

МЕЛКАЯ Лия Александровна

**РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА  
ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.)**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва – 2023

Работа выполнена в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, доцент  
**Кошкина Елена Анатольевна**

**Официальные оппоненты:** **Захарищева Марина Алексеевна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко», кафедра педагогики и психологии, профессор

**Рыжов Алексей Николаевич**  
доктор педагогических наук, доцент,  
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», институт педагогики и психологии образования, департамент педагогики, профессор

**Ведущая организация:** Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Защита состоится «20» апреля 2023 г. в 11.00 часов на заседании диссертационного совета 33.1.002.01 на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по адресу: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д.16.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Адрес сайта: <http://instrao.ru>.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Долгая Оксана Игоревна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### *Актуальность темы исследования.*

В настоящее время отечественная теория управления образованием является интенсивно развивающейся областью педагогического знания, в которой оформились три относительно самостоятельных направления – управление образованием, менеджмент в образовании, педагогический менеджмент. Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике отличает противоречивость и неравномерность развития. Имеет место многозначность и синонимия применяемых понятий и категорий, фиксируется введение в научный оборот новых понятий, не получивших достаточного обоснования с позиций педагогической и управленческой практики, наблюдается замена российских понятий иноязычными аналогами без достаточной модификации и сопоставления с российскими понятиями, присутствует чрезмерное многообразие дефиниций понятий, содержание которых дополнительно расширяется контекстом применения.

Вместе с тем непрерывные процессы менеджерализации, реформирования и модернизации в отечественной системе образования требуют построения оптимальной коммуникации между ключевыми субъектами образования – обучающимися, педагогами и администраторами – на едином языке, что априори является условием успешных нововведений и преобразований, разработки образовательных программ, повышения эффективности и качества образования. Чтобы производить систематизацию и уточнять содержание применяемых в управлении образованием понятий и категорий, следует обратиться к исторической ретроспективе, а именно – сформировать представление о развитии понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике и дать характеристику его структуры.

### *Степень разработанности темы исследования.*

Педагогическая терминология выступает объектом самостоятельного историко-педагогического исследования с конца 60-х гг. XX в. Б.Б. Комаровским даны характеристики педагогической терминологии, И.М. Кантором осуществлено разделение терминов и номенов, обозначена связь понятийно-терминологической системы с педагогической теорией. И.К. Карапетяном определены тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России. В.М. Полонским выделены факторы, оказывающие влияние на внедрение новых понятий и терминов в сферу содержания образования, методов и целей обучения. И.В. Кичевой описан

процесс формирования понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX в., выделены тенденции в подсистеме методологии, подсистеме теории воспитания, дидактической подсистеме, подсистеме школоведения. В.С. Безруковой представлен понятийно-категориальный аппарат теории воспитания в качестве целостной системы педагогического знания, которая отражает педагогическую действительность, имеет специфические свойства и тенденции. Е.А. Кошкиной теоретически обоснованы возможности междисциплинарного историко-педагогического исследования развития понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогической науки. А.Н. Шевелевым описаны пути преобразования педагогической терминологии.

Вместе с тем следует отметить недостаточность исследований, касающихся понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. На сегодняшний день в научной литературе не представлено структуры понятийно-категориального аппарата теории управления образованием, терминологическим анализом затронуты отдельные категории и понятия теории управления образованием. Так, Б.Б. Комаровским обозначены термины организации народного образования и управления школьным делом, выделен тематический ряд школоведческих терминов. В.Ю. Кричевским рассмотрен категориальный аппарат теории управленческой деятельности, описаны особенности его применения в теории управления образованием, охарактеризовано содержание и специфика категорий «организация», «администрирование», «регулирование», «управленческий цикл», «управленческая функция», «система». В.С. Шаповаловой выстроена иерархия понятий теории внутришкольного управления, разграничена специфика понятий «управление», «руководство», «менеджмент». Научным коллективом под руководством О.Б. Даутовой осуществлена систематизация терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами», к которому отнесены четыре ключевых термина – «педагогическая система», «управление педагогической системой», «мониторинг», «организационная культура», каждый из которых формирует собственное понятийное поле – систему взаимосвязанных понятий. Терминологическим анализом затронуты отдельные понятия, области / сферы управления образованием в исследованиях Г.А. Вертохвостовой, О.В. Галкиной, С.В. Губарькова, С.М. Васина и И.А. Бареевой, И.Ю. Лукиной, Н.В. Медведевой, С.А. Михеевой, Е.И. Соколовой, В.Е. Цибульниковой, В.З. Юсупова и др.

Накопленной информации недостаточно для представления характеристики структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины

XX – начала XXI в., что определяет *проблему исследования*, состоящую в противоречиях:

– между потребностью в систематизации и упорядочении понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике и отсутствием необходимых сведений о его структуре, понятиях, носящих категориальную нагрузку, и понятийных группах, обозначающих отдельные области / сферы управления образованием;

– между потребностью в достижении единообразия используемых понятий теории управления образованием в отечественной педагогике и синонимией, обусловленной междисциплинарностью понятий, их заимствованием из общей теории управления без достаточной модификации и адаптации к педагогической практике.

Основной *проблемный вопрос*, решению которого посвящено данное исследование – «Каким образом представлена структура и как происходило развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.?».

#### ***Основные дефиниции исследования.***

*Теория управления образованием* – междисциплинарная область педагогического знания, представляющая собой систему методологических подходов, функций, принципов, технологий и методов управления процессами, объектами и субъектами образования и системой образования в целом.

*Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием* – относительно устойчивая система взаимосвязанных понятий и категорий, выработанных в процессе развития теории управления образованием на основе интеграции педагогического, управленческого, квалитологического знания.

*Понятие* – форма мышления, которая отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений.

*Категория* – предельно общее, фундаментальное понятие, которое носит интегральный характер, отражает наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и обозначенной области познания.

*Объект исследования* – развитие теории управления образованием в отечественной педагогике.

*Предмет исследования* – понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

*Цель исследования* – выявление структурной организации и определение тенденций развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

***Задачи исследования:***

1. Охарактеризовать генезис теории управления образованием в отечественной педагогике и выявить факторы, определяющие развитие отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв.

2. Рассмотреть основные направления исследования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.

3. Представить структурную организацию понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

4. Описать количественные характеристики терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

5. Определить периоды и тенденции развития понятийно-категориального аппарата в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. в соответствии с логикой смены доминирующего теоретического подхода к управлению.

***Методологию исследования*** составили:

– цивилизационный подход, позволяющий анализировать изменения в теории и практике управления образованием и рассматривать развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в контексте социально-политических, социально-экономических, социокультурных детерминант (М.В. Богуславский, Н.Г. Вайнер, Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова, В.В. Макаев и др.);

– системный подход, положения которого дают возможность охарактеризовать структурную организацию понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике как взаимосвязанную систему, в единстве общего и особенного (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.В. Краевский, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков и др.);

– герменевтический подход, позволяющий выделять и интерпретировать смысл, зафиксированный в текстовых источниках (Б.М. Бим-Бад, А.Ф. Закирова, Б.В. Марков и др.);

– полевой подход, применяемый для формирования системного представления о структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., определения категорий и основных понятийных групп

(О.М. Буракова, А.П. Журавлев, Е.О. Зубарева, Г.Р. Кадырова, Т.Н. Куренкова, О.И. Лукина, Е.В. Муругова, Е.В. Савицкая, Т.В. Стрекалева, С.В. Шустова и др.).

