

Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова»

На правах рукописи

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

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Кошкина Елена Анатольевна

Архангельск – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.).....	18
1.1 Генезис теории управления образованием в отечественной педагогике...	18
1.2 Факторы развития отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв.....	32
1.3 Направления исследования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.....	44
1.4 Выводы первой главы.....	62
ГЛАВА 2. СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙНО- КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.).....	64
2.1 Структура понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. с позиций полевого подхода.....	64
2.2 Анализ категорий теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.....	71
2.3 Характеристика понятийных групп теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.....	81
2.4 Периодизация и тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.....	96
2.5 Выводы второй главы.....	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	118
Приложение А. Список авторских произведений, включенных в выборочную совокупность текстов.....	140
Приложение Б. Структура понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике (вторая половина XX – начало XXI вв.).....	161

## ВВЕДЕНИЕ

### **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 менеджментализации, 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 века. Б.Б. Комаровским даны характеристики педагогической терминологии [70], И.М. Кантором осуществлено разделение терминов и номенов, обозначена связь понятийно-терминологической системы с педагогической теорией [64; 65]. И.К. Карапетяном определены тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России [67]. В.М. Полонским выделены факторы, оказывающие влияние на внедрение новых понятий и терминов в сферу содержания образования, методов и целей обучения [118; 119]. И.В. Кичевой описан процесс формирования понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века, выделены тенденции в подсистеме методологии, подсистеме теории воспитания, дидактической подсистеме, подсистеме школоведения [68]. В.С. Безруковой представлен понятийно-категориальный аппарат теории воспитания в качестве целостной системы педагогического знания, которая отражает педагогическую действительность, имеет специфические свойства и тенденции [22]. Е.А. Кошкиной теоретически обоснованы возможности междисциплинарного историко-педагогического исследования развития понятийно-терминологического аппарата отечественной педагогической науки [76; 77]. А.Н. Шевелевым описаны пути преобразования педагогической терминологии [181].

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 [70]. 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» [82]. В.С. Шаповаловой выстроена иерархия понятий теории внутришкольного управления, разграничена специфика понятий «управление», «руководство», «менеджмент» [178]. 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 [137; 138]. Терминологическим анализом затронуты отдельные понятия, области / сферы управления образованием в исследованиях Г.А. Вертохвостовой [35], О.В. Галкиной [45], С.В. Губарькова [51], С.М. Васина и И.А. Бареевой [34], И.Ю. Лукиной [88], Н.В. Медведевой [95], С.А. Михеевой [100], Е.И. Соколовой [143], В.Е. Цибульниковой [169], В.З. Юсупова [187] 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, отношения реальной действительности и обозначенной области познания.

**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.

**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** заключается в выявлении структурной организации и определении тенденций развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

Для достижения обозначенной цели сформулированы следующие **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** составляют:

– *цивилизационный подход*, позволяющий анализировать изменения в теории и практики управления образованием и рассматривать развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в контексте социально-политических, социально-экономических, социокультурных детерминант (Богуславский М.В., Вайнер Н.Г., Корнетов Г.Б., Колесникова И.А., Макаев В.В. 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 (Беспалько В.П., Бордовская Н.В., Краевский В.В., Кузнецова А.Г., Кузьмина Н.В., Шадриков В.Д. и др.);

– *герменевтический подход*, позволяющий выделять и интерпретировать смысл, зафиксированный в текстовых источниках (Бим-Бад Б.М., Закирова А.Ф., Марков Б.В. 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 (Буракова О.М., Журавлев А.П., Зубарева Е.О., Кадырова Г.Р., Куренкова Т.Н., Лукина О.И., Муругова Е.В., Савицкая Е.В., Стрекалева Т.В., Шустова С.В. 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.

**Источниковую базу диссертационного исследования** составляют:

- научная литература, раскрывающая историю развития отечественной системы образования во второй половине XX – начале XXI вв. (Барабина И.А., Белопашка Н.В., Боровков С.Е., Гончаров М.А., Днепров Э.Д., Кривко Я.П., Овчинников А.В., Савка О.Г., Ситаров В.А., Тимиргазиева А.И., Тюрина Ю.А., Федорова Н.М., Шабанов Я.В., Шпаковская Л.Л. и др.);
- научная литература по методологии построения историко-педагогического исследования (Богуславский М.В., Джурицкий А.Н., Корнетов Г.Б., Куликова С.В., Помелов В.Б., Храпченков, В.Г., Шевелев А.Н. и др.);
- научная литература по исследованию педагогической терминологии и терминологии теории управления образованием (Безрукова В.С., Галагузова М.А.,

Галкина О.В., Даутова О.Б., Кантор И.М., Карапетян И.К., Кичева И.В., Комаровский Б.Б., Кошкина Е.А., Кричевский В.Ю., Лейчик В.М., Полонский В.М., Рыжов А.Н., Цибульникова В.Е., Шаповалова В.С., Яковлев Е.В., Яковлева Н.О., Sych T.V. и др.);

– научная литература по описанию полевого подхода, применению метода поля в терминологических исследованиях (Буракова О.М., Журавлев А.П., Зубарева Е.О., Кадырова Г.Р., Куренкова Т.Н., Лукина О.И., Муругова Е.В., Савицкая Е.В., Стрекалева Т.В., Шустова С.В. и др.)

– нормативно-правовые акты, определяющие развитие системы образования в исследуемый период времени;

– труды отечественных педагогов, раскрывающие вопросы управления образованием (Беляков С.А., Васильев Ю.В., Веселов М.О., Волконский А.Н., Загуменнов Ю.Л., Иорданский Н.Н., Капто А.Е., Конаржевский Ю.А., Кондаков М.И., Косинова О.А., Логинов Д.С., Львов Л.В., Моисеев А.М., Портнов М.Л., Поташник М.М., Симонов В.П., Стрезикозин В.П., Сунцов Н.С., Сухомлинский В.А., Третьяков П.И., Фишман Л.И., Хомерики О.Г., Цирульников А.М., Шакуров Р.Х., Шамова Т.И., Шубин Н.А., Яковлев Е.В. и мн. др.);

– словарно-энциклопедическая и учебная литература по педагогике, фиксирующая актуальный уровень развития применяемой терминологии в управлении образованием.

