

УДК 373.5. 091.26

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ НА ЗАСАДАХ М'ЯКОЇ СИСТЕМНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ П.ЧЕКЛАНДА

Паращенко Л.І.

*д.н.держ.упр., доцент, професор кафедри управлінських технологій,
Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»,
м. Київ, вул. Табірна, 30-32, 03113, Україна
тел. (044)-244-31-02, e-mail: lidmilapl@krok.edu.ua
ORCID: 0000-0003-0613-2998*

MANAGEMENT BY GENERAL MEDIUM EDUCATION ON THE BASIS OF THE QUALITY SYSTEM METHODOLOGY P.CHEKLANDA

L. Paraschenko

*doctor of science in economics, associate professor, professor, department of management technologies,
"KROK" University, Kyiv, st. Tabirna, 30-32, 03113, Ukraine
tel. (044) -244-31-02, e-mail: lidmilapl@krok.edu.ua
ORCID: 0000-0003-0613-2998*

Анотація. Світова практика свідчить, що система освіти може успішно функціонувати і розвиватись, забезпечуючи можливість здобуття загальної середньої освіти усім громадянам, якщо рівень витрат складає 5-7% ВВП. Існуючий упродовж останнього десятиліття обсяг державних витрат на освіту в Україні знаходиться на досить високому рівні (6-7% ВВП), який є значно вищим за середній світовий показник у цей період (4,9 % ВВП). За цим показником Україна є лідером у Східній Європі. Тож є підстави констатувати, що упродовж останніх десяти років Україна має більш, ніж достатній рівень фінансування освіти в абсолютних показниках. Існуюча норма українського законодавства щодо фінансування освіти у розмірі не меншому, ніж 10% національного доходу, з точки зору світової практики, видається децю завищеною. У світі є лише декілька країн, які витрачають на освіту більше цього показника (невеликі острівні держави, розташовані в Тихому океані або Карибському басейні). Підхід реформаторів при розробленні концепції освітніх перетворень можна декодувати приблизно так – державний бюджет має передбачити видатки на освіту в розмірах, у «яких зможе», з них передусім буде сплачено зарплату освітянам, а останні за ці кошти виконуватимуть ту роботу, яка буде прописана в документах реформ. Освітні реформи ухвалюються, якимось здійснюються, однак їхнє економічне забезпечення й взаємозв'язок з економікою жодного разу не були обраховані з потрібною і можливою глибиною, враховуючи здобутки як економічної науки, так і науки державного управління. Це зрештою й призвело до того, що система загальної середньої освіти опинилася в стані глибокої кризи. Свідченням цьому є катастрофічне падіння якості навчальних досягнень учнів, що показує аналіз результатів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) останніх років, падіння позиції України в міжнародних рейтингах, зокрема розвитку людського потенціалу, глобальної конкурентоспроможності тощо. За даними Програми розвитку ООН в Україні, лише 38% населення задоволені якістю національної системи освіти. Взаємозалежність освіти та економіки, функціонування ринку освітніх послуг і дію економічних механізмів вивчає окрема наукова галузь - економіка освіти.

Ключові слова: загальна середня освіта, вищий навчальний заклад, державні органи управління освітою, плуралістичність, соціоекономічна система, SATWOE.

Формул: 0, рис.: 0, табл.: 0, бібл.: 12

Аnotation. World practice shows that the education system can function successfully and develop, providing the opportunity for general secondary education to all citizens, if the level of expenditure is 5-7% of GDP. Existing in the last decade, the public spending on education in Ukraine is at a rather high level (6-7% of GDP), which is significantly higher than the world average over this period (4.9% of GDP). By this indicator, Ukraine is a leader in Eastern Europe. Therefore, there are grounds to state that over the last ten years Ukraine has more than enough education financing in absolute terms. The existing norm of Ukrainian legislation on financing education in the amount of not less than 10% of national income, from the point of view of world practice, seems somewhat overestimated. There are only a few countries in the world who spend more on education than this indicator (small island states located in the Pacific