Исследование носит поисково-аналитический характер и построено согласно смешанной стратегии исследования с применением следующих *методов исследования*:

- общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, экстраполяция);
- источниковедческий метод, используемый с целью отбора текстовых источников и определения их информационных возможностей для решения поставленных в исследовании задач;
- контент-анализ с целью систематизации дефиниций понятий, представленных в тексте в явном виде;
- контекстологический анализ с целью выявления и систематизации дефиниций понятий, представленных в тексте в неявном виде;
- сравнительно-сопоставительный анализ с целью определения сходных и отличительных признаков в дефинициях понятий;
- методы статистического анализа данных для оценки количественных характеристик терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием.

*Хронологические рамки исследования* определены второй половиной XX – началом XXI вв. Нижняя временная граница установлена началом 50-х гг. XX в., когда происходило обновление требований к системе образования со стороны советской власти в рамках послевоенных преобразований, выбранного курса на политехнизацию, осуществлялся поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса сообразно актуальным задачам, совершенствованию и повышению результативности деятельности образовательных организаций разных уровней и типов, что запустило поступательный процесс развития управленческих идей в сфере образования. Верхняя временная граница установлена первым десятилетием XXI в., когда в отечественной педагогической науке оформились три направления теории управления образованием – управление образованием, менеджмент в образовании, педагогический менеджмент, а российская система образования обогатилась новыми управленческими концепциями, получившими старт апробации на разных ее уровнях после смены государственного курса в области образования в 90-х гг. XX в.

**Источниковую базу диссертационного исследования** составили:

- научная литература, раскрывающая историю развития отечественной системы образования во второй половине XX – начале XXI вв. (И.А. Барабина, Н.В. Белопашка, С.Е. Боровков, М.А. Гончаров, Э.Д. Днепров, Я.П. Кривко, А.В. Овчинников, О.Г. Савка, В.А. Ситаров, А.И. Тимиргазиева, Ю.А. Тюрина, Н.М. Федорова, Я.В. Шабанов, Л.Л. Шпаковская и др.);
- научная литература по методологии построения историко-педагогического исследования (М.В. Богуславский, А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, В.Б. Помелов, В.Г. Храпченков, А.Н. Шевелев и др.);
- научная литература по исследованию педагогической терминологии и терминологии теории управления образованием (В.С. Безрукова, О.В. Галкина, О.Б. Даутова, И.М. Кантор, И.К. Карапетян, И.В. Кичева, Б.Б. Комаровский, Е.А. Кошкина, В.Ю. Кричевский, В.М. Лейчик, В.М. Полонский, А.Н. Рыжов, В.Е. Цибульникова, В.С. Шаповалова, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, Т. V Sych и др.);
- научная литература по описанию полевого подхода, применению метода поля в терминологических исследованиях (О.М. Буракова, А.П. Журавлев, Е.О. Зубарева, Г.Р. Кадырова, Т.Н. Куренкова, О.И. Лукина, Е.В. Муругова, Е.В. Савицкая, Т.В. Стрекалева, С.В. Шустова и др.)
- нормативно-правовые акты, определяющие развитие системы образования в исследуемый период времени;
- труды отечественных педагогов, раскрывающие вопросы управления образованием (С.А. Беляков, Ю.В. Васильев, М.О. Веселов, А.Н. Волконский, Ю.Л. Загуменнов, Н.Н. Иорданский, А.Е. Капто, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, О.А. Косинова, Д.С. Логинов, Л.В. Львов, А.М. Моисеев, М.Л. Портнов, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.П. Стрезикозин, Н.С. Сунцов, В.А. Сухомлинский, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, О.Г. Хомерики, А.М. Цирульников, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамова, Н.А. Шубин, Е.В. Яковлев и мн. др.);
- словарно-энциклопедическая и учебная литература по педагогике, фиксирующая актуальный уровень развития применяемой терминологии в управлении образованием.

### ***Этапы исследования.***

На проблемно-поисковом этапе исследования (2018-2019) происходило осмысление теоретических аспектов обозначенной проблемы исследования, выявлялись факторы развития отечественной теории и практики управления



образованием; осуществлялась разработка методологического и процедурного аппаратов исследования.

На эмпирическом этапе исследования (2019-2020) проводилась работа по формированию критериев отбора текстов и составлялась выборочная совокупность; определялись критерии распределения понятий по зонам понятийно-категориального аппарата и понятийным группам; проводилась работа по технической подготовке текстов для осуществления статистической обработки; определялись смысловые единицы, дефиниции и производился первичный анализ текстовых источников согласно выбранной стратегии исследования; осуществлялась количественная обработка полученных данных с помощью программы SPSS Statistics 23.

На аналитико-обобщающем этапе исследования (2020-2022) осуществлялась интерпретация и уточнение результатов исследования, производилась систематизация теоретического и эмпирического материала; завершалось научное и литературное оформление результатов исследования, которые были представлены научному и профессиональному сообществу в рамках апробации.

**Гипотезу исследования** составляет предположение о том, что понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. имеет следующие характеристики развития:

1) усиление роли категорий теории управления образованием при сохранении относительной стабильности и устойчивости ядерной зоны (категориального ядра).

2) снижение роли общенаучных категорий и педагогических категорий при сохранении относительной стабильности и устойчивости ядерной зоны (категориального ядра).

3) формирование понятийных групп через внутреннюю генерализацию и систематизацию понятий.

4) трансформация содержания понятий согласно позициям доминирующего теоретического подхода к управлению – процессного, системного, ситуационного, что позволяет выделять периоды развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

– определены основные характеристики структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.;

- обоснована периодизация развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.;

- выявлены тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике в исследуемый период.

***Теоретическая значимость исследования*** состоит в том, что полученные результаты:

- способствуют систематизации отечественной терминологии управления образованием и историко-педагогической интерпретации логики его развития;

- конкретизируют характер влияния доминирующих теоретических подходов к управлению образованием на развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике;

- раскрывают специфику структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием;

- дают представление о динамике изменения количественных характеристик терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.

***Практическая значимость исследования*** заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы:

- при разработке образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования;

- при формировании тематического содержания специальных учебных курсов, посвященных отечественной теории управления образованием;

- при осуществлении научных исследований в области управления образованием, истории педагогики и педагогического терминоведения;

- при разработке словарно-энциклопедической литературы по педагогике.

### ***Положения, выносимые на защиту.***

1. Структурная организация понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. представляет собой трехкомпонентную структуру, включающую:

- ядерную зону (категориальное ядро), обладающую относительной стабильностью и устойчивостью;

- вариативную приядерную зону, состоящую из пяти понятийных групп, обозначающих принципы управления образованием, функции управления

образованием, технологии и методы управления образованием, управленческие отношения в образовании, управление качеством образования;

- периферийную зону, образующуюся за счет понятий, заимствованных из общей теории управления и недостаточно наполненных педагогическим содержанием.

2. Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике формируется двумя путями: посредством заимствования понятий из общей теории управления с последующим наполнением педагогическим содержанием, в т.ч. иноязычных терминов («менеджмент», «маркетинг», «мониторинг», «коучинг», «консалтинг» и др.), и посредством наполнения педагогических понятий управленческим содержанием. Динамика изменения частоты употребления терминов ядра понятийно-категориального аппарата демонстрирует статистически значимое снижение частоты употребления педагогических категорий «воспитание», «обучение», повышение частоты употребления общенаучных категорий и категорий теории управления образованием, что свидетельствует о постепенной дифференциации теории управления образованием из спектра общепедагогических вопросов.