**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 работы** 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 работы** 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.

#### **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.

### **Соответствие диссертации научной специальности.**

Диссертация «Развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике (вторая половина XX – начало XXI вв.)» соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

### **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 в. – 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 приядерную 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 теории управления образованием в отечественной педагогике 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. (Приложение А).

**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). По теме исследования опубликовано 15 работ общим объемом 6 п.л., в т.ч. 4 статьи в изданиях, входящих в Перечень ВАК [78; 79; 80; 97].

Результаты исследования представлены на II Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики» (18 ноября 2020 г., Россия, г. Москва, пленарное заседание); международной научно-методической конференции «Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов» (28-29 января 2021 г., Россия, г. Томск); IV международной научно-практической конференции «Производственные технологии будущего: от создания к внедрению» (16-26 февраля 2021 г., Россия, г. Комсомольск-на-Амуре); коллоквиуме аспирантов “Wissenstransfer: von der Theorie zur Praxis” / «Трансфер знаний в науке: от теории к практике» (16 декабря 2020 г., г. Архангельск, САФУ); 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, САФУ); всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ» (18-30 ноября 2019 г., Россия, г. Северодвинск); конкурсе студенческих научных работ САФУ (01.12.2020 – 31.03.2021).

**Личный вклад автора** 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 диссертационной работы.** Диссертация включает введение, две главы, заключение, список литературы (196 наименований), 2 приложения. В работе имеется 9 рисунков и 11 таблиц. Общий объем диссертации составляет 170 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.)

## 1.1 Генезис теории управления образованием в отечественной педагогике

*Теория управления образованием* – междисциплинарная отрасль педагогической науки, которая формировалась посредством интеграции педагогического, управленческого, квалитологического знания по траектории от накопления теоретического и эмпирического материала к последующему научному осмыслению, концептуализации, систематизации и структуризации. Теория управления образованием представляет собой систему методологических подходов, функций, принципов, технологий и методов управления процессами, объектами и субъектами образования, системой образования в целом. В современной науке не сложилось единой точки зрения на вопрос о времени «зарождения» теории управления образованием в отечественной педагогике.

По мнению В.Е. Деружинского и И.В. Маричева, современная теория управления образованием развивается как часть общей теории управления социальными организациями. При этом в основе теории управления образования заложены общеуправленческие подходы, что не стирает ее специфики, обусловленной особенностями управляемого объекта [53]. В общей теории управления можно выделить четыре ключевых методологических подхода: подход, базирующийся на рассмотрении основных школ управления; процессный подход; системный подход; ситуационный подход. Подход, базирующийся на рассмотрении основных *школ управления* (школа научного управления, классическая (административная) школа управления, школа человеческих отношений и поведенческих наук, школа количественных методов), является важным в исторической ретроспективе и в большей степени интересен как основа

для проведения анализа эволюции общетеоретических взглядов на управление. И.Е. Воронкова отмечает, что подход «школ» является самостоятельным, хотя имеет тесную взаимосвязь с процессным, системным, ситуационным, количественными подходами [40].

Процессный, системный, ситуационный подходы являются «синтетичными» подходами к управлению, соединяющими в себе идеи научных школ и демонстрирующими общий вектор трансформации управленческих идей. Эволюция подходов к управлению происходила по траектории от процессного к системному и далее – к ситуационному подходу. Указанные теоретические подходы к управлению совмещают в себе законы, цели, принципы, методы и технологии управления, а также особенности осуществления практики управленческой деятельности.

*Процессный подход к управлению* (Fayol H., Woodward J., Taylor F.W., Churchman C.W. и др.) получил старт формирования в 20-е гг. XX в. из положений административной школы, основываясь на выделении ключевых и универсальных функций управления. Данные функции являются взаимосвязанными, взаимозависимыми, образующими в совокупности единый процесс управления, который представляет собой хронологически упорядоченную и циклически организованную систему. Множество управленческих функций может быть сгруппировано на такие категории, как планирование, организация, мотивирование, контроль, и связующие функции – коммуникацию, принятие решений, в совокупности составляющие управленческий цикл или процесс управления. Процесс понимается как последовательная смена состояний чего-либо, серия непрерывных действий, что отражает сущность горизонтальных связей в организации, возможность оказывать влияние на результат управления. В этой связи руководство представляется в качестве самостоятельного вида деятельности, включающего широкое воздействие на работников для достижения поставленных целей организации.

*Процессный подход к управлению образованием* (Власюк О.А., Дьяконов Б.П., Коречков Ю.В., Матвеева Н.Н., Проценко Т.Н., Свиридов О.А., Юмашева И.А. и др.) означает рассмотрение функционирования образовательной организации как управление совокупностью взаимодействующих процессов, которые являются управленческими функциями. В рамках процессного подхода к управлению образованием любой процесс определяется траекторией его развертывания – вектором процесса, что определяет особое внимание управленцев к зонам развития.

*Системный подход к управлению* (Sloan A.P., Drucker P.F., Scott R.F. и др.) получил свое развитие со второй половины XX века как междисциплинарное направление, образованное на стыке теории управления и общей теории систем. Система представляет собой целостность, имеющую внутреннюю логику и собственные законы функционирования. Е.А. Ободкова отмечает, что организация как социотехническая система в процессе функционирования создает подсистемы, которые должны быть согласованы как иерархически, по типу субординации, так и «горизонтально», по типу координации [107].

