постулат. Всякой системе присущ генетический аспект (она развивается). Когда стадия зрелости пройдена, в системе начинают назревать противоречия. Она уже не так полноценно выполняет свои функции и постепенно отмирает. В зависимости от стадии развития системы, следует осуществлять управление. Когда система зарождается, становится, управление должно содействовать этим процессам. На стадии зрелости управление подкрепляет функции системы. Для этого оно (управление) может состоять в создании подходящих условий. Отмирание системы не следует тормозить управляющими воздействиями. Эта стадия наступает объективно. Избежать ее нельзя. Целесообразно, чтобы управляющие воздействия способствовали преобразованию системы, зарождению на ее основе новой (например, такой, которая больше соответствует социальному заказу).

Шестой постулат. Всякая система может быть использована во благо человеку. Здесь есть вторая сторона. Человек должен сосуществовать с системами, не нарушая их свойств и не мешая исполнению ими их функций. В противном случае, разрушающаяся система может оказаться бесполезной и даже очень опасной для людей. В этом плане приобретает особую значимость грамотное взаимодействие человека с окружающими системами (экологическая, психолого-педагогическая грамотность). Иными словами, управляющие воздействия человека на систему не следует осуществлять без учета особенностей самих систем. При выработке и реализации управляющего воздействия надо учитывать и цели человека, и цели системы. Они не должны противоречить друг другу. Лучше, если они будут максимально согласованы друг с другом.

Седьмой постулат. В системном подходе основополагающими методами деятельности служат индукция и синтез. Жестко и однозначно развитие состояний системы спрогнозировать невозможно. Поэтому всякое управляющее воздействие должно базироваться на сведениях о реально происходящем развитии системы. Управление не может быть жестко изначально predetermined. Управляя, человек опирается и на предыдущий опыт развития системы и управления ею, и на свою текущую деятельность. В деятельности они как бы синтезируются, сливаются воедино [8, 11].

Системное управление имеет две составляющие: внутреннее и внешнее управление. Внутреннее управление неустранимо, оно сопровождает любые действия человека. Внутреннее управление опирается на личные потребности и цели. Внешнее управление представляет собой регулирующие и организующие взаимоотношения с людьми, направленные на преобразование окружающего мира. Внешнее управление также обусловлено целями. Цели могут быть и личными, и групповыми, и общественными.

Системное управление образованием предполагает систематизацию социального заказа, целей, средств, управленческого взаимодействия субъектов образования. Управление как система должно быть представлено морфологическим, структурным, генетическим и функциональным аспектами. Для этого следует определиться с содержанием ряда терминов: «вид управления», «функция управления», «процесс управления» и некоторыми другими.

Функция управления (от лат. *function* – совершение, исполнение) – это отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности и организованности управляемых процессов.

Функции управления разнообразны и могут быть вычленены на разных уровнях общности. В литературе по управлению образованием (управлению образовательной организацией) упоминаются следующие функции: планирование, прогнозирование, анализ, организация, инструктирование, распорядительство, сплочение, руководство, координация, коммуникация, принятие решений, контроль, оценка, информирование, стимулирование. Существуют различные основания для выделения видов функций.

П.И. Третьяков называет и структурирует следующие функции управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная, организационно-исполнительская [15].

Р.Х. Шакуров выделяет три группы функций: целевые (социальная и производственная), социально-психологические (организация, сплочение, активизация, совершенствование, развитие самоуправления), операционные (планирование, инструктирование и контроль) [17].

Отношения между управляющим объектом и управляемыми могут быть различными. Различают распорядительно-организующий, взаимно-согласовывающий и исполнительно регулирующий компоненты управления, в зависимости от содержания управленческого взаимодействия.

Помимо функций специалисты называют инструменты управляющего воздействия. В теории управления их три: организация, иерархия управления; культура управления; рынок [4, 15].

Содержательная сущность системного управления образованием в самом общем плане раскрыта Г.Н. Сериковым. Для нас важны выявленные им признаки системного управления образованием [11].

Приоритетность управленческого взаимодействия партнеров. В самом общем виде этот признак формулируется следующим образом: «управленческое взаимодействие участников образования следует признать главной организующей и регулирующей силой, действующей в образовании» [16, с. 123]. Управленческое взаимодействие партнеров проявляется и в коллективном самоуправлении, и в административном управлении. Признаком управленческого взаимодействия является наличие общей для всех партнеров цели, которая подчиняет себе все другие цели (индивидуальные, групповые). Следующим его признаком является системность. Иными словами, само управленческое взаимодействие представляет собой систему, оно не является элементарной суммой управляющих воздействий всех субъектов, а предстает как целостность. Структура этой системы может быть очень сложной. Так, если рассмотреть внешнее управленческое воздействие на образовательную систему, оно обуславливается индивидуальной управленческой деятельностью различных субъектов управления, их скоординированными, согласованными управляющими действиями. Затем оно передается внутрь образовательной системы, трансформируясь в самоуправление коллективов и отдельных индивидуумов. При этом внутренне управление также систематизируется в соответствии с целями внешнего управления и внутренними целями образовательной системы.

При управлении рассматриваются целевые установки двух групп. В первую из них входят цели, которые ориентированы на учет потребностей и интересов общества (требова-

ний к образованности, нормативов социальной защиты и др.). Вторая же ориентирована на индивидуальные потребности и склонности. Очевидно, что изначально не все целевые установки совпадают. Среди них могут быть и противоречащие друг другу. Противоречащие целевые установки не могут способствовать успешному управлению. Поэтому в теории и практике управления выделяются приоритетные ведущие цели. Остальные же либо отвергаются, либо имеют второстепенный характер. Такова первая часть указанного признака.