3. В развитии понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. выделяются три периода: начало 50-х – середина 80-х гг. XX в.; вторая половина 80-х гг. – конец XX в.; начало XXI вв. – настоящее время. Основанием для данной периодизации служит смена доминирующего теоретического подхода к управлению, оказывающего влияние на формирование содержания понятий теории управления образованием и демонстрирующего эволюцию представлений об управлении образованием как процессе, системе, ситуации. Соответственно, первый период характеризуется доминированием процессного, второй – системного, третий – ситуационного подхода к управлению.

4. Основными тенденциями развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. являются:

- формирование понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике как интегративной терминологии, совмещающей в себе управленческие, педагогические, квалитологические компоненты;

- задержка полноценного развития понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании, в связи с длительным

периодом рассмотрения управления образованием в области общепедагогических вопросов и школоведения;

- постепенная утрата со второй половины 80-х гг. XX в. категориальной нагрузки понятия «руководство» и его трансформация в приадресованную зону в качестве функции управления;

- зависимость между формированием содержания понятий теории управления образованием и доминирующим теоретическим подходом к управлению – процессным, системным, ситуационным, что позволяет обосновать периодизацию развития понятийно-категориального аппарата в общей логике эволюции представлений об управлении образованием;

- наличие признаков прогнозируемого развития во втором десятилетии XXI в. понятийной группы, характеризующей эффективность, результативность, качество управления образованием, в связи с распространением методологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management, TQM).

***Степень достоверности результатов исследования*** обеспечивается:

- использованием полевого подхода в определении структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.;

- применением смешанной стратегии исследования, релевантной методологическому аппарату исследования;

- использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, позволяющих осуществить системный анализ материалов текстовых источников, включенных в выборочную совокупность;

- привлечением широкого корпуса текстовых источников второй половины XX – начала XXI вв.

***Апробация результатов исследования.***

Ход и результаты исследования развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. обсуждались на заседаниях кафедры педагогики Высшей школы педагогики, психологии и физической культуры САФУ (2019-2021).

Результаты исследования представлены на II Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики» (18 ноября 2020 г., г. Москва, пленарное заседание); IV международной научно-практической конференции «Производственные технологии будущего: от создания к внедрению» (16-26 февраля 2021 г.,

г. Комсомольск-на-Амуре); международной научно-методической конференции «Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов» (28-29 января 2021 г., г. Томск); всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ» (18-30 ноября 2019 г., г. Северодвинск); XVIII международной научной конференции студентов и аспирантов «Проблемы Арктического региона» (15 мая 2019 г., г. Мурманск); XIV всероссийской открытой молодежной конференции «Современная социальная работа: на пути к обществу, безопасному для всех» (24 апреля 2019 г., г. Архангельск); коллоквиуме «Wissenstransfer: von der Theorie zur Praxis» (16 декабря 2020 г., г. Архангельск); VII всероссийской исследовательской школе студентов, аспирантов и молодых ученых «Русский Север и Арктика: фундаментальные проблемы истории и современности» (3-5 ноября 2020 г., г. Архангельск); конкурсе студенческих научных работ САФУ (01.12.2020 – 31.03.2021).

*Личный вклад автора диссертации* состоит в представлении структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. и периодизации его развития, основанной на смене доминирующего теоретического подхода к управлению.

*Структура диссертации.* Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (196 наименований), 2 приложений. В тексте работы имеются 11 таблиц и 9 рисунков. Общий объем диссертации составляет 170 страниц.

### **Основное содержание работы.**

**Во введении** раскрыта актуальность темы и ведущая идея исследования, представлен его методологический и процедурный аппараты, обозначены положения, выносимые на защиту диссертации.

**В первой главе «Теоретические основы исследования развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике (вторая половина XX – начало XXI вв.)»** охарактеризован генезис теории управления образованием в отечественной педагогике; выделены группы факторов, определившие развитие отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв. (концептуальные, социально-экономические, социокультурные); проанализированы направления исследования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.

Теория управления образованием в отечественной педагогике приобрела интенсивное развитие во второй половине XX в., что целесообразно связать с повышением интереса советских педагогов к управлению образованием как средству достижения поставленных перед системой образования целей. Развитие теории управления образованием в отечественной педагогике определялось преимущественно потребностями практики и необходимостью осмысления накопленных эмпирических материалов на теоретическом уровне.

Концептуальные факторы с разной интенсивностью оказывали воздействие на развитие отечественной теории и практики управления образованием с 60-х гг. XX в. Данная группа факторов достаточно широка: распространение методологии системного подхода к управлению, разработка новаторских педагогических идей, формирование междисциплинарных связей в отечественной педагогике, заимствование и модификация отечественными педагогами зарубежных управленческих идей, внедрение в практику управления образованием международных стандартов ISO.

Процессы интеграции и дифференциации теории управления образованием (с начала 90-х гг. XX в.) связаны с взаимовлиянием наук за счет усиления междисциплинарности педагогической науки. На этапе становления новой России складывается «идеологический дисбаланс» управленческих идей в связи с проникновением в открытый для российских исследователей доступ зарубежных трудов в области теории и практики менеджмента. Развитие отечественной теории управления образованием полностью вышло за рамки школоведения, дополнилось зарубежными менеджерскими концепциями, подходами школы поведенческих наук и школы человеческих отношений, что актуализировало рассмотрение вопросов развития субъектности участников образовательного процесса, оптимизации и совершенствования деятельности школы, мотивации и стимулирования деятельности педагогов, методической разработки профессиональной подготовки педагогов в области управления образованием. Вступление России в общеевропейское образовательное пространство повлекло за собой пересмотр управленческих концепций, усиление внимания на вопросах управления высшей школой в связи с Болонским процессом. После присоединения России к Болонской декларации особенно усилилась проблема англоязычных заимствований в терминологии российского образования, которые ориентированы как на заполнение лакун в номинации новых предметов и явлений, так и на совершенствование функционирующей системы обозначений.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Бudyкина В.Г. Англоязычные заимствования в терминологии российского образования // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филологические науки. - 2017. - № 9 (405). - С. 20-22.

Социально-экономические и социокультурные факторы оказывали на развитие теории управления образованием несколько опосредованное воздействие, поскольку они, в первую очередь, отразились на совершенствовании практики управления образованием. Социально-экономические факторы доминировали в 50-60-е гг. XX в. и влияли через реализацию идеи политехнизации образования, что вместе с расширением задач, поставленных перед средней школой, повлекло детальное рассмотрение административных, организационных, хозяйственных аспектов управления образовательными организациями. Социокультурные факторы, проявляющиеся в делегировании полномочий управления школой общественным структурам, демократизации общественной жизни, децентрализации и расширении автономии образовательных организаций, оказывали влияние на развитие теории и практики управления образованием в 60-е гг. XX в. и особенно – в период перестройки и 90-е гг.

Многообразие факторов, воздействующих на развитие теории и практики управления образованием, нашло отражение в формировании понятийно-категориального аппарата теории управления образованием, который представляет собой систему понятий и категорий, выработанных в процессе ее развития. Анализ направлений исследования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике позволяет сделать вывод о значительной проработанности аспектов педагогической терминологии и недостаточности сведений для формирования обобщенного представления о структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Отдельные вопросы последнего раскрываются в работах Б.Б. Комаровского, О.Б. Даутовой, В.Ю. Кричевского, В.Е. Цибульниковой, В.С. Шаповаловой и других исследователей.