*Системный подход к управлению образованием* (Куркин Е.Б., Подобед В.И., Сеницына И.А., Корчаловская Н.В., Сундукова А.Х., Темрюкова С.Н., и др.) позволяет рассматривать управление в качестве системы, обладающей сложной внутренней структурой, состоящей из подсистем и элементов, находящихся в непрерывном взаимодействии друг с другом и внешней средой. В этом ключе образовательная организация представляют собой открытую систему, интегрированное целое, в котором подсистемы и элементы оказывают влияние на функционирование и развитие системы образования в целом. С.А. Ганина отмечает, что образование в целом является системой, состоящей из комплекса взаимосвязанных элементов, отличающейся сложностью внутренней структуры и принадлежащей системам более высокого порядка [46]. Системный подход позволяет выявить ключевые закономерности и тенденции в развитии управления образованием, особенности функционирования системы образования,

образовательных организаций, их сети и подструктур. Система определяется как принципиально новое целое, которое обладает уникальными качествами, отсутствующими в отдельных частях этой системы. Это системное, интегральное качество возникает только в системе благодаря формирующимся в ней связям, причем связи позволяют перенести отдельные свойства каждого элемента системы ко всем остальным. Система взаимодействует с внешней средой, обмениваясь с ней информацией и материалами.

*Ситуационный подход к управлению* (Lawrence P.R., March J.G. и др.) получил старт формирования с конца 60-х гг. XX в. Основу методологии ситуационного подхода составляет положение системного подхода, свидетельствующее, что любая организация – открытая система, находящаяся в процессе непрерывного взаимодействия с внешней средой. Однако акцент переводится на конкретную ситуацию – совокупность обстоятельств и условий, в которой функционирует система. Ситуационный подход не является принципиально новым, поскольку М.Р. Follett еще в 20-е гг. XX в. сформулировала «закон ситуации». Результативность и эффективность управления относительна и зависит от ситуации управления, которая определяет также выбор концепции, технологий, методов, приемов и средств управления.

*Ситуационный подход к управлению образованием* (Астахова Л.В., Рогозина Л.Д. и Пунанцев А.А., Ходякова Н.В. и др.) отражает управление развитием, осуществление «управления в динамике», когда управляемая система оперативно реагирует на внешние воздействия по мере их появления, проектируя и реализуя на практике соответствующие управленческие воздействия. Ситуационный подход означает, что любая новая ситуация может сводиться к некоторому известному типу – кейсу. Л.В. Астахова указывает на сущность ситуационного подхода, в рамках которого субъект выступает генератором смыслов, опосредующих деятельность. Ситуационный подход позволяет совместить в себе событийный и смысловой компоненты ситуации. Первый компонент раскрывает события и объективные обстоятельства, оказавшиеся в

фокусе внимания субъекта. Второй компонент означает проекции, сгенерированные субъектом в процессе осмысления данных событий или объективных обстоятельств [13]. Применение ситуационного подхода позволяет управленцам в режиме реального времени и ситуации определять характер деятельности органа управления, корректировать представления о приоритетах деятельности, отследить аспекты, которые ранее оставались вне поля зрения [126].

Процессный, системный, ситуационный подходы к управлению относительно автономны, сегодня они находятся на позиции сосуществования. Безусловно, в реальной практике управления образованием следует говорить о комбинированных подходах, которые позволяют снять недостатки и ограничения «однонаправленных» синтетических подходов (напр., Л.М. Божко [25], Е.В. Чиркова [172]).

А.С. Калюжный полагает, что формирование теории управления образовательной системой целесообразно связать с распространением массового обучения, что коррелирует с развитием во второй половине XIX века «училищеведения» [124]. Согласно позиции Т.В. Щербовой, школоведение развивалось как набор практических рекомендаций для руководителей образовательных учреждений и представляло собой скорее очерки по тематике руководства школой [186]. Т.В. Sych связывает развитие теории управления образованием с институционализацией научного сектора управления образованием [195].

Н.В. Немова выделяет пять периодов становления и развития управления учреждениями образования как научной области знаний:

- дореволюционный период, представленный направлением «педагогика школы»;
- 20-30-е гг. XX в. – становление направления «школоведение»;
- 50-70-е гг. XX в. – «школоведение, контроль и руководство»;
- 70-80-е гг. XX в. – «педагогическое управление»;

– с 90-х гг. XX в. по настоящее время – «научное управление школой как внутришкольный менеджмент» [106].

В.Е. Цибульникова выделяет четыре периода формирования теоретико-методологических основ внутришкольного управления:

- эмпирический период (начало XX в. – 1970 гг.);
- период зарождения (1970-1980 гг.);
- период становления (1980-1990 гг.);
- период развития (1990 г. – по настоящее время) [167].

О.А. Колосова описывает четыре периода исследования проблемы менеджмента в образовании:

– 20-е гг. – первая половина 30-х гг. XX в. Данный период характеризуется описательным характером анализа управленческих вопросов, которые были сфокусированы на компонентах деятельности директора как педагога, администратора, хозяйственника и организации педагогического коллектива;

– вторая половина 30-х гг. – конец 50-х гг. XX в. Период отличается монографическим подходом к изучению проблемы учителя, описанием передовой школьной практики. Деятельность руководителей техникумов и школ рассматривается как работа, сопровождающая дидактический процесс;

– начало 60-х гг. – начало 80-х гг. XX в. В указанный период выделяется школоведение как система технологий в управлении школьным делом. В 70-х гг. на смену школоведческой постепенно приходит специальная управленческая терминология, а в первой половине 80-х гг. усиливается внимание к проблемам оптимизации внутришкольного управления и вопросам интенсификации управленческого труда;

– середина 80-х гг. XX в. Данный период характеризуется усилением внимания исследователей к субъективным факторам управления, выделением и обоснованием системы принципов внутришкольного управления, среди которых

выделяются целесообразность, сотрудничество, индивидуальный подход, аналитичность, гуманистичность, демократизация [69].

