

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

© 2012

Ю.Б. Дроботенко, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики
Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)

Ключевые слова: изменения, системный подход, педагогическая деятельность

Аннотация: В статье рассматриваются возможности исследования изменений в образовании с позиции системного подхода. Автор анализирует существующие в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе концепции исследования изменений в педагогической практике.

Во всех областях знаний изменения ассоциируются с процессом преобразования, появления чего-то нового, иного. Изменения сложно изучать, т.к. они непостоянны, лабильны и «текучи» по своей природе и не менее сложно управлять ими, т.к. они подвержены влиянию случайных, не выявленных факторов и неожиданностей. В то же время, следует признать, что уже достигнуты определенные результаты исследования изменений как в теории, так и в практике образования, что говорит о наличии возможности для исследователей изменений ставить более амбициозные цели в познании сущности данного явления [2].

Все исследователи изменений в сфере образования отмечают тот факт, что они комплексны по своей природе и часто пролонгированы во времени. Данному типу изменений присущи свойства, характерные изменениям вообще, т.е. интенсивность, масштаб, направленность, т.п. Образовательные изменения происходят на разных уровнях: организационном, структурном, концептуальном, институциональном, т.п.

Понятие «изменение» в образовании появилось в начале 80-х годов прошлого столетия, когда во всем мире началась волна реформ в сфере образования. Но следует заметить, что до сих пор нет четкого определения дан-

ному понятию и оно требует дальнейшего осмысления. Отсутствие механизма выявления и изучения изменений в образовании затрудняет процесс своевременного реагирования, предотвращения или наоборот, содействия наметившимся изменениям [9, 277].

Тем не менее, сегодня говорят (Д. Китинг, Д. Олсон, Н. Торранс, др.) о трех основных группах изменений в образовании в информационную эпоху:

- изменения связанные со «сдвигами» в образовательных целях, которые вытекают из более обширных социокультурных изменений в обществе и изменениями самой природы труда в эволюционирующих экономиках;
- изменения, связанные с ростом разнообразия состава населения, которое охватывает сфера образования, и демографическими «сдвигами», начиная от урбанизации, «демографических ям», т.п. и заканчивая глобальной иммиграцией и переселением;
- третья группа изменений связана с новыми концепциями обучения и получения знаний, которые основываются на изменениях фундаментальных процессов человеческого развития [7, 4-5].

Д. Двайер выделяет три группы факторов, вызывающих изменения в организации образовательного процесса:

- изменение контекста обучения, связанное с применением новых технологий;
- время, которое требуется для привыкания к изменениям, т.к. первоначально преподаватели сосредоточены на деталях изменений, особенностях технологий, а не на самом процессе обучения;
- подготовка учителей к осуществлению изменений, т.к. кто-то учится и принимает изменения быстрее, кто-то медленнее [8, 4-6].

Последняя группа факторов наиболее существенна для успеха в процессе изменений, т.к. первые две группы факторов относятся к изменениям на организационном и структурном уровнях, в то время как подготовка преподавателей к осуществлению и участию в изменениях предполагает изменения фундаментального характера, т.е. позиции преподавателя, его взглядов, концепции обучения в целом.

Изменения могут происходить по желанию человека, коллектива или быть навязанными извне. Но следует отметить, что любое действительное изменение влечет за собой некую потерю, тревогу, борьбу, т.п. Неспособность признать эти явления как естественные и неизбежные означает, что мы игнорируем важные аспекты изменений и неправильно интерпретируем другие аспекты этого явления. Процессу изменений характерны консерватизм и неоднозначность (амбивалентность). Стремимся ли мы к изменениям или сопротивляемся им, происходят ли они случайно или как специально запланированные, смотрим ли мы на них с точки зрения реформаторов или тех, кем манипулируют, с позиции отдельных людей или учреждений, реакция всегда неоднозначна. В любом случае, смысл изменений редко ясен с самого начала, и амбивалентность всегда присуща переходным периодам и преобразованиям. Реальное изменение чего или кого-либо предполагает прохождение через «зону неопределенности», ситуацию нахождения в открытом море, когда ты потерял и сталкиваешься с таким обилием новой информации, что не можешь ее переварить [5, 32-33].