Диссертационное исследование предполагает использование полевого подхода, позволяющего сформировать представление о структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике; определить ядерную, приядерную и периферийную зоны; дать характеристику терминов категориального ядра, выделить и описать основные понятийные группы.

**Во второй главе диссертации «Структурная организация понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике (вторая половина XX – начало XXI вв.)»** представлена структура понятийно-категориального аппарата с позиций полевого подхода; определены количественные характеристики терминов ядра;

произведен анализ понятийных групп теории управления образованием; обоснована периодизация и определены тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.

Анализ структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. осуществлялся с использованием корпуса текстов, объем которого составил 245 наименований. При отборе текстовых источников учитывался вклад авторов в развитие отечественной теории управления образованием, их авторитетность в педагогическом сообществе, научно-практическая значимость и цитируемость работ. По результатам анализа текстовых источников, включенных в выборочную совокупность, выделено 390 понятий, применяемых для раскрытия проблематики, связанной с управлением образованием. Основными критериями отбора понятий выступили: информативность – отражение в понятии существенных свойств, связей, отношений предметов и явлений управления образованием; раскрытие смысла понятия, его отличительных признаков в дефиниции и / или контексте употребления. В настоящем исследовании в поле зрения не включены номены в связи с необходимостью разделения терминов и номенов (И.М. Кантор, М.А. Галагузова, А.П. Миньяр-Белоручева и др.), поскольку номенклатура существует только вместе с термином – инструментом, который ее фиксирует, и расширяет терминологию. Номенклатура является универсальной и более статичной, нежели термин, и не теряет собственного качества по выходу за рамки специального контекста.

Использование полевого подхода позволило представить понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. как трехкомпонентную структуру, включающую:

- ядерную зону / категориальное ядро (общенаучные категории, категории педагогики, категории теории управления образованием);
- приядерную зону (пять понятийных групп, обозначающих принципы управления образованием, функции управления образованием, технологии и методы управления образованием, управленческие отношения в образовании, управление качеством образования);
- периферийную зону, включающую совокупность понятий, заимствованных из общей теории управления и еще недостаточно наполненных педагогическим содержанием.



Критериями отнесения понятия к ядерной зоне (категориальному ядру) выступили наличие у понятия родовых признаков и отсутствие выраженной полисемии. Количественная обработка и статистический анализ производились на основании частотного словаря по следующим группам категорий:

- теории управления образованием («руководство», «управление», «менеджмент», «мониторинг», «качество образования»);
- педагогическим («воспитание», «обучение», «образование», «коллектив», «социализация»);
- общенаучным («процесс», «система», «развитие», «деятельность», «формирование», «взаимодействие»).

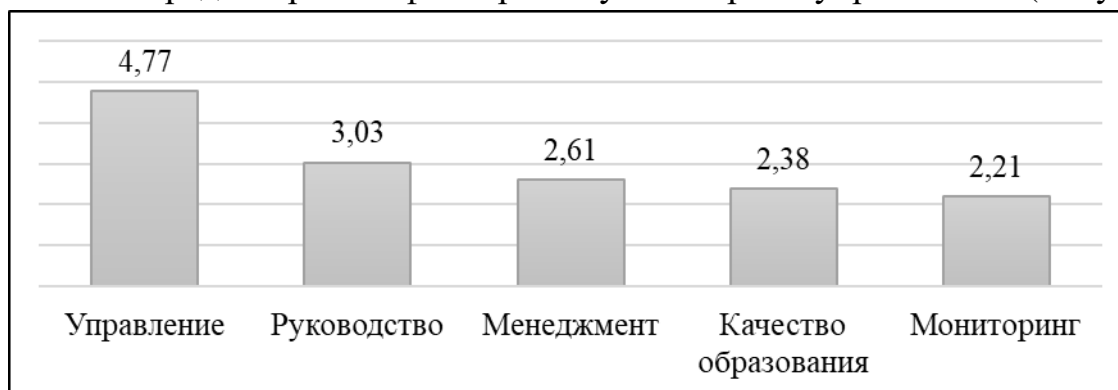
По каждой категории определен коэффициент устойчивости с помощью формулы  $k=n/N$ , где  $n$  – число текстов, где встречается исследуемая категория,  $N$  – общее число текстов выборочной совокупности.<sup>2</sup> Высокий уровень устойчивости зафиксирован у категории «управление», педагогических категорий «обучение», «образование», «коллектив», общенаучных категорий «процесс», «система», «развитие», «деятельность», «формирование» (Таблица 1).

**Таблица 1 – Оценка устойчивости категорий теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.**

Категория	Уровень устойчивости	Значение
<i>Категории теории управления образованием</i>		
Руководство	0,72 ед.	Средний уровень устойчивости
Управление	0,97 ед.	Высокий уровень устойчивости
Менеджмент	0,49 ед.	Низкий уровень устойчивости
Мониторинг	0,38 ед.	Низкий уровень устойчивости
Качество образования	0,38 ед.	Низкий уровень устойчивости
<i>Педагогические категории</i>		
Воспитание	0,73 ед.	Средний уровень устойчивости
Обучение	0,93 ед.	Высокий уровень устойчивости
Образование	0,98 ед.	Высокий уровень устойчивости
Коллектив	0,84 ед.	Высокий уровень устойчивости
Социализация	0,21 ед.	Низкий уровень устойчивости
<i>Общенаучные категории</i>		
Процесс	0,98 ед.	Высокий уровень устойчивости
Система	0,99 ед.	Высокий уровень устойчивости
Развитие	0,99 ед.	Высокий уровень устойчивости
Деятельность	0,98 ед.	Высокий уровень устойчивости
Формирование	0,88 ед.	Высокий уровень устойчивости
Взаимодействие	0,78 ед.	Средний уровень устойчивости

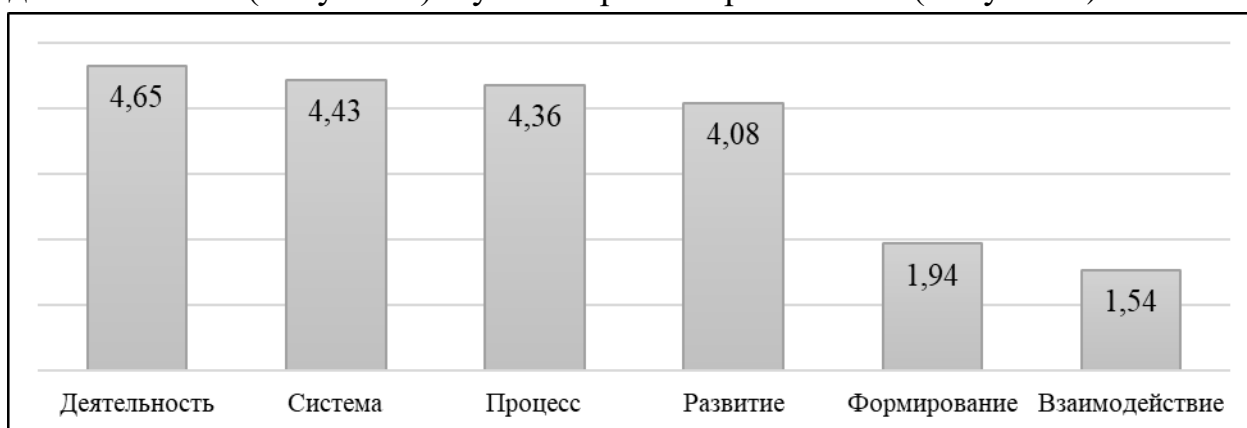
<sup>2</sup> Кошкина Е.А. Развитие терминологии отечественной дидактики: начало XVIII - начало XX вв.: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кошкина Елена Анатольевна. - СПб., 2016. - 474 с.