Следует указать, что О.А. Колосова использует понятия «педагогический менеджмент», «образовательный менеджмент», «менеджмент в образовании» в качестве равнозначных [69].

С.А. Мацкевич выдвигает тезис о том, что функция управления образованием порождается с возникновением педагогики, причем тип управления образованием находится в зависимости от типа складывающихся отношений внутри системы образования и вне ее [94]. Исследователь выделяет три подхода к формированию теории образовательного менеджмента (понятия «управление образованием» и «образовательный менеджмент» используются в качестве синонимов):

– подход «от образования», обозначающий зависимость управления образованием от специфики, форм практики системы образования в целом. Другими словами, управление образованием формируется исходя из теории педагогики, выступает ее логичным дополнением и продолжением;

– подход от классического менеджмента, складывающийся вне системы образования в качестве универсальной теории менеджмента. В рамках обозначенного подхода происходит перенос управленческих идей и практик из производственных системы и рыночных отношений в сферу образования;

– комплексно-методологический подход, объединяющий положения подхода «от образования» и подхода от классического менеджмента [94].

Изменения в теории управления образованием осуществляются под влиянием глобальных вызовов, образовательной политики, педагогических традиций и опыта педагогической практики. Наиболее логичным из представленных для настоящего исследования является комплексно-методологический подход, поскольку любые трансформации в образовании связаны с совершенствованием теории и практики управления образованием.

Сложность определения старта и выделения периодов развития отечественной теории управления образованием заключается в двухаспектной



интерпретации управления образованием, которое может пониматься в преимущественно педагогическом аспекте, как управление педагогическим процессом, и в организационно-административном аспекте, как управление образовательной организацией, их сетью или системой образования. Несмотря на отсутствие единства мнений по вопросу «зарождения» теории управления образованием в отечественной педагогике, не вызывает споров факт интенсификации ее развития теории управления образованием во второй половине XX века, что не свидетельствует об отсутствии или недостаточности управленческих идей в образовании в предшествующие исторические периоды. Теория управления образованием как самостоятельная отрасль отечественной педагогики зародилась в дореволюционный период и изначально получила развитие как школоведение и училищеведение.

В дореволюционной России вопросы управления образованием не являлись предметом самостоятельного педагогического исследования. Формирование управленческих идей в образовании связано с педагогическим творчеством Н.Ф. Бунакова, Н.Х. Весселя, П.Ф. Каптерева, Н.П. Пирогова, К.Д. Ушинского, которые рассматривали вопросы управления в общем контексте построения учебно-воспитательной работы, создания специальных организационно-педагогических условий для достижения поставленных учебных и воспитательных целей.

Отдельные вопросы организации школьного дела отражены у Н.Ф. Бунакова, особо подчеркивающего важность сочетания требовательности и уважения к личности каждого ученика [144]. Н.Х. Вессель отмечал необходимость построения отечественной народной системы образования, которая должна функционировать как единый организм, требующий грамотного, продуманного управления [37]. П.Ф. Каптерев указывал на значимость среды, порядков, взаимодействующих субъектов в деле обучения и воспитания [66]. Н.И. Пирогов не только выделял вопрос о значимости постановлений педагогических советов в сравнении с единоличными распоряжениями руководства учебного заведения, но и предлагал

введение ступенчатой системы образования [116]. К.Д. Ушинский в статье «Три элемента школы» описал ключевые компоненты, определяющие деятельность школы: административный, учебный и воспитательный [161].

Послереволюционные изменения выступили стимулом построения новой системы образования. По мнению большевиков, школа должна была стать принципиально новой, отражающей интересы и стратегию построения пролетарского государства. Школа приобрела общенародное значение, открытость социуму и особый социальный статус. Произошла активизация изменений управления образованием в сторону усиления демократизации и децентрализации, развития ученического самоуправления, повышения степени участия общественности в деле народного просвещения. В положении «Об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики», утвержденном декретом ВЦИК от 16.10.1918 г., закреплена достаточно прогрессивные идеи выборности педагогических и административно-педагогических работников, закреплении Школьного Совета в качестве ответственного органа школьного самоуправления [7].

Преодоление возникающих в процессе построения советской системы образования проблем включало решение вопросов подготовки кадров для новой школы, включая организацию специального обучения руководителей образовательных организаций. С 1920 по 1924 гг. в Москве функционировал Центральный институт организаторов народного просвещения им. Е.А. Литкенса (ЦИОНП) Главпрофобра Наркомата просвещения РСФСР, который можно по праву считать первым в мире научно-исследовательским и учебным центром по вопросам развития и совершенствования управления образованием. В 1924 году ЦИОНП был реорганизован в организационно-инструкторский факультет Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, а в 1928 году – в Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования (ЦИПКНО).

В первые годы советской власти вышли учебные пособия по школоведению (М.О. Веселов и Д.С. Логинов [36], Н.Н. Иорданский [62]), в которых характеристики управления образованием раскрывались в рамках общепедагогических и учебно-воспитательных проблем и преимущественно с инструктивных позиций. В новаторских педагогических идеях (П.П. Блонский [24], А.Б. Залкинд [57], А.С. Макаренко [92; 93] и др.) затрагивались вопросы организации деятельности ученического коллектива, взаимодействия педагогов и обучающихся, эффективного управления социально-личностным развитием участников учебно-воспитательного процесса.

В начале 30-х гг. XX в. формируется курс советской власти на достижение единообразия, регламентации и унификации школьной жизни, приведение системы народного образования в соответствии с доминирующими принципами общегосударственного управления. С.Е. Боровков указывает на усиление тенденции закрепления административно-бюрократического стиля управления, централизацию, идеологический прессинг вплоть до полного нивелирования проявлений инакомыслия. В свою очередь это привело к утрате самостоятельности внутришкольного управления, закреплению преимущественно исполнительских функций руководства школы [27].