or the Caribbean). The approach of reformers in developing the concepts of educational transformations can be decoded approximately so - the state budget should foresee the expenditures on education in the "who will be able to", first of all they will pay salaries to educators, and the last for these funds will carry out the work that will be recorded in the documents reforms. Educational reforms are adopted, somehow implemented, however, their economic support and the relationship with the economy have never been counted with the right and possible depth, taking into account the achievements of both economic science and the science of state administration. This eventually led to the fact that the system of general secondary education was in a state of deep crisis. Evidence for this is the catastrophic decline in the quality of academic achievement of students, which shows the analysis of the results of external independent evaluation (EAR) in recent years, the fall of Ukraine's position in international rankings, in particular human development, global competitiveness, etc. According to the United Nations Development Program in Ukraine, only 38% of the population are satisfied with the quality of the national education system. The interdependence of education and economics, the functioning of the educational services market and the operation of economic mechanisms is studied by a separate scientific branch - the education economy.

Key words: secondary education, higher education institution, state education authorities, pluralism, socioeconomic system, CATWOE.

Formulas: 0, fig.: 0, tabl.: 0, bibl.: 12

Постановка проблеми. У сучасних умовах становлення ринкової економіки, демократизації суспільства та модернізації державного управління на засадах сервісної держави особливої актуальності набуває завдання розвитку економічних відносин в системі шкільної освіти, що базується на пошуку альтернативних способів використання обмежених ресурсів і оптимізації співвідношення зисків і витрат кожним економічним агентом-суб'єктом системи ЗСО. Виходячи з цього положення і вибудовуватимемо логіку формування моделі економічних механізмів управління освітою. Опираючись на теоретичні здобутки вітчизняних та зарубіжних науковців, шукатимемо відповідь, як в умовах хронічного дефіциту бюджетних коштів створити можливості для ефективного функціонування навчального закладу в процесі в виробництва освітніх послуг, тобто здійснення навчально-виховного процесу, відповідно до запитів особистості й суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням загальної середньої освіти займаються такі науковці, як: Аккофф Р., Суходоля О., Захарченко В., Чекланд П., Щедровицького П. та інші.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, управління загальною середньою освітою на засадах м'якої системної методології П. Чекланда приділено недостатньо уваги, що обумовлює необхідність подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення сутності загальної середньої освіти як об'єкта державного управління в контексті суспільних трансформацій на засадах методології «м'яких» систем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепцію м'якої системної методології (або методології м'яких систем, – Soft Systems Methodology, SSM), розроблено англійським дослідником П. Чекландом. Розвиток цього підходу описано у його книгах: «Системне мислення, практика систем» (1981); «М'яка методологія систем у дії» (1990); «Інформація, система та інформаційні системи» (1998); «SSM: 30-літня ретроспектива» (1999); «Навчаючись для дії» (2006). SSM – як підхід до вирішення багатограних управлінських проблем – установив розрізнення між «твердим» і «м'яким» системним мисленням і тепер викладається і використовується в усьому світі. Разом з тим на пострадянському освітньому просторі м'яка системна методологія П. Чекланда досліджується лише у працях В. Захарченка, В. Келле, М. Локтіонова і зовсім не застосовується для аналізу освітніх систем. На нашу думку, це є прогалиною в наукових дослідженнях, адже, як доречно обґрунтовує В. Захарченко, в SSM модерністська і постмодерністська раціональність інтегруються в єдину систему знання.

Якщо зібрати найсуттєвіше, що помічено в підході П. Чекланда у вказаних

працях, то його концепція бачиться так. По-перше, П. Чекланд виділяє три методологічні проблеми, розв'язання яких він турбується: проблеми складності, соціального пізнання і ухвалення рішень або управління (менеджменту). Першу проблему він розглядає традиційно – в плані інтердисциплінарної редукції, згідно з якою закони, що діють на вищих рівнях в ієрархії системи, можна трактувати як закони вищого рівня складності. Друга проблема інтерпретується ним у дусі постмодернізму: дослідник у П. Чекланда є активним учасником явищ і процесів, що відбуваються в системі. При цьому самі системи мають здатність реагувати на зміст прогнозу. І, нарешті, третя проблема управління (менеджменту) в системі вирішується з опорою на базисні положення кібернетики Н. Вінера.