Питер Друкер отмечает, что предстоящие изменения в системе образования могут произвести эффект больший, чем изобретение печатной машины. Информация ставит перед образованием и экономикой новые условия, что, в свою очередь, ставит новые требования к социальной ответственности и иного отношения к изменчивости окружающей нас действительности [3, 15-17].

Образовательные изменения технически простые, но социально сложные. Каждый, кто был вовлечен в изменения, понял и согласился с тем, что в социальном плане это сложное дело. Хотя и простота технического аспекта, вне всякого сомнения, преувеличена. Большая часть проблемы образовательных изменений – это не догматическое сопротивление и злой умысел (хотя и то и другое также имеет место быть), а скорее вопрос трудностей, связанных с планированием и координацией многоуровневого процесса с участием большого количества людей [5, 68].

Изменения в образовании и педагогической деятельности тесно связывают с инновациями. Инновация не может прижиться, если ее смысл не будет определен участвующими в ней людьми. Никто не может разрешить кризис реинтеграции за другого человека. Какими бы разумными ни казались предлагаемые изменения, любая попытка предостеречь конфликт, спор, протест за счет рационального планирования будет неуспешной, если не учитывать возможность сопротивления изменениям со стороны вовлеченных в них людей. Образовательные изменения следует понимать в двух смыслах: в смысле значения изменений для участвующих в них людей и в смысле процесса осуществления изменений. Изменения, будь они желательные или нет, представляют собой серьезный личный или коллективный опыт. И если изменение состоится, то оно может привести к ощущению мастерства, завершенности и профессиональному росту. Тревога от неопределенности и удовольствие от мастерства являются главными компонентами субъективного смысла изменений в образовании,

а следовательно, и составляющими успеха или неудачи [5, 33-34].

В зарубежной психолого-педагогической литературе на сегодняшний день существует две теории изменений в образовании, согласно которым можно предложить два сценария протекания процесса изменений.

Первый сценарий – это сценарий «ассимиляции», появившийся в соответствии с моделью Майкла Фуллана (модель изменений в преподавательской практике), который утверждает, что педагогические изменения носят практический характер и случаются в процессе ассимиляции, когда новая информация добавляется к уже существующим структурам знаний. В процессе ассимиляции преподаватель не меняет свою сформировавшуюся концептуальную рамку по поводу процесса обучения. Он лишь добавляет новую информацию о появившихся возможностях подачи учебного материала (например, посредством веб-квеста), использования новых методов обучения (например, использование Power Point презентаций, интерактивной доски, т.п.), изменения характера обучения (использование информационных технологий для увеличения СРС, т.п.), т.д. Фуллан также утверждает, что большинство изменений непланируемы и преподаватели, сами по себе, склонны участвовать как в произвольных, так и непроизвольных изменениях, которые могут повлиять на преобразование учебного плана, практики, или некоторых взглядов самого преподавателя на процесс обучения [7; 9].

Второй сценарий – сценарий «аккомодации», возник в соответствии с моделью концептуальных изменений Джорджа Познера. Согласно Познеру и его последователям (К. Страйк, П. Хьюсен, В. Гертзог, др.), педагогические изменения могут происходить на концептуальном уровне через процесс аккомодации, т.е. посредством приспособления к новым условиям, или «об-живанием» новых условий. Перемещение или модификация существующих структур знания происходит в то время как внутренние репрезентации (образы, представления, картина мира) модифицируются для того, чтобы приспособиться к меняющимся знаниям об окружающей действительности. В этом случае, изменения в системе представлений преподавателя могут происходить на глубоком концептуальном уровне и полностью поменять стиль его преподавания [7; 9].

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие «изменение» рассматривается применительно к модернизации и реформированию образования в целом или применительно к изменениям в общеобразовательной школе (Э.Д. Днепров, А.В. Хуторской, Ю.И. Дик, В.А. Болотов, О.В. Акулова, др.), но до сих пор нет четкого терминологического определения понятию педагогических изменений. Почти в каждом педагогическом исследовании изучаются изменения, на основе чего выявляется действие тех или иных факторов, но что представляют собой изменения в содержательном плане и в педагогической интерпретации не уточняется. Отсутствие типологии педагогических изменений, а также описания специфики разного рода изменений в образовании говорит об актуальности и необходимости дальнейших исследований в этом направлении.