Согласно постановлению Совета народных комиссаров СССР и Центрального комитета ВКП(б) от 15 мая 1934 г. «О структуре начальной и средней школы в СССР» заведующих неполными средними школами и средними школами следует именовать директорами [6]. Право назначения директоров закрепляется наркомпросами союзных и автономных республик. Н.М. Федорова отмечает, что практика участия общества в деле управления народным образованием была свернута до строго регламентированных форм, таких как педагогический совет школы, родительский комитет, ученическое самоуправление, шефство школы сторонними организациями под контролем директора [163].

40-е годы XX в. можно определить этапом относительного «застоя» в сфере развития теории управления образованием в отечественной педагогике, что

является косвенным следствием Второй мировой войны и трудностей послевоенного времени, актуализировавшими первостепенную значимость других социальных вопросов. Вместе с тем в 1943 году была создана Академия педагогических наук РСФСР, где впоследствии получило развитие направление школоведения под руководством А.Н. Волконского.

В 50-х – начале 60-х гг. XX в. повышается интерес советских педагогов к рассмотрению вопросов управления образованием как средству достижения поставленных перед системой образования целей. Нужно отметить, что в предшествующий период управление образованием рассматривалось исключительно с позиций технократизма, по аналогии с управлением производством; фокус внимания руководителей был сосредоточен преимущественно на двух управленческих функциях – планировании и контроле. С 50-х гг. наблюдается содержательное расширение управленческих идей с включением в поле рассмотрения административных, организационных, хозяйственных аспектов управления, специфичных проблем управления образованием.

Отдельные аспекты управления образованием в указанный период были отражены в работах А.Н. Волковского и М.П. Малышева, В.А. Сухомлинского, Е.И. Перовского и др. Так, например, в сборнике «Школоведение» 1955 г. раскрываются прикладные вопросы, связанные с отдельными аспектами руководства школьным делом, формирования бюджета образовательного учреждения, инспектирования их деятельности [183]. Одним из первых представителей теории управления образованием в отечественной педагогике по праву считается В.А. Сухомлинский, который в 1955 году защитил диссертацию на тему «Директор школы – организатор учебно-воспитательного процесса» и в последующем раскрыл идеи управления школьным делом в работах «Разговор с молодым директором школы» (1973 г.) [151], «Мудрая власть коллектива» (1975 г.) [150] и др. В.А. Сухомлинским переведено внимание управленцев на систему взаимоотношений личности с коллективом как основной формы учебно-

воспитательного процесса. Е.И. Перовским в «Руководстве учебно-воспитательной работой в школе» выделены три основные функции руководителя – организация учебно-воспитательной работы; проведение педагогического и методического инструктажа работников школы; осуществление контроля за работой учителей и других сотрудников [114].

70-е – 80-е гг. XX в. отмечены распространением идей социального управления в сфере образования. В этот период публикации по теме управления образовательными системами носят не столько методический, сколько концептуальный характер, что свидетельствует о развитии базовых основ теории управления образованием. В конце 70-х гг. вопросы управления образованием рассматриваются с социально-психологических позиций в работах Р.Х. Шакурова [174; 175], хотя в центре внимания остается деятельность директора школы. В управленческом ключе освещается принцип оптимизации процесса обучения / учебно-воспитательного процесса, подробно раскрытый в работах Ю.К. Бабанского [15; 16; 17; 18].

Наиболее значимыми работами данного периода по праву можно считать труды Ю.А. Конаржевского, в которых рассмотрены вопросы формирования «концепции школы», развития внутришкольной культуры, методы оптимизации работы педагогического коллектива, актуализированы требования к руководству школой [72; 73]. Вслед за Ю.А. Конаржевским в начале 90-х гг. Т.И. Шамова определяет управление как процесс взаимодействия субъектов, что означает связь прямых и обратных действий, способствующую переводу управляемой системы в качественно новое, более совершенное состояние.

К середине 80-х гг. XX в. наблюдается ряд тенденций развития теории управления образованием в отечественной педагогике. Во-первых, использование положений системного подхода позволило рассматривать управление образованием как систему, обладающую конструктивными возможностями, априори открытую к воздействиям внешней социокультурной среды. Во-вторых, утрачивающие значимость технократические, «тейлоровские» принципы в

управлении образованием дополняются принципами инновационного менеджмента, идеями социального управления. В-третьих, в отечественную педагогическую мысль проникают инновационные западные менеджерские идеи, что послужило основой для внедрения в практику деятельности советской школы отдельных элементов программно-целевого и проектного управления.

С 90-х гг. XX в. наблюдается новый этап развития теории управления образованием в отечественной педагогике, который отличается размытостью концептуальных рамок, широким заимствованием зарубежных управленческих идей, их недостаточной адаптацией и модификацией при переносе в отечественные педагогические практики. Если ранее развитие теории управления образованием происходило в тесной корреляции с совершенствованием системы образования, было детерминировано целевыми установками советской власти и актуальными потребностями педагогической практики, то с 90-х гг. управленческие идеи постепенно утрачивают тесную связь с общей канвой образования как социального института.

Теория управления образованием выходит за рамки школоведения, дополняется зарубежными менеджерскими концепциями, методологией школы поведенческих наук и школы человеческих отношений, что актуализирует анализ вопросов развития субъектности участников образовательного процесса, оптимизации и совершенствования деятельности школы, мотивации и стимулирования деятельности педагогов, совершенствования профессиональной подготовки педагогов в области управления образованием. Так, в научной статье «Системная модель управления школой» (1990 г.) Ю.В. Васильев отмечает, что «...школоведение теряет свою связь с педагогикой и перестает быть ее составной частью» [33, с. 83-83].