По-друге, принципова відмінність методології П. Чекланда від твердого системного підходу полягає в тому, що він оперує не з жорсткими (статичними), а з м'якими (динамічними, самокерованими) системами, «системами людської діяльності». У них він виділяє шість елементів. Першим і водночас центральним елементом м'якої системи є процес трансформації (Т), суть якого полягає у перетворенні певних вихідних умов чи внесків (w) у заданий результат (f). Процес трансформації включає і безпосередні об'єкти трансформації (e). Другим елементом системи виступає її власник (O – ownership), що має владу як створити, так і «виключити» систему (право вето). Власником може бути держава, певна фірма чи організація. Третій елемент – це діючі особи (A – actors), наприклад, менеджери, які перетворюють внески в результати і виконують певні дії в системі. В середині системи або за її межами перебуває четвертий елемент – замовники (C – customers), для яких функціонування системи важливе, насамперед, з погляду одержання заданого результату. В іншій версії мова йде про клієнтів системи (Client) – як кожного, хто може здобути певні переваги або втрати від системи.

П'ятий елемент – це обмеження з боку зовнішнього середовища (E – environmental constraints), які необхідно враховувати. До них належать організаційні правила, правові та етичні питання тощо. І, нарешті, шостий елемент – позиція дослідника (W – weltanschauung), яка робить осмисленою процедуру ідентифікації системи і значущим процес перетворення у певному контексті.

П. Чекланд описує основні принципи м'якого системного підходу в такий спосіб:

а) зустрічаючись із «м'якими» проблемами, рішення яких визначається можливістю збалансувати інтереси різних людей, необхідно намалювати найбільш повну картину проблеми, діючих сил та інтересів, а не представляти її відразу в термінах системних формалізмів;

б) доцільно проаналізувати ряд систем, релевантних завданню поліпшення даної проблемної ситуації, кожна з яких відображає окремий погляд на проблему. Таким чином, використання м'якого системного підходу приводить до створення ряду моделей для зіставлення їх з реальним світом, а не однієї, як у твердих методологіях;

в) якщо моделі твердих підходів є кресленнями для розробки майбутнього стану системи, «м'які» концептуальні моделі є основою для дискусій із впровадження змін. Тверді методології ведуть до розробки систем, у той час як м'які – до погоджених змін.

По-третє, П. Чекланда визначає 7 основних етапів реалізації м'якої системної методології, практичний алгоритм реалізації яких задається так:

Перший етап аналізу передбачає дослідження неструктурованої проблеми: визначення ролей клієнтів, людей, що мають і вирішують проблеми.

Другий етап фіксує проблемну ситуацію у вигляді певного опису; охоплює розгляд організаційних систем у контексті культури, дослідження соціальних ролей, норм поведінки й цінностей. Розпізнавання культурних аспектів ситуації сприяє процесу встановлення «культурально можливих» рекомендацій і обмежень. На

цьому етапі рекомендується надати проблемну ситуацію за допомогою «багатих зображень» (Rich pictures). Багаті зображення є способом найбільш повного фіксування інформації, що стосується ситуації. Багате зображення може показувати границі, структуру, потоки інформації і канали зв'язку. Але, зокрема, воно показує систему людської діяльності. Це елемент, що не включається в такі моделі, як схеми інформаційних потоків.

Третій етап припускає визначення системи, що відображає і зафіксує проблемну ситуацію, вивчення її політики, тобто того, яким чином здобувається і використовується влада в організації. Розуміння розподілу влади уможливило зм'якшення небажаних наслідків її використання. На цьому етапі формулюються «корінні визначення» відповідних систем, які з різних аспектів оглядають цю проблемну ситуацію. Корінне визначення повинне бути стислим уявленням про систему в її фундаментальній формі. Щоб переконатися, що корінні визначення добре сформульовані, їхня структура повинна давати уявлення про всі елементи системи. Для перерахування цих елементів Чекланд використовує аббревіатуру CATWOE (customers, actors, transformation process, weltanschauung, owners, environmental constraints – клієнти, актори (учасники), процес трансформації, світогляд, власники, навколишнє середовище). Кожне кореневе визначення відображає окремий погляд на проблемну ситуацію. Не існує правильних або неправильних корневих визначень, а існують лише більш-менш вичерпні.