Тем не менее, наличие определенного опыта исследования изменений в образовании дает основание для теоретико-методологического осмысления и возможность поиска новых подходов к описанию, объяснению и прогнозированию процесса развития данного явления в педагогической науке. Но прежде чем говорить о сущности понятия педагогических изменений, необходимо определиться, где и с кем эти изменения происходят.

На современном этапе развития методологии педагогических исследований все чаще в качестве их предмета рассматриваются связи или свойства педагогической деятельности. В этом случае, речь может идти об исследовании изменений в педагогической деятельности. Для выявления динамических характеристик педагогической деятельности, которые проявляются в системе реальных действий, осуществляемых педагогом с конкретной целью в опреде-

ленный период времени, с определенным составом людей конкретного возраста и пола, личных интересов, жизненных планов и четко заданных условий, исследователи прибегают к положениям **системного подхода** [1, 296-297].

Таким образом, в качестве объекта педагогических исследований может выступать система изменений в педагогической деятельности на разных ее уровнях или сама педагогическая деятельность как динамическая система.

В существующих концепциях, педагогические системы и их динамика представлены с различных точек зрения. Так, С. И. Архангельский и В. П. Беспалько рассматривают педагогические системы и изменения в них с точки зрения кибернетического понимания, информационного подхода. Ю. К. Бабанский и Т. А. Ильина разработали системно-структурный подход в исследовании динамики педагогических систем. Н. В. Кузьмина исследовала педагогические системы как структурно-функциональные. Согласно концепции В. А. Якунина, педагогическую систему и изменения в ней можно и нужно рассматривать с позиций теории управления.

Педагогические системы относят к закрытому типу систем, т.к. они представляют скорее консервативные силы в сегодняшней социальной ситуации, нежели революционные силы для ее преобразования. Педагогические системы принадлежат к социальным системам. По мнению Т. Парсонса, любую социальную систему можно рассматривать с двух неразрывных точек зрения: как **структуру**, которая выступает в виде совокупности элементов со стабильными свойствами (статика системы); как ряд **событий, процессов**, в ходе которых изменяются свойства и отношения между структурными элементами, и сами эти изменения связаны с действиями (динамика системы) [6].

Таким образом, процессы модификации, изменения существенных черт и характеристик системы (акторов и их интересов, функций, социальных отношений, институтов, т.п.) являются **процессами ее развития**, которые включает в себя ряд последовательно наступающих и взаимно обусловленных изменений, при которых система сохраняет свою идентичность. Как правило, эти изменения вызваны внутренними факторами, т. е. причины находятся внутри системы. Если причиной изменений являются внешние факторы, находящиеся вне системы, то такие процессы принято называть **процессами адаптации**.

Процессы развития и адаптации являются абстрактными понятиями, поскольку в реальной жизни, как правило, внутренние и внешние факторы действуют одновременно. Также эти процессы обычно затрагивают не только сферу образования, а сразу несколько социальных сфер и изменения в одной сфере рано или поздно приводят к изменениям в других.

Рассматривая педагогическую деятельность как динамическую систему, ученые выделили и раскрыли специфику, природу и причины изменений гносеологических, ориентационных, конструктивных, организационных, коммуникативных, оценочных действий педагога. Педагогическая деятельность рассматривается не только как система (дидактическую, воспитательную, образовательную), но и как процесс (учебный, воспитательный, образовательный) на уровне: **социальном** (средства массовой информации, общественные организации, социальные группы, т.п.); **институциональном** (семья, школа, вуз, другое образовательное учреждение); **персональном** (конкретный педагог, преподаватель, член семьи, т.п.); **интерперсональном** (самовоспитание, самообразование, т.п.).

Говоря о системных изменениях, которые происходят в педагогической деятельности, подразумевается, что они затрагивают все ее уровни. Особый интерес для исследователей представляет выявление новых связей и закономерностей внутри самой педагогической деятельности, а также ее связей и отношений с другими явлениями педагогической действительности.

Чтобы произвести анализ динамики социальной системы, т.е. тех изменений, которые с ней происходят,

Т. Парсонс выделяет четыре типа функций таких систем:

1. Ценность (поддержание образца) - функция, направленная на воспроизводство образца. Данная функция подразумевает сохранение норм и ценностей системы и ориентацию на них.

2. Интеграция (норма) - функция, направленная на координацию связей и отношений между частями системы. Обеспечивает целостность системы и защищает ее от резких изменений и крупных потрясений.