Расширение возможностей социально-гуманитарного познания позитивно сказалось на развитии теории управления образованием в отечественной педагогике, поскольку происходило усиление ее методологических оснований, появились ресурсы для проведения комплексных научных исследований в рамках

междисциплинарного подхода, открылись новые пути преломления управленческих идей и научно-методических разработок в педагогические практики образовательных организаций. Доказательством этой тенденции служат опубликованные в начале 90-х гг. XX в. труды, демонстрирующие кардинальные изменения в сфере управления образованием: сборник «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» (1991 г.) [41]; пособие для руководителей образовательных учреждений «Управление развитием школы» (1995 г.) [159]; пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования в вопросах и ответах «Управление современной школой» (1997 г.) [122]; научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем «Нововведения во внутришкольном управлении» (1998 г.) [101] и многие другие. Указанные работы демонстрируют отход от рассмотрения управления исходя из положений школоведения к позициям теории социального управления. В работе «Внутришкольное управление: вопросы теории и практики» показана необходимость применения системного подхода к управлению школой, потребность в гуманизации и демократизации, а также представлены методы реализации данных идей [41]. С концептуально иных позиций освещаются вопросы обновления системы образования, управления и развития школы (Ю.А. Конаржевский [71; 74], А.М. Моисеев [101; 102], А.Е. Капто, П.И. Третьяков [154], О.Г. Хомерики [166] и др.), большой спектр вопросов сосредотачивается на аспектах демократизации внутришкольного управления (М.М. Поташник [121], М.Л. Портнов [120]).

В концептуальных идеях отечественной теории управления образованием второй половины XX века оставалась приоритетной субъект-объектная модель организации образовательной деятельности, доминировали ориентиры на поддержание авторитета и коллективизма в воспитании и обучении. На фоне реализации командно-административного подхода в управлении образованием прогрессивные управленческие идеи педагогов не получали достаточной апробации и продолжали развитие преимущественно на теоретическом уровне.

К началу XXI в. педагогический поиск имеет тенденции к существенному расширению, и до настоящего времени целостная структура отечественной теории управления образованием остается недостаточно четко выстроенной. В первом десятилетии XXI в. активно развивается направление педагогического менеджмента (Л.В. Львов [90], В.П. Симонов [135] и др.), рассматриваемое как наука в образовании. Особое значение приобретают вопросы управления качеством образования (Е.В. Яковлев [188; 189], Г.Ф. Шафранов-Куцев, А.Ю. Деревнина [180], Г.П. Скамницкая [141], Г.В. Суровицкая [149], А.А. Факторович [162] и др.), с профессионально-психологических позиций раскрывается деятельность директора школы, при этом акцент переносится на его профессионально-значимые качества, компетенции, стиль руководства (В.Ю. Кричевский [82], В.А. Степихова [146], С.П. Тимофеев [153] и др.).

Таким образом, развитие теории управления образованием в отечественной педагогике осуществлялось под влиянием глобальных вызовов, образовательной политики, педагогических традиций и опыта педагогической практики. Интенсификация развития теории управления образованием наблюдается с начала 50-х гг. XX в., хотя до 90-х гг. XX в. управление образованием рассматривается преимущественно на основе школоведения. Расширение педагогического поиска в области теории управления образованием наблюдается к началу XXI в., когда получает развитие направление педагогического менеджмента, детально прорабатываются аспекты управления качеством образования, раскрывается деятельность управленцев с профессионально-психологических позиций.

## **1.2 Факторы развития отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв.**

Вторая половина XX – начало XXI вв. – уникальный этап развития теории управления образованием в отечественной педагогике, что нашло свое отражение в совершенствовании школоведения, формировании концепций управления школой и развития ученического коллектива, становлении условий для



закладывания основ авторских научных школ в области управления образованием. Потребность в совершенствовании, улучшении функционирования, оптимизации и повышении эффективности системы образования выступила основной причиной обращения педагогов к поиску возможности приложения управленческих идей непосредственно к педагогическим практикам и явилась стимулом развития теории управления образованием, которое происходило в исследуемый период с разной интенсивностью.

Практика управления образованием зависит от задач, поставленных перед системой образования на разных исторических этапах. Развитие управленческих идей в сфере образования связывается в большей степени с социально-политическими аспектами, в подтверждение чего следует привести диссертационное исследование Ю.А. Тюриной, в котором на основе анализа истории развития отечественного образования через рассмотрение взаимообусловленности процессов структурной и морфогенетической детерминации доказано, что государственная власть и государство выступили определяющими факторами изменений в отечественном образовании XX в. [158]. Вместе с тем можно дифференцировать три группы факторов, оказавших влияние на развитие отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв.:

1) *концептуальные факторы* (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);

2) *социокультурные факторы* (делегирование полномочий управления школой общественным структурам, демократизация общественной жизни, децентрализация и расширение автономии образовательных организаций);

3) *социально-экономические факторы* (политехнизация системы образования и расширение задач, поставленных перед средней школой).

*Концептуальные факторы* оказывали влияние на развитие отечественной теории и практики управления образованием с середины 60-х гг. XX в. Однако влияние развития теории на практику управления образованием имело разную степень выраженности в исследуемый хронологический период, к тому же часть инновационных идей в управлении образованием оставалась исключительно на теоретическом уровне.

*Распространение методологии системного подхода в управлении* (с середины 60-х гг. XX в.) актуализировало взаимосвязь функций анализа, планирования, организации и контроля, что позитивным образом отразилось на разработке подходов к проектированию, принятию, оценке различных управленческих решений в ходе учебно-воспитательного процесса. Указанные функции рассматриваются во взаимосвязи, как составные части единого управленческого цикла. Приобрели конструктивное развитие *новаторские педагогические идеи, усилился педагогический поиск* в отношении новых форм, методов, средств и технологий обучения, в том числе – методов контроля знаний для обеспечения соответствия между реальным и ожидаемым уровнем достижения образовательных результатов. Это оказало влияние на внедрение механизмов развития и саморазвития системы образования. Происходит совершенствование деятельности школьной сети, наблюдается улучшение материально-технического обеспечения образовательных организаций и улучшается их связь со структурами промышленности и народного хозяйства.