Четвертий етап включає побудову концептуальних моделей системи, які спрямовують спосіб розв'язання проблеми. Вони не прагнуть описати реальний світ, але акцентують увагу на формальній концепції системи людської активності. Моделі пов'язані з корневими визначеннями так, що утворюється взаємодоповнююча пара: визначення виражає, що являє собою система; модель – що вона робить. Один раз створена,

концептуальна модель може перевірятися, за Чекландом, «формальною системною моделлю», щоб переконатися, що вона не містить фундаментальних недоліків. У такий спосіб забезпечується зв'язок між твердими і м'якими системними.

методологіями: перші використовуються як формальні методи перевірки ходу м'якого системного проектування.

На п'ятому етапі проводиться зіставлення концептуальних моделей з дійсністю, точніше з проблемною ситуацією (тобто порівняння результатів етапу 4 з 2). Концептуальні моделі повинні формально порівнюватися з тим, що існує в реальному організаційному світі, з урахуванням уявлень про культуру організації, створеної на другому етапі. Порівняння повинне сприяти організації дискусії про можливі зміни, що мають відношення до проблемної ситуації. Таким чином, методологія спрощує соціальні процедури, в яких представляються різні світогляди і обговорюються шляхи їхнього використання і обліку в процесі ухвалення рішень.

Шостий етап припускає визначення комплексу реальних і бажаних (для суб'єкта) змін у системі, шляхів розв'язання проблеми, міркування аналітиків над бажаними і ймовірними змінами. Зміни, що здаються бажаними на основі системних моделей, можуть виявитися неможливими при врахуванні історії ситуації, структури влади або пріоритетів. Наприклад, може здаватися бажаним впровадження системи контролю за якістю, а можливим – лише робота зі скаргами клієнтів.

На сьомому етапі здійснюються дії суб'єкта, спрямовані на практичну реалізацію намічених змін. Аналітик, коли досягнута згода, діяльно сприяє впровадженню змін.

Закінчення вище описаного методологічного циклу розглядається не як «вирішення» основної проблеми, а лише як виникнення іншої, відмінної проблемної ситуації. За Чекландом, вирішення проблем у соціальних системах є

нескінченим процесом організаційного навчання. Це пояснюється тим, що організації складаються з індивідів і груп, що мають різне розуміння ситуації, у якій вони перебувають, а їхнє розуміння ситуації й необхідності змін завжди буде частково збігатися (інакше організація не змогла б існувати), але також завжди буде існувати достатнє розходження індивідуальних і групових поглядів для постійного росту числа варіантів планованих дій.

Говорячи про перспективи методології, П. Чекланд припускає, що, тоді як «тверда» методологія ґрунтується на парадигмі оптимізації, «м'яка» методологія охоплює парадигму навчання. Перша пов'язана з досягненням цілей і орієнтується на одержання генералізованих знань про закономірності поведінки системних об'єктів. Друга намагається працювати з різними баченнями ситуації, впроваджуючи системний процес навчання, у якому обговорюються різні погляди для того, щоб визначити найбільш ефективний шлях організаційного розвитку.

Сучасна система ЗСО найбільш адекватно може бути описана як «м'яка система». У системі ЗСО можна виділити і «власників», і «акторів», і «замовників» тощо. З переходом до ринкових відносин ЗСО має свого власника не тільки в особі держави, але й в особі певного підприємця, фірми і т.д. На її параметри, наприклад щодо ефективності функціонування та конкурентоспроможності, як правило, є певний замовник – держава чи ефективний власник. Крім того, варто враховувати, що ЗСО вивчається різноманітними дослідниками, які в своїх працях виходили з певних інтересів, чи то власників, чи то замовників, чи третіх осіб, які хочуть мати «об'єктивний діагноз» системи та прогноз її розвитку.

Шукаючи часову репрезентацію ЗСО, необхідно до історії українського шкільництва додати й сучасну дискусію про школу майбутнього. Якщо при системній реконструкції ЗСО обмежимося лише «сучасною школою», то чи дістанемо

ми її, зважаючи що школа зобов'язана встановити і встановлювати комунікації з випускниками минулих років та багатьма організаціями, які сприяють її діяльності.