Оценка значимости статистических различий частоты употребления понятий в трех категориальных группах производилась с использованием непараметрического критерия  $\chi^2$  Фридмана. Выбор данного критерия для К-связанных выборок обусловлен логнормальностью распределения данных частоты употребления категорий в текстах, включенных в выборочную совокупность. При сравнении пяти категорий теории управления образованием уровень асимптотической значимости составил  $p = 0,000$ , что подтверждает статистически значимые различия частоты употребления категорий. Наибольший средний ранг зафиксирован у категории «управление» (Рисунок 1).

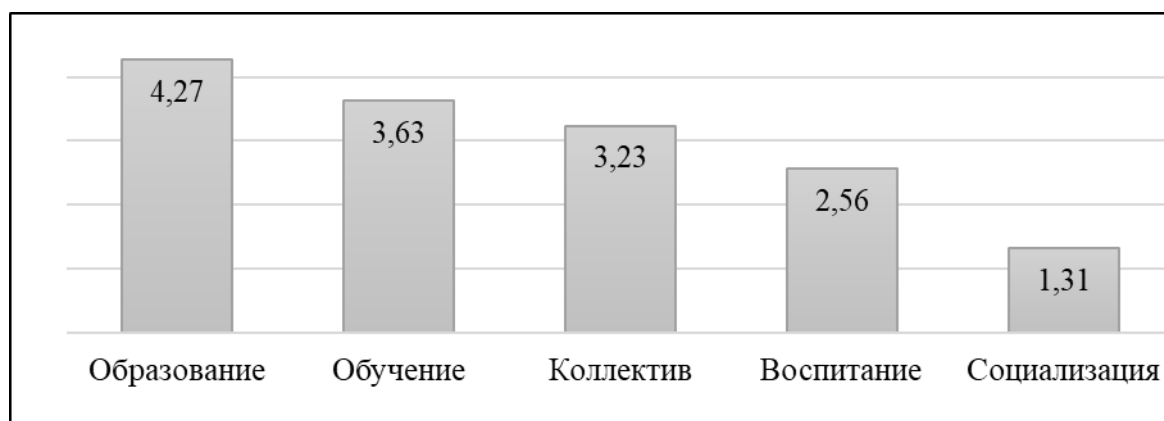


**Рисунок 1. Средние ранги частоты употребления категорий теории управления образованием**

Аналогичная ситуация по уровню асимптотической значимости сложилась среди общенаучных категорий ( $p = 0,000$ ) и педагогических категорий ( $p = 0,000$ ), причем наибольший средний ранг отмечен у категории «деятельность» (Рисунок 2) и у категории «образование» (Рисунок 3).



**Рисунок 2. Средние ранги частоты употребления общенаучных категорий**



**Рисунок 3. Средние ранги частоты употребления педагогических категорий**

Представленные результаты статистического анализа демонстрируют относительную стабильность и устойчивость ядерной зоны (категориального ядра) понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

Критериями распределения выделенных понятий по понятийным группам выступили общность родовых понятий, с помощью которых раскрываются явные и контекстуальные дефиниции понятий, входящих в группу, и принадлежность понятий микрополю, раскрывающему тематическое содержание определенной понятийной группы. В каждой из обозначенных понятийных групп периферийной зоны можно выделить подгруппы и ряд автономных понятий. Чем более развитой является группа, тем более четко проявляется внутренняя генерализация и систематизация понятий.

В понятийной группе, обозначающей принципы управления образованием, выделяются две подгруппы:

- понятия, обозначающие совокупность принципов управления образованием («принципы управления системой просвещения», «принципы управления школами», «принципы внутришкольного управления» и др.);
- наименования принципов управления образованием («демократизация управления», «принцип научности управления», «принцип сочетания единоначалия с коллегиальностью» и др.).

В понятийной группе, обозначающей функции управления образованием, выделены две подгруппы:

- наименования групп функций управления образованием («функции педагогического менеджмента», «функции системного управления», «функции управления школой» и т.п.);

– понятия, раскрывающие основные функции управления образованием («планирование», «организация», «контроль», «руководство» и пр.).

Понятийная группа, обозначающая технологии и методы управления образованием, представлена достаточно многообразными понятиями, каждое из которых можно условно соотнести с технологической цепочкой «цель – средство – результат». Можно проследить так называемые «зоны наложения» микрополей данной понятийной группы и понятийной группы, обозначающей функции управления образованием. В понятийной группе, обозначающей технологии и методы управления образованием, выделяются три подгруппы:

- наименования технологий управления образованием («маркетинг», «педагогический анализ», «технология управленческой деятельности» и др.);
- наименования методов управления образованием («метод(-ы) управления», «методы педагогического управления»);
- наименования моделей управления образованием («модель командно-коллегиального управления качеством образования в школе», «модель системного государственно-общественного управления системой образования взрослых», «модель управления общеобразовательным учреждением с системой социально-педагогического мониторинга» и т.д.).

Формирование последней подгруппы можно связать с распространением идей системного подхода к управлению, что повлекло оформление авторских понятий в рамках диссертационных исследований.

Понятийная группа, обозначающая управленческие отношения в образовании, наиболее активно развивается с 90-х гг. XX в. и отличается слабой дифференцированностью относительно внутренней организации. По тематической близости содержания понятия можно распределить на три подгруппы, границы которых остаются достаточно размытыми: понятия, обозначающие субъектов управления; понятия, связанные с характеристиками субъектов управления образованием; понятия, характеризующие взаимодействие субъектов и объектов управления образованием.

Понятийная группа, обозначающая управление качеством образования, включает в себя понятие «управление качеством образования», сформированное посредством синтеза категорий «управление» и «качество образования»; понятия, уточняющие категорию «качество образования» («система менеджмента качества», «квалитологическая компетентность руководителя», «внутривузовская система контроля качества высшего профессионального образования», «центр менеджмента качества» и др.); понятия, характеризующие эффективность образования («эффективное управление школой»,

«эффективность системы управления», «эффективность управления образовательным процессом», «эффективность целостного управленческого цикла школы» и пр.).

Периферийная зона в структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике представлена группой понятий, которые заимствованы из общей теории управления, недостаточно адаптированы к специфике управления образованием и не содержат в дефинициях педагогического компонента. Критерием отнесения понятия к периферийной зоне выступает отсутствие в явных дефинициях и контексте применения понятия специфических характеристик управления образованием. В данную понятийную группу входят понятия «управленческий резонанс», «заинтересованные стороны», «коучинг», «консалтинг», «риск-менеджмент», «эффективность управления» и мн. др.