В 70-е гг. XX в. управление образованием рассматривается на принципиально новом концептуальном уровне, с позиций взаимодополняемых процессного и набирающего значимость системного подходов. Актуальность нового измерения педагогической мысли была обусловлена потребностью педагогической практики в совершенствовании школоведения, которое в достаточной мере не учитывало значимость индивидуально-личностных

особенностей участников образовательного процесса и социокультурной действительности. Возрастает значимость педагога как администратора, куратора, менеджера реализации образовательного процесса.

Однако новаторские идеи управления образованием недостаточно полно опирались на проработанные концепции мирового научного менеджмента, слабо учитывали его актуальные тенденции и направления. Большинство управленческих идей представляли собой систематизацию, обобщение информации по отдельным вопросам педагогической практики и были нацелены на решение конкретных задач, поставленных перед системой образования. Научная база теории управления образованием оставалась крайне неоднородной и абстрактной, сосредоточившей фокус внимания на уровне средней общеобразовательной школы и фактически не затрагивающей другие уровни образования.

В середине 80-х гг. XX в. наблюдался кризис школьного дела, система образования была практически полностью монополизирована государством и фактически лишена внутреннего многообразия и общественной инициативы как естественных источников совершенствования и дальнейшего поступательного развития. В указанный период наметилось формирование педагогических подходов против схоластики и единообразия школьного процесса обучения, которые предполагали устранение концентризма и усиление межпредметных связей. Однако педагогические инновации не получили необходимой поддержки и возможностей для реализации в виде ресурсной базы. Советская школа выполняла не только функцию формирования у обучающихся знаний, умений, навыков, но и функцию социальной диверсификации, первичной социально-профессиональной стратификации. При всей устремленности коммунистическим идеалам советская школа оставалась закрытой структурой, отчужденной от социума. Попытки реформирования системы образования характеризовались бессистемностью и недостаточностью, поскольку не предпринимались необходимые меры по совершенствованию управления, процессы реорганизации не были научно

обоснованы. Инновации в управлении образованием связывались с попытками изменить школу, не оказывая существенного воздействия на другие уровни образования и типы образовательных организаций.

Инновационные педагогические идеи не получали необходимой научной проработки и не были в полной мере реализованы по причине отсутствия ресурсной и материально-технической базы. Теория управления образованием находилась в «идейном вакууме», испытывала дефицит стимулов для дальнейшего развития, отдельные научно-методические разработки проводились в сформировавшихся к данному моменту научных направлениях и функционирующих научных школах. Потребность в углубленной научной проработке вопросов управления образованием привела к созданию в 1986 году НИИ управления и экономики народного образования в системе АПН СССР, что содействовало активизации исследований проблем управления образованием. Вследствие реорганизации Академии педагогических наук СССР в Российскую академию образования в 1992-1993 гг. НИИ управления и экономики народного образования был сохранен как Институт управления образованием.

Процессы интеграции и дифференциации теории управления образованием (с начала 90-х гг. XX в.) связаны с взаимовлиянием наук за счет *усиления междисциплинарности педагогической науки*. Педагогический поиск постепенно выходит за границы доминирующих идеологических и методологических подходов. В контексте распространяющихся идей индивидуализации, гуманизации и гуманитаризации, демократизации, дифференциации, альтернативности и вариативности набирают вес личностно-ориентированные подходы в управлении образованием. «Выход» образовательных организаций в открытую социокультурную среду, повышение их автономии повлекло за собой некоторое снижение значимости педагога как менеджера, организатора и куратора образовательного процесса, что в свою очередь сказалось на повышении внимания исследователей к управленческой составляющей в деятельности педагогов, управленческой и организационной культуре образовательной организации.

На этапе становления новой России складывается «идеологический дисбаланс» управленческой идеей в связи с *проникновением в открытый для российских исследователей доступ зарубежных трудов в области теории и практики менеджмента*. Развитие отечественной теории управления образованием полностью выходит за рамки школоведения, дополняется зарубежными менеджерскими концепциями, подходами школы поведенческих наук и школы человеческих отношений, что актуализирует 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. Происходит постепенное становление трех направлений теории управления образованием – управления образованием, менеджмента в образовании, педагогического менеджмента, отличающихся спецификой предмета рассмотрения.

Потребность в обобщении, систематизации и структурировании идей в рамках теории управления образованием усиливается к концу XX в., что связано с вступлением отечественной системы образования в точку бифуркации, после которой система приобрела множество вариативных путей развития. Первое десятилетие XXI в. отличается выраженным ростом публикаций по тематике управления образованием, смещением идей трех направлений теории – управления образованием, менеджмента в образовании, педагогического менеджмента, которые остаются слабо дифференцированными до настоящего времени.

Вступление России в общеевропейское образовательное пространство повлекло за собой пересмотр управленческих концепций, усиление внимания на вопросах управления высшей школой в связи с Болонским процессом. В.Г. Будыкина отмечает, что после присоединения России к Болонской декларации в 2003 году особенно усилилась проблема англоязычных заимствований в терминологии российского образования. Подобные заимствования иноязычных терминов ориентированы как на заполнение лакун в номинации новых предметов

и явлений, так и на совершенствование функционирующей системы обозначений [30]. Учитывая слабое соответствие терминофонда классическим терминологическим критериям (прежде всего – однозначности), имеет место проблема обеспечения эквивалентности между терминами и понятиями [48].