Але якщо навіть знехтувати цими часовими і просторовими репрезентаціями системи ЗСО і спробувати абстрагуватися від емпіричних уявлень про ЗСО у формі населення України, щорічних когорт випускників шкіл, приміщень і пришкільних ділянок з метою виокремлення сухого залишку діяльності системи ЗСО, і розглядати її як підсистему в системі освіти за схемою МСКО, то межі системи ЗСО також не стануть чіткішими.

Досить вдалим є підхід визначення меж системи на основі оцінки наявної можливості впливу на об'єкт управління (ресурсів та повноважень), що коротко зводиться до визначення Р. Аккофа – «система перебуває на відстані моєї витягнутої руки». Іншими словами, це означає, що суб'єкт управління визначає для себе межі об'єкта управління, зважаючи на можливість безпосереднього впливу на процеси, для яких вистачає ресурсів та повноважень, тобто лише «керування».

Однак, як зазначає О. Суходоля для соціальних систем лише «керування» недостатньо, необхідно забезпечити також вплив на всі процеси, пов'язані з досягненням цілей, тобто необхідно також забезпечити й «управління» процесами, де ресурсів суб'єкта управління не вистачає. Для соціальних систем необхідний інший підхід щодо визначення меж об'єкта управління (системи), який, зокрема, запропонований Г. Щедровицьким: «межі системи там, де проходять процеси, що впливають на поведінку об'єкта управління».

Система ЗСО є системою з багатьма межами, або навіть «безмежною». Ще в 1995 р. Рон Ашкенас довів, що «безмежність» для будь-якої організації є передумовою успішності у ХХІ ст., і показав, як відкинути штучні перешкоди, що породжуються ієрархією чи географією, і ставати «безмежною» компанією зі здатністю до швидкого,

проактивного і творчого пристосовування до змін у навколишньому середовищі. Декому «безмежна організація» бачиться анархією і хаосом, іншим – викликом. Істина посередині цих двох полюсів. Кордони можуть бути вертикальними і горизонтальними, зовнішніми і географічними, але всі вони можуть бути гнучкішими. Кращі межі є тими, які є «водопроникними». Рон Ашкенас дослідив 500 компаній, щоб продемонструвати, як «зламувати» кордони, щоб збільшити потік ідей, ресурсів і талантів в організацію і з неї, нагору й униз по ієрархії й поверх географічних районів. Такі стратегії можуть використовуватися з метою прорватися через повільну бюрократію, мобілізувати акторів для змін, досягти короткострокових цілей, плануючи довгостроковий успіх становлення глобальної компанії.

«Безмежність» системи ЗСО реалізується сьогодні в напрямі її мережевого розвитку, але це не відкидає необхідності визначення й уточнення меж ЗСО як об'єкта державного управління. Державне управління ЗСО несе відповідальність переважно за роботу вчителів у 20 тисячах шкіл.

Тут цікаво побачити, що якщо МОН керує школами (зміст, підручники, ТЗН, ІКТ, процедури атестації – точніше про розподіл рівнів державного управління за сферами ЗСО – див. таблиці у працях;), то сплачується це все видатками з місцевого бюджету, які МОН не обраховує і свої командні директиви переважно не зіставляє з можливістю їх сплатити.

Отже, ЗСО є унікальною системою («безмежність», учителі – якнайбільш масова професія в суспільстві тощо). Відтак постає проблема керованості такої системи. Розуміння керованості системи ЗСО полягає у можливості регулювання її здатності адекватно визначати майбутнє суспільства і забезпечувати успішність у ньому її випускників. А міру успішності керованості визначатиме дистанція між реальним і необхідним.

Найголовніші і найпроблемніші межі в системі ЗСО – знаннєві. Яку сукупність

знань опановують і повинні опанувати учні, як окреслюється їхнє коло знання (незнання)? Від встановлення знаннєвих меж ЗСО залежить, зрештою, контент освіти, а від нього – її часові й просторові межі. Встановити знаннєві межі ЗСО повинне допомогти «корінне визначення» системи ЗСО.