В проанализированной научной литературе отсутствуют подходы к периодизации развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием. Обоснованием периодизации развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. может служить доминирование одного из теоретических подходов к управлению – процессного, системного, ситуационного, поскольку эволюция понятийно-категориального аппарата происходила в логике эволюции подходов к управлению. При построении периодизации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике учитывались сформулированные тезисы относительно специфики интегрированных подходов к управлению образованием, а именно – фокус внимания, сущность управления, акцент в управлении, потенциальные возможности управления и условия его реализации (Таблица 2). Каждое выделенное в ходе исследования понятие оценивалось на предмет соответствия положениям одного или нескольких теоретических подходов к управлению. Принадлежность понятия положениям двух теоретических подходов к управлению особенно четко заметна в «реперных точках» смены периодов развития понятийно-категориального аппарата.

**Таблица 2. Специфика теоретических подходов к управлению образованием**

<b>Процессный подход к управлению образованием</b>	<b>Системный подход к управлению образованием</b>	<b>Ситуационный подход к управлению образованием</b>
<i><b>Фокус внимания</b></i>		
Управление образованием как процесс, представляющий собой последовательную смену состояний / фаз	Управление образованием как система, состоящая из подсистем, элементов и находящаяся в непрерывном взаимодействии с внешней средой	Управление образованием как ситуация, разворачивающаяся в контексте определенных условий и обстоятельств
<i><b>Сущность управления</b></i>		
Разделение процесса управления на своеобразные подсистемы – взаимосвязанные, взаимозависимые и при этом относительно автономные управленческие функции	Признание системы управления как уникальной целостности, обладающей качествами, отсутствующими у ее элементов в отдельности	Рассмотрение управления образованием в динамике, в контексте оперативного реагирования системы на внутренние и внешние воздействия
<i><b>Акцент в управлении</b></i>		
Выделение руководства в качестве самостоятельного вида деятельности, связанного с возможностью воздействия на подведомственные структуры или лиц, находящихся в подчинении	Наличие у системы управления способности к самоорганизации и саморазвитию	Постановка акцента на развитии, изменении ситуации управления
<i><b>Потенциальные возможности управления</b></i>		
Признание возможности оказания целенаправленного влияния на результат управления	Возможность подсистем выстраиваться в вертикальном, иерархическом и горизонтальном направлениях, по типу субординации и по типу координации соответственно	Зависимость выбора средств, методов, технологий и концепций управления от ситуации управления образованием
<i><b>Условия реализации управления</b></i>		
Ориентация на зоны развития, которые определяются траекторией управления	Стремление системы к самосохранению и следованию специфичным законам функционирования	Совмещение в управленческой ситуации событийного и смыслового компонентов

С учетом смены доминирующих теоретических подходов к управлению, оказавших прямое влияние на формирование содержания понятий, выделены три периода развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.:

- 1) начало 50-х – середина 80-х гг. XX в. (процессный подход);
- 2) вторая половина 80-х гг. – конец XX в. (системный подход);
- 3) начало XXI в. – настоящее время (ситуационный подход).

В первый период в структуре понятийно-категориального аппарата функционируют три понятийные группы – обозначающая принципы управления образованием; обозначающая функции управления образованием; обозначающая технологии и методы управления образованием. Объем употребляемых понятий относительно небольшой: «руководство», «руководство школой», «руководство деятельностью школы», «функция(-и) управления», «принцип(-ы) управления», «метод(-ы) управления», «внутришкольный контроль», «демократический централизм», «сочетание единоначалия и коллегиальности» и др. Закладываются основы формирования понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании.

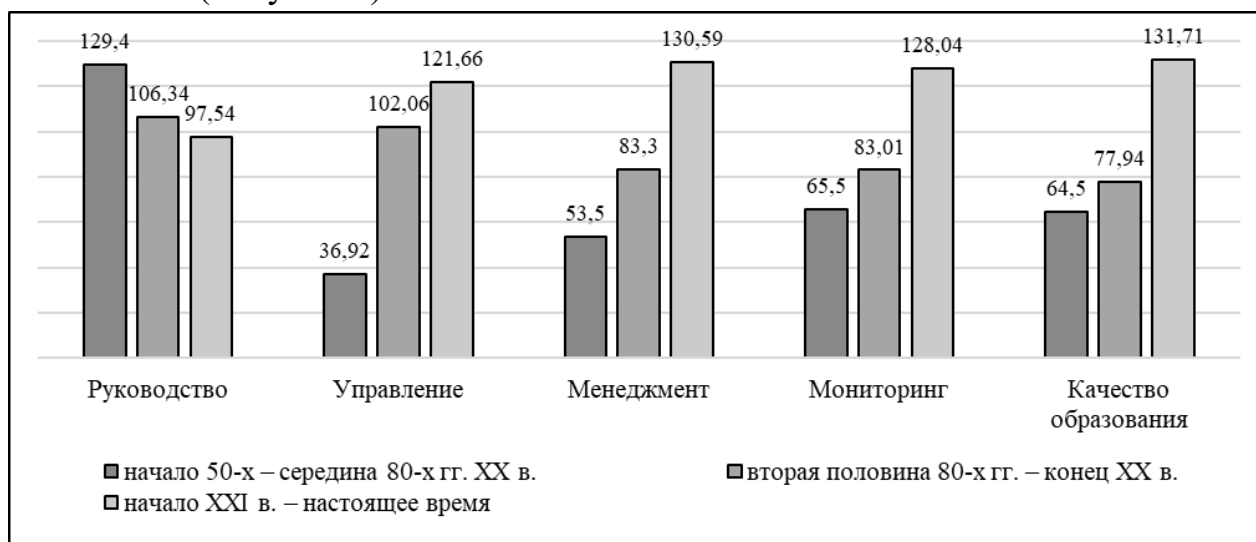
Во втором периоде понятие «руководство» постепенно выходит из активного оборота и трактуется как функция управления. Постепенно оно трансформируется из категориального ядра в приядерную зону – в понятийную группу, обозначающую функции управления образованием. На смену понятию «руководство» приходит понятие «управление», которое до середины 80-х гг. XX в. не выходило за общие рамки и контекст руководства. Из широкого употребления уходит понятие «внутришкольный контроль», заменяясь более комплексным понятием «внутришкольное управление». Понятийное поле теории управления образованием существенно обогащается, особенно в начале 90-х гг. XX в. Новые понятия образуются как на периферии процессного и системного подходов к управлению, так и исключительно в рамках системного подхода к управлению. Стремление к технологизации управления образованием стимулирует развитие понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании. Активно формируется и развивается понятийная группа, обозначающая управление качеством образования, что связывается со стремлением к единообразию и отсутствием выраженных противоречий в содержании понятий.

В третьем периоде формирование содержания ряда понятий приядерной зоны происходит на периферии системного и ситуационного подходов к управлению с большим доминированием последнего (что проявляется, в частности, в понятии «маркетинг»). В первом десятилетии XXI в. содержание понятия «руководство» развивается в рамках ситуационного подхода к управлению с сохранением некоторых аспектов системного подхода. В указанный период вводятся принципиально новые видовые понятия на базе категории «управление», содержание которых изначально формируется с учетом

ситуационного подхода к управлению («антикризисное управление», «управление рисками», «управление педагогическим конфликтом» и др.), акцентирующие влияние на конкретном событии, определенной управленческой ситуации. Вводятся новые понятия педагогического менеджмента, раскрывающие управленческие аспекты деятельности педагога – «менеджер образовательного процесса», «менеджер учебно-воспитательного процесса», «менеджер учебно-познавательного процесса».