3. Целеполагание (коллективы) - функция, которая заключается в определении целей развития системы. Мобилизует энергию и ресурсы на достижение заданных целей.

4. Адаптация (роль) - функция, направленная на установление благоприятных отношений между системой и окружающей ее средой, а также на приспособление к среде [6].

Обозначенные выше функции и особенности протекания процессов изменения присущи и педагогическим системам, но важно помнить о том, что педагогическая система есть особый класс систем, элементами которой являются люди и отношения между ними. Системообразующими качествами в таких системах обладают цель, иерархия, управление, синергия.

Отсюда следует, что изменения например в целях педагогической деятельности, может привести к перестройке и изменению всей системы обучения.

Особенностью системного подхода в исследованиях изменений является то, что не только объект, но и сам процесс исследования выступает как сложная система, задача которой, в частности, состоит в соединении в единое целое различных моделей исследуемого объекта. Остается открытым вопрос о выборе методов исследования изменений – методов, которые смогли бы помочь исследователю установить и описать системность и взаимообусловленность происходящих изменений.

Изменения как системные объекты также не безразличны к процессу их изучения и во многих случаях могут оказывать существенное воздействие на него, т.е. многое будет зависеть от субъективной позиции исследователя и того, какими методами он пользуется и как в последующем объяснит полученную в ходе исследования информацию.

Дополнительную сложность в установлении системности педагогических изменений добавляет меняющееся понятие об организации системы, а именно рассмотрение ее как открытой нелинейной системы, в которой протекают процессы самоорганизации и происходит преобразования и перестройка структурных элементов.

Нелинейными системами являются системы, свойства которых зависят от их состояния, от их внутренней динамики и изменений. К наиболее отличительным признакам нелинейных систем относят, прежде всего, нарушение принципа суперпозиции: результат одного из воздействий на систему при наличии другого воздействия оказывается не таким, каким он был бы при отсутствии последнего. Нелинейность порождает неожиданные изменения направлений течения процессов, непредвиденные новые структуры [4, 105-107].

Исходя из этого исследователям педагогических изменений, пытающимся установить системность между ними, описать и объяснить их, необходимо использовать не только методы присущие теории систем (например, системно-структурный анализ и синтез), но и методы теории вероятностей, синергетики и другие.

По словам В.А. Смирнова, развитие науки и культуры осуществляется путем изобретения и совершенствования научных методов. Синергетические методы дают возможность исследователям педагогических изменений обладать подходом к вещам еще тогда, когда структура этих вещей и их точный способ поведения не совсем известны [2].

В заключении, хотелось бы сказать, что педагогам-исследователям предстоит большая работа по изучению, определению и объяснению педагогических изменений как с теоретической, так и с практической точек зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовская Н.В. Педагогическая системология. – М.: Изд-во «Дрофа», 2009.
2. Дроботенко Ю.Б. Трансдисциплинарный анализ понятия «изменение» и его интерпретация в образовательной практике / Globalizácia a vzdelávanie učiteľov alebo koľko globalizácia unesie učiteľ? Medzinárodné vedecké sympôzium. Univerzity Komenskeho v Bratislave. Bratislava, 2011. – S. 216-225.
3. Друкер П.Ф. Новые реальности. М., 1994.
4. Сачков Ю.В. Научный метод: вопросы и развитие. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
5. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании

/ пер. Е.Л. Фруминой. – М.: Просвещение, 2006.

6. Штомпка П. Социология социальных изменений; пер. с англ. - М., 1996.
7. Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M. & Hopkins D. (Eds.) (2010) Second International Handbook of Educational Change. Dordrecht, Springer.
8. Miller R. Laptop Educators: Identifying Laptop Use and Pedagogical Change. Dissertation for PhD Department of Teaching and Learning. University of Utah, august 2008.
9. Waks L. J. (2007) The Concept of Fundamental Educational Change. Educational Theory, 57: 277-295.
10. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x/pdf>

THE POTENTIAL OF THE SYSTEMS APPROACH IN EDUCATIONAL CHANGES RESEARCH

© 2012

Y.B. Drobotenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chair of pedagogy
Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia)

Keywords: changes, systems approach, teaching activity

Annotation: In the given article the author considers the potential of the systems approach and the possibility of using it in educational changes research. The analysis of different conceptions allows the author to show the ways of systematic changes research in educational practice.