«Корінне визначення» системи ЗСО. Складність такого визначення поняття ЗСО, яке стисле, але повного уявлення про систему в її фундаментальній формі, обумовлюється як багатьма теоретичними інтерпретаціями поняття освіти, так і тим, що визначення терміну «ЗСО» в Законах України «Про освіту» (Статті 29, 30) та «Про загальну середню освіту» (Стаття 3) недостатні для специфікації понять «повної ЗСО» і «базової ЗСО», встановлення ступеню її еквівалентності з поняттям «базової освіти», «освіти для всіх», що є висхідним пунктом освітніх реформ у контексті двох Всесвітніх конференцій з питань освіти: Джонотьєн / Таїланд, 1990 («Освіта для всіх») і Дакар / Сенегал, 2000 (Всесвітній форум з освіти). Встановлене законодавством визначення ЗСО С. Клепко характеризує як переважно «процесне», в якому «результатні» виходить процесу ЗСО – «оволодіння систематизованими знаннями», «всебічний розвиток особистості» тощо є лише декларативно вказаними. З метою окреслити масштаби і форми, зміст ЗСО С. Клепко пропонує таке визначення поняття повної ЗСО як рівня освіченості:

«Повна загальна середня освіта – це рівень всебічного (тобто інтелектуального, соціального, фізичного і психічного) розвитку особистості, здобуття якого:

1) є обов'язковим (тобто державою вимагається здійснення особистістю цілеспрямованої пізнавальної і практичної діяльності з оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво);

2) є необхідним для будь-якої постсередньої освіти або трудової діяльності в будь-якому обраному напрямку спеціалізації (тобто здатність

випускника до виходу на ринок праці чи початку виконання ним обов'язків батька-матері);

3) забезпечує свідоме ставлення до обов'язків людини і громадянина, вільне формування політичних і світоглядних переконань;

4) забезпечує здатність особистості до регенерації здобутих знань, тобто швидкого їх відновлення і розширення (здобуття компетентності навчатися протягом життя), та неможливість деградації цього рівня розвитку особистості за принципом Макса фон Лауе «освіта є те, що залишається після того, як все можливе забуде»;

5) забезпечує потенціал динамічного приведення рівня здобутої раніше ЗСО у відповідність до актуального сучасного чи майбутнього стану ЗСО, оскільки суспільні уявлення про вимоги до обсягу ЗСО швидко змінюються (наприклад, необхідність доповнення ЗСО, здобутої до впровадження інформатики в її зміст, сучасними знаннями про комп'ютер)».

Запропоновані критерії, а саме: обов'язковість, необхідність, плюралістичність, регенеративність і акумуляція – можна застосовувати при визначенні доцільності включення до ЗСО тих чи інших елементів навчальних предметів і освітніх галузей. Уточнюючи афоризм Макса фон Лауе, С. Клепко визначає ЗСО «як сукупність певних універсальних інтелектуальних, соціальних, фізичних і психічних автоматизмів (компетентностей, умінь, навичок, сценаріїв, стратегій діяльності, здатностей тощо), здобутих чи вироблених особистістю (бажано до 18 років), необхідних і достатніх для її впевненої і успішної спеціалізації в життєдіяльності, культурі й економіці свого суспільства та світу в цілому». Це визначення ЗСО як рівня освіченості надає можливість нам сформулювати корінне визначення системи ЗСО як соціоекономічної системи у формі сукупності навчальних закладів, що забезпечують здобуття такого рівня освіченості.

Осмилення категорії розвитку надає можливість встановити, що розвиток є генетична зміна якісних станів системи, зокрема, освітньої, що увиразнюється появою нових форм буття, нововведень, перетворенням внутрішніх і зовнішніх зв'язків при збереженні системної якості об'єктів, що розвиваються. Така об'єктивна природа організаційного розвитку системи ЗСО разом з тим у системі державного управління постає поняттям-конструктом, яке формується суб'єктами державного управління.

Розвиток системи ЗСО як соціоекономічної організації постає категорією теорії державного управління, що інтегрує інші види розвитку в суспільстві – соціальний розвиток, розвиток людини, інституційний розвиток. Розвиток ЗСО образно можна кваліфікувати як «розвиток розвитків». Розвиток освіти моделюється як багатоцільовий і багатокритеріальний процес, спрямованість якого обумовлена як метою розвитку людини, так і системою функціонуючих в суспільстві цінностей. У сферу важливих елементів функціонування і розвитку освіти як соціоекономічної системи безпосередньо включений людський капітал як багатоаспектне, багатогранне явище зі своїми особливостями і власною системою показників.