Поскольку наиболее значимые трансформации понятийно-категориального аппарата отображаются на понятиях ядерной зоны (категориального ядра), в исследовании произведена оценка динамики развития категорий понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

Применение непараметрического Н-критерия Краскела-Уоллиса для оценки статистических различий по трем выделенным периодам показало, что для категорий теории управления образованием различия по частоте употребления являются статистически значимыми ( $p < 0,05$ ). Средний ранг по категории «руководство» имеет тенденции к снижению частоты употребления, что подтверждает постепенную утрату категориальной нагрузки. По категориям «управление», «менеджмент», «мониторинг» и «качество образования» показатели частоты употребления растут – средний ранг имеет тенденции к повышению (Рисунок 4).

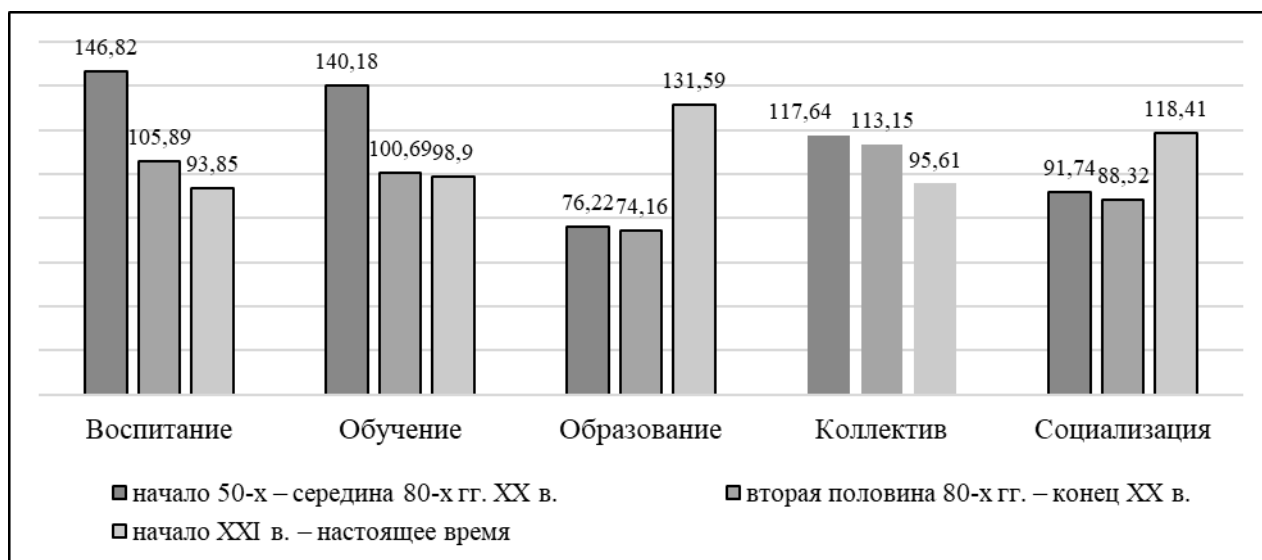


**Рисунок 4. Динамика изменения средних рангов частоты употребления категорий теории управления образованием по периодам**

Среди педагогических категорий статистически значимые различия частоты употребления в разные периоды развития теории управления образованием в отечественной педагогике касаются всех категорий, за

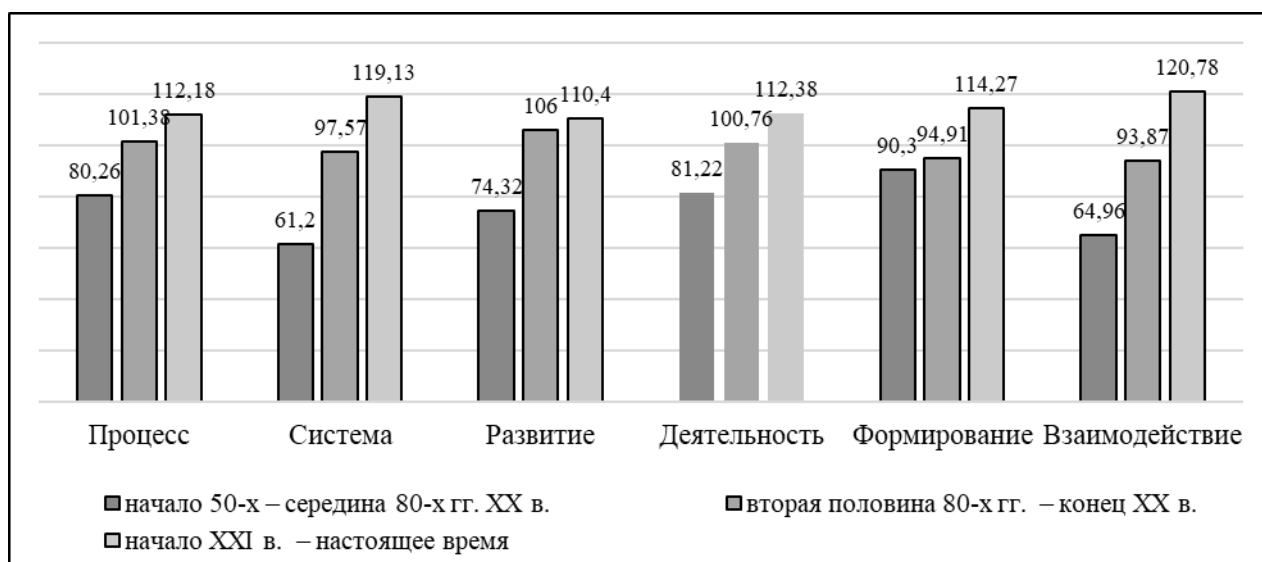


исключением категории «коллектив» ( $p = 0,077$ ). Показатели средних рангов демонстрируют повышение частоты употребления категории «образование», категории «социализация», а также снижение частоты употребления категорий «воспитание» и «обучение» в выделенных периодах развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. (Рисунок 5). Это свидетельствует о постепенном выделении управления образованием из спектра общепедагогических вопросов, что потребовало использования специальной управленческой терминологии, базирующейся на категории «образование».



**Рисунок 5. Динамика изменения средних рангов частоты употребления педагогических категорий по периодам**

Среди общенаучных категорий статистически значимые различия частоты употребления понятий в разные периоды развития теории управления образованием в отечественной педагогике касаются всех категорий, за исключением категории «деятельность» ( $p = 0,053$ ). Показатели средних рангов позволяют говорить о повышении частоты употребления общенаучных категорий «процесс», «система», «развитие», «формирование», «взаимодействие» (Рисунок 6).



**Рисунок 6. Динамика изменения средних рангов частоты употребления общенаучных категорий по периодам**

По итогам исследования сформулированы пять тенденций развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.:

1) формирование понятийно-категориального аппарата теории управления образованием как интегративной терминологии, совмещающей в себе управленческие, педагогические, квалитологические компоненты;

2) задержка полноценного развития понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании, в связи с длительным периодом рассмотрения управления образованием в области общепедагогических вопросов и школоведения;

3) постепенная утрата со второй половины 80-х гг. XX в. категориальной нагрузки понятия «руководство» и его трансформация в приядерную зону в качестве функции управления;

4) зависимость между формированием содержания понятий теории управления образованием и доминирующим теоретическим подходом к управлению – процессным, системным, ситуационным, что позволяет обосновать периодизацию развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием;

5) наличие признаков прогнозируемого развития во втором десятилетии XXI в. понятийной группы, характеризующей эффективность, результативность, качество управления образованием, в связи с распространением методологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management).