Целевые установки имеет смысл трактовать как нечеткие компоненты некой системы целей, которые обладают свойством уточняемости. Внешний заказ почти непрерывно претерпевает значительные или мелкие изменения и существенно обусловлен особенностями образовательного пространства относительно каждой из образовательных систем. Человек же как сложная неформализуемая система также обладает свойством изменчивости потребностей, способностей и других свойств, которые влияют на целевые установки второй группы. Нечеткость и постоянная уточняемость целей не влияет на их системность (или на потенциальную возможность их систематизации).

Интегративная целостность средств. Все субъекты управления используют некоторые средства. Если эти средства использованы для достижения общей цели, то их можно трактовать как единое интегративное средство. Интегративное управляющее средство выполняет образовательно-воспитывающую и социально-стимулирующую функции. Органы управления образованием (отдельной образовательной системой) используют различные группы или компоненты интегративного средства управления: психолого-педагогические, распорядительно-правовые, экономико-стимулирующие, персонально-преобразующие.

Направленность на развитие образовательных систем и на созидание системной организации образовательного пространства. Управление отдельной образовательной системой имеет свои, специфические, отличные от целей образования, цели. Управление призвано способствовать нормальному функционированию системы, находящейся в стадии зрелости, зарождению новых образовательных систем, когда в образовательном пространстве и внутри существующих образовательных систем возникла необходимость

в этом, обеспечивать возможность одновременного осуществления режимов функционирования и развития в образовательных системах. Развитие образования вполне правомерно рассматривать как важную цель системного управления образованием.

В качестве важного вывода, с точки зрения методологии системного подхода, отметим, что системное управление образованием не только системно само, но и способствует систематизации различных образовательных систем. Системность приводит к стабильным проявлениям их функций. Это, в свою очередь, способствует систематизации образовательного пространства. Систематизацию образовательных систем и образовательного пространства есть все основания считать ведущей функцией системного управления образованием.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. *Человек в системах управления* / В.Г. Афанасьев. – М.: Знамя, 1975. – 64 с.
2. Белкин, А.С. *Ситуация успеха: книга для учителей* / А.С. Белкин. – Екатеринбург: УГПУ, 1997. – 26 с.
3. Беляев, В.В. *Система в рамках традиционной и новой философии образования: методологический аспект* / В.В. Беляев, Г.М. Нохрин. – Пермь, 1996. – 34 с.
4. Конаржевский, Ю.А. *Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе* / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПУ, 1986. – 135 с.
5. Кузьмин, В.П. *Системность как ступень научного познания / системного исследования* / В.П. Кузьмин. – М., 1973. – 304 с.
6. Поташник, М.М. *Управление современной школой (в вопросах и ответах)* / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1997. – 350 с.
7. *Программно-целевой подход в управлении. Теория и практика: пер. с болг.* / Н. Стефанов, К. Симеонова, К. Костов, С. Качаунов. – М.: Прогресс, 1975. – 198 с.
8. Репин, С.А. *Теория и практика управления образовательной системой (региональный аспект): моногр.* / С.А. Репин. – Челябинск, 2004. – 160 с.
9. Репин, С.А. *Управление сельской школой на основе системного подхода: моногр.* / С.А. Репин, С.В. Сидоров. – Челябинск: Фрегат, 2006. – 282 с.
10. Садовский, В.Н. *Основания общей тео-*

Теория и практика управления образованием

рии систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1970. – 278 с.

11. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: моногр. / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 664 с.

12. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятие: учеб. для студентов пед. специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.

13. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 2: Явление и понятие: учеб. для студентов пед. специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2008. – 266 с.

14. Слейд, Р.Дж. Просвещенное руководство: новая теория управления / Р.Дж. Слейд, С. Бэлл // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 46–53.

15. Третьяков, П.И. Практика управления современной школой: опыт педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: МПУ, 1995 – 204 с.

16. Управление школой. Теоретические основы и методы: учеб. пособие / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социал. и экон. исследований, 1997 – 336 с.

17. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

18. Шамова, Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

19. Яковлева, Э.В. Системный подход: материалистическая диалектика // Диалектика познания и современная наука / Э.В. Яковлева. – М.: Мысль, 1973. – С. 197–221.

Репин Сергей Арсеньевич, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета психологии и педагогики, Челябинский государственный университет, dae@csu.ru

Циринг Раиса Абдуллоевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, dae@csu.ru

SYSTEMS APPROACH AS A METHODOLOGICAL REASON OF EDUCATIONAL SYSTEM MANAGEMENT

S.A. Repin, R.A. Tsiring
Chelyabinsk State University

The reasonability of choice of a systems approach as a methodological reason for educational system management is substantiated. The approach makes it possible to project educational system, reflecting formal and informal approaches to educational system management. It also allows to cover different aspects of management. Educational system management is presented as an interaction of complicated subsystems. The postulates of systems approach are interpreted concerning educational system management.

Keywords: education, educational system, management, methodological approaches, systems approach, function, target, system management.

Repin Sergey, Doctor of Pedagogical Sciences (Grand PhD), Professor, Dean of Psychology and Pedagogy Department, Chelyabinsk State University, dae@csu.ru

Tsiring Raisa, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of General and Professional Pedagogy Department, Chelyabinsk State University, the city of Chelyabinsk, dae@csu.ru

Поступила в редакцию 5 декабря 2012 г.