Розвиток системи ЗСО здійснюється за диференційно-інтеграційним законом розвитку за такими основними критеріями:

- впроваджуваний системою ЗСО обсяг загальноосвітніх знань як необхідної компоненти інноваційного розвитку суспільства (розвиток контенту – навчального плану, програм, освітніх стандартів тощо);

- темп організаційних змін організаційного розвитку ЗСО;

- рівень і глибина підготовки педагогічних кадрів (загальний розвиток і професійний розвиток шкільного персоналу, величина їх опору змінам);

- локальна широта охоплення системою ЗСО учнівського контингенту і

технологічна глибина моделей освіти, що забезпечують її розвиток.

Загальним для всіх перелічених критеріїв є те, що вони служать вимірами широти і глибини розгортання ЗСО як соціоекономічної організації, що надає суб'єктам можливість максимізації здобування матеріального, фінансового, соціального, інтелектуального, культурного, символічного капіталів.

Розвиток ЗСО конструюється і забезпечується діями державних органів управління залежно від структурних умов, успадкованих від минулого, та схем самоорганізації системи ЗСО, що дозволяють їй відтворювати існуючу структуру і підвищувати соціальну результативність і знижувати соціальні ризики в освіті.

Висновки. У результаті застосування системного аналізу в дослідженні ЗСО, зокрема такого його типу, як м'яка системна методологія П. Чекланда, встановлена теоретична і практична необхідність інтерпретації ЗСО як об'єкта державного управління у формі «м'якої системи», що найбільш повно відображає особливості функціонування і розвитку реальної системи освіти та надає потужний евристичний потенціал для вдосконалення розроблених та проектування нових механізмів, технологій та інструментів державного управління. Однак у системі державного управління переважає розуміння ЗСО як «твердої» системи та вироблення відповідних «твердих» управлінських рішень, що і породжує низку сучасних проблемних недоліків як системи ЗСО в цілому, так і застосованих до неї механізмів державного управління.

Здобутий системний опис сучасної української системи ЗСО надає нам право констатувати, що вона за своїм устроєм продовжує функціонувати подібно до системи планової економіки, в якій є два типи суб'єктів: центр, що ухвалює рішення щодо виробництва і споживання, але не має інформації про виробничі ресурси та індивідуальні потреби, і звичайні суб'єкти, які такою інформацією володіють. Системі ЗСО, організованій як планова система,

властиві відповідні проблеми. Передусім, на центрі, тобто МОН, лежить основне обчислювальне навантаження, що вимагає витрат істотних ресурсів. Разом з тим у МОН немає можливостей контролю ні за правильністю обчислень, оскільки перевірка сама по собі вимагає додаткової інформації і обчислювальних ресурсів, ні за тим, якою мірою об'єкти його управління додержуються наказів центра. Це надає суб'єктам системи ЗСО можливість не повідомляти центру правду про результати і ресурси в тих випадках, коли в результаті маніпуляції повідомлюваною інформацією вони можуть одержувати преференції, більше відповідні їхнім власним перевагам.

Внаслідок цього керуюча підсистема в системі ЗСО все більше дистанціюється від системи ЗСО як мережі ЗНЗ, що підтверджують майже нульовий міністерський вплив на кадрову вертикаль системи ЗСО, нестача фінансів, «косметичні» реформи без аналізу ефективності та віддачі від інвестицій у сферу освіти, відсутність налагодженого стратегічного і концептуального управління змінами. Окремі акти і навіть програми, прийняті поза загальним контекстом функціонування як виживання ЗНЗ, ще більше загострюють виникаюче протиріччя, що, в свою чергу, стає причиною проблем освітніх систем різного рівня загалом і ЗНЗ зокрема.