**В заключении** резюмированы итоги исследования, сформулированы ключевые выводы, определены перспективные направления продолжения диссертационного исследования.

**К наиболее значимым результатам** следует отнести следующее:

1. Определено, что структурная организация понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. представляет собой трехкомпонентную структуру, включающую ядерную зону (категориальное ядро), обладающее относительной стабильностью и устойчивостью; приядерную зону, характеризующуюся вариативностью и многообразием видовых понятий; периферийную зону, образующуюся за счет понятий, заимствованных из общей теории управления.

В категориальное ядро входят общенаучные категории, категории педагогики, категории теории управления образованием. Приядерную зону составляют пять понятийных групп, обозначающих принципы управления образованием, функции управления образованием, технологии и методы управления образованием, управленческие отношения в образовании, управление качеством образования. Периферийная зона представлена совокупностью понятий, заимствованных из общей теории управления и еще недостаточно наполненных педагогическим содержанием. В ходе исследования подтверждено положение гипотезы о формировании понятийных групп через внутреннюю генерализацию и систематизацию понятий, что наиболее ярко проявляется у понятийных групп приядерной зоны, обозначающих принципы управления образованием, функции управления образованием, технологии и методы управления образованием.

2. Статистический анализ динамики развития терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. подтверждает положения гипотезы исследования:

- о сохранении относительной стабильности и устойчивости ядерной зоны (категориального ядра);
- об усилении роли категорий теории управления образованием, за исключением категории «руководство»;
- о снижении роли педагогических категорий, за исключением категорий «образование» и «социализация».

Не подтвердилось положение гипотезы исследования о снижении роли общенаучных категорий, которая, напротив, усиливается по мере развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в

отечественной педагогике, что статистически доказано на основе анализа частоты употребления категорий «процесс», «система», «развитие», «формирование», «взаимодействие».

3. В ходе исследования доказано положение гипотезы о трансформации содержания понятий согласно позициям доминирующего теоретического подхода к управлению – процессного, системного, ситуационного. С учетом смены доминирующего теоретического подхода к управлению выделены три периода развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.:

- начало 50-х – середина 80-х гг. XX в. (процессный подход);
- вторая половина 80-х гг. – конец XX в. (системный подход);
- начало XXI вв. – настоящее время (ситуационный подход).

4. Тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. обусловили проявление таких его признаков, как:

- интегративность, выражающаяся в присутствии в организационной структуре терминологии педагогических, управленческих, квалитологических понятий;
- изменение категориальной нагрузки, проявляющееся в снижении или усилении статуса категорий, и, как следствие, перемещение их между ядерной и приядерной зонами;
- зависимость терминологии от доминирующего теоретического подхода к управлению – процессного, системного, ситуационного;
- расширение структуры понятийно-категориального аппарата теории управления образованием за счет заимствования понятий из общей теории управления (в т.ч. – иноязычных понятий) с последующим наполнением педагогическим содержанием и наполнения педагогических понятий управленческим содержанием, что стимулирует формирование понятийных групп.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях общим объемом 6,0 п.л.:

*Статьи в рецензируемых научных журналах, входящих в перечень изданий, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ:*

1. Мелкая Л.А. Структура понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI в. // Общество: социология, психология, педагогика. - 2022. - № 2. - С. 200-204 (0,5 п.л.).

2. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Проблема определения понятия «принцип управления образованием» в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2021. - № 8 (198). - С. 145-151 (0,6 п.л.).

3. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Подходы к определению термина «педагогический менеджмент» в отечественных публикациях конца XX – начала XXI вв. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2021. - № 1 (191). - С. 159-165 (0,6 п.л.).

4. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Факторы развития отечественной теории управления образованием второй половины XX века // Научно-педагогическое обозрение. - 2020. - № 6 (34). - С. 190-198 (0,8 п.л.).

*Главы в рецензируемых научных журналах и монографиях:*

5. Малик Л.С., Мелкая Л.А. Менеджерализация как ресурс философии профессионализма в социальной работе // Философия образования. - 2020. - Т. 20. - № 1. - С. 113-126 (0,9 п.л.).

6. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Организация образовательной деятельности кочевых школ в Ненецком автономном округе: история, опыт и перспективы развития // Человеческий потенциал арктического региона: культура, наука, образование: Монография / Авторы-составители: В.Г. Мартынов, И.В. Гайдамашко. - М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2021. - С. 33-44 (0,5 п.л.).

*Статьи и тезисы в сборниках материалов научных конференций:*

7. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Корпоративная культура университета: подходы к определению содержания понятия // Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов. В 2 ч. Ч. 1: материалы междунар. науч.-метод. конф., 28–29 января 2021 г., Томск, Россия / отв. ред. В.М. Рулевский. - Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2021. - Ч. 1. - С. 40-43 (0,5 п.л.).

8. Кошкина Е.А., Мелкая Л.А. Категории педагогической концепции А.С. Макаренко // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Кривых, А.Д. Абашина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. - С. 71-75 (0,4 п.л.).

9. Мелкая Л.А. Менеджерализация социальной работы как фактор развития профессионального образования в Арктическом регионе // Проблемы Арктического региона: тезисы докладов XVIII Международной научной конференции студентов и аспирантов (г. Мурманск, 15 мая 2019 г.). - Мурманск, 2019. - С. 75-76 (0,1 п.л.).

10. Мелкая Л.А. Менеджерализация социальной работы как фактор трансформации профессионального образования // Исследование современных проблем общества в контексте задач социальной работы и социальной безопасности: сборник научных статей студентов и преподавателей. Вып.7 / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; Высш. шк. соц.-гум. наук и межд. ком.; Каф. соц. раб. и соц. без.; [отв. ред. и сост. Н.В. Цихончик]. - М.: Издательство ПЕРО, 2019. - С. 52-54 (0,2 п.л.).

11. Мелкая Л.А. Мониторинг в управлении образовательными системами // Производственные технологии будущего: от создания к внедрению: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Комсомольск-на-Амуре, 16-26 февраля 2021 г. / редкол.: С.И. Сухоруков (отв. ред.), А.С. Гудим, Н.Н. Любушкина. - Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВО «КНАГУ», 2021. - С. 457-460 (0,2 п.л.).

12. Мелкая Л.А. Педагогический менеджмент как направление теории управления образованием // Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / сост.: М.Н. Кузнецова, А.В. Шишкина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск: ИД САФУ, 2020. - С. 440-443 (0,2 п.л.).

13. Мелкая Л.А. Подготовка специалистов социальной работы в контексте менеджерализации // Актуальные проблемы социального развития. Философские и социологические исследования [Электронный ресурс]: материалы II научной конференции студентов и школьников / отв. ред. А.Г. Деменев, И.Ф. Верещагин; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Электронные текстовые данные. - Архангельск: САФУ, 2019. - С. 31-33 (0,1 п.л.).

14. Мелкая Л.А. Традиционные и инновационные технологии управления образовательными системами // Развитие человека в эпоху цифровизации: сборник научных трудов; под редакцией д.п.н., профессора Р.Х. Гильмеевой, к.п.н., доцента Л.А. Шибанковой в 2-х томах, том 2. - Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. - С. 37-41 (0,2 п.л.).

15. Малик Л.С., Мелкая Л.А. Педагогические аспекты разработки образовательного стандарта в соответствии с профессиональными стандартами // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы международной научно-методической конференции, Томск, 31 января - 01 февраля 2019 года. - Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2019. - С. 13-14 (0,2 п.л.).