Література:

1. Checkland, P.B. *Systems Thinking, Systems Practice*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, 1999.
2. *Systems Thinking, Systems Practice* (1981); *Soft Systems Methodology in Action* (with J. Scholes, 1990); *Systems Information and Information Systems* (with Sue Holwell, 1998); *SSM: A 30-Year Retrospective* (1999); *Learning for Action* (with John Poulter, 2006).
3. Захарченко В.З позицій постмодерністської раціональності (Нові підходи до дослідження промислових територіальних систем). *Вісник НАНУ: журнал*. 2002. №8.
4. Келле В.В. Переосмысление системной методологии: версия П. Чекланда. Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник, 1995-1996. М., 1996. С. 378.
5. Локтионов М.В. О системных методологиях в менеджменте. *Вестник*

Московского университета : журнал. Серия 7. Философия. – 2000. – №5. – С. 105-120.

6. Checkland P. Towards a system-based methodology for real-world problem-solving. *Systems behavior* (J. Beison and G. Peters, eds.). L., 1976. P. 51-77.

7. Checkland P. OR and systems movement: mapping and conflict. *Journ. of opl. and res. soc.* 1983. Vol. 34. №6. P.661

8. Sterling Stephen. Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability. PhD Thesis, Department of Education, University of Bath, 2003. 476 p. P.274.

9. Fiszbein, Ariel. Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe. Washington, D.C.: World Bank, 2001. P. 111

10. Щедровицкий П.Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы и последствия использования рамочных техник. Архив Чтений памяти Г.П. Щедровицкого. XIII Чтения. URL : <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts> (дата звернення 11.09.2018).

11. Аккоф Р. Цит. за Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы: курс лекций. Москва: Наука, 2003. Т. 5. С. 366.

12. Суходоля О.М. Системний аналіз механізмів державного управління у сфері енергоефективності. *Державне управління: теорія та практика*: електрон. наук. фак. журн. НАДУ. 2005. № 2.

Reference:

1. Checkland, P.B. *Systems Thinking, Systems Practice*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, 1999.

2. *Systems Thinking, Systems Practice* (1981); *Soft Systems Methodology in Action* (with J. Scholes, 1990); *Systems Information and Information Systems* (with Sue Holwell, 1998); *SSM: A 30-Year Retrospective* (1999); *Learning for Action* (with John Poulter, 2006).

3. Zakharchenko V.Z. *pozytsii postmodernistskoi ratsionalnosti* (Novi pidkhydo do doslidzhennia

promyslovykh terytorialnykh system). *Visnyk NANU: zhurnal*. 2002. №8.

4. Kelle V.V. Pereosmyslenye systemnoi metodolohyy: versyia P. Cheklenda. *Systemnye yssledovaniya. Metodolohycheskiye problemy: Ezhehodnyk*, 1995-1996. M., 1996. S. 378.

5. Loktyonov M.V. O systemnykh metodolohiyakh v menedzhmente. *Vestnyk Moskovskoho unyversyteta : zhurnal. Seryia 7. Fylosofyia*. – 2000. – №5. – S. 105-120.

6. Checkland P. Towards a system-based methodology for real-world problem-solving. *Systems behavior* (J. Beison and G. Peters, eds.). L., 1976. P. 51-77.

7. Checkland P. OR and systems movement: mapping and conflict. *Journ. of opl. and res. soc.* 1983. Vol. 34. №6. R.661.

8. Sterling Stephen. Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability. PhD Thesis, Department of Education, University of Bath, 2003. 476 r. R.274.

9. Fiszbein, Ariel. Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe. Washington, D.C.: World Bank, 2001. P. 111

10. Shchedrovitskyi P.H. *Yzmeneniya v myshlenyy na rubezhe KhKhI stoletyia: sotsyokulturnye vyzyvy u posledstviya yspolzovaniya ramochnykh tekhnok*. Arkhyv Chteniy pamiaty

H.P. Shchedrovitskoho. XIII Chteniya. URL : <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/texts> (data zvernennia 11.09.2018).

11. Akkof P. Tsyt. za Shchedrovitskyi H.P. *Metodolohyia y fylosofyia orhanyzatsyonno-upravlencheskoi deiatelnosti: osnovnye poniatyia y pryntsypy: kurs lektsyi*. Moskva: Nauka, 2003. T. 5. S. 366.

12. Sukhodolia O.M. *Systemnyi analiz mekhanizmv derzhavnoho upravlinnia u sferi enerhoefektyvnosti. Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka: elektron. nauk. fakh. zhurn. NADU*. 2005. № 2.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2018 р.