В первом десятилетии XXI в. набирают популярность *международные стандарты качества ISO в сфере образования*, вследствие чего в России был разработан ГОСТ Р 52614.2-2006 – «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001:2001 в сфере образования» [8]. Рассмотрение вопросов управления качеством образования запустило процесс формирования соответствующего тематического раздела теории управления образованием в отечественной педагогике.

*Социально-экономические факторы* оказывали влияние на развитие отечественной теории и практики управления образованием преимущественно в 50-60-е гг. XX в. Послевоенные процессы восстановления общественной жизни и осуществление научно-технической революции потребовали повышения образовательного уровня населения. Ускорение темпов социально-экономического развития повлекло существенную модернизацию системы народного образования, главным образом, средней школы, что связывается с увеличением в конце 50-х гг. числа обучающихся вследствие демографических изменений и компенсаторного послевоенного роста. С учетом возрастающей потребности промышленности и отраслей народного хозяйства в квалифицированных рабочих кадрах с базовыми технологическими знаниями и практическими умениями осуществления различных видов производственной деятельности советская власть приняла решение о реализации курса на повсеместную *политехнизацию*.

Политехнизация системы образования была обусловлена необходимостью осуществления ускоренного научно-технического прогресса, интенсивность которого напрямую зависела от обеспеченности отраслей народного хозяйства рабочими кадрами низшего и среднего звена и квалифицированными специалистами, обладающими актуальными научно-техническими знаниями и

умениями эффективно осуществлять профессиональную деятельность в различных отраслях народного хозяйства. Закон 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР» [4] регламентировал новую структуру общеобразовательной школы и внедрение изменений в содержание учебно-воспитательного процесса. Законом вводилось обязательное восьмилетнее образование, вместо десятилетней школы утверждалась одиннадцатилетняя школа с производственным обучением; в учебные планы была включена производственная подготовка учащихся с целью приобретения учениками рабочей профессии непосредственно на этапе школьного обучения. Расширение задач, поставленных перед средней школой, повлекло детальное рассмотрение административных, организационных, хозяйственных аспектов управления образовательными учреждениями в рамках школоведения.

Процесс политехнизации частично затронул другие уровни управления образованием. В 50-х гг. XX в. распространяются учебные заведения нового типа – средние профессионально-технические училища (СПТУ), активизируются альтернативные формы сотрудничества в системе «вуз – предприятие», в университетах создаются отраслевые лаборатории как специализированные научно-исследовательские подразделения.

Мероприятия 1958-1964-х гг. по политехнизации системы образования имели как частичные успехи, так и существенные издержки. И.А. Барабина отмечает, что в середине 50-х – начале 60-х гг. имеет место противоречие, состоящее в интенсификации производства на основании достижений науки и техники и продолжении развития народного хозяйства по экстенсивному пути, которое оказало влияние на построение и реализацию образовательной политики государства [20]. Наблюдалось некоторое упорядочение управлением системой образования, которая располагала сформированным социальным заказом на подготовку квалифицированных рабочих кадров; были развиты несколько путей получения профессионального образования, начиная с этапа школьного обучения. Однако школы предоставляли крайне узкий перечень профессий для освоения –

выбор осуществлялся из 2-3 возможных. Сформированные профессиональные навыки учеников оставались неактуальными на практике, поскольку необходимые рабочие места для выпускников школ отсутствовали на территории проживания.

Реорганизация советской системы образования производилась преимущественно командно-административными методами. Директивное централизованное планирование препятствовало полноценному претворению новаторских идей на местах. Для расширения функционала системы образования в сторону политехнизации, профессионализации требовались квалифицированные управленческие педагогические кадры, которых ощущался острый дефицит. Не было достигнуто преемственности между общим, политехническим и профессиональным образованием. В 1959 году на Пленуме ЦК КПСС обсуждались проблемы взаимодействия вузов и научно-исследовательских институтов с отраслями практики. Впоследствии были возвращены механизмы хозяйственного расчета в систему «вуз – предприятие», что сказалось на значительном сокращении бюджетных ассигнований на развитие высшей школы.

Радикальное реформирование системы образования в связи с политехнизацией было связано с идеологическими, конъюнктурными и бюрократическими аспектами, формализмом и применением административного ресурса для решения возникающих проблем. Реформы реализовывались без должного научного обоснования и тщательной подготовительной работы, причем наиболее существенные преобразования сосредотачивались преимущественно на уровне средней школы, незначительно затрагивая другие уровни образования. Во второй половине 50-х гг. постепенно утрачивались организационные связи образовательных организаций с промышленными структурами, что выступило следствием постепенного перевода промышленности на территориальные принципы управления. Управление системой образования в большей степени сводилось к организационным, контролирующим, регламентирующим вопросам. Постепенно радикализм идеи политехнизации снизился, главным образом, в связи неспособностью школы в полной мере реализовать возложенную функцию



организации предпрофессионального обучения. К середине 60-х гг. политехнизация была упразднена, возвращено десятилетнее образование вместо одиннадцатилетнего. Фактически закон 1958 года [4] утратил силу с 1 января 1974 года согласно вступлению в силу «Основ законодательства Союза ССР и Союзных Республик о народном образовании» [3].

В связи с зафиксированными издержками и недостатками политехнизации особое внимание в начале 60-х гг. XX в. получили вопросы о необходимости изменения командно-административных методов и снижения формализма в управлении образованием, что сместило фокус рассмотрения на аспекты делегирования полномочий школы общественным структурам. Примечательно, что с этого времени на развитие практики управления образованием начинают оказывать выраженное влияние *социокультурные факторы*. Сущность социокультурных факторов достаточно многообразна: они базируются на представлениях общества о системе образования, ее соответствии актуальным задачам воспитания и обучения сообразно потребностям изменяющегося социума, а также отражают ценностные трансформации последнего, что определяет меру централизации и децентрализации управления образованием на разных уровнях.

Еще в начале 60-х гг. XX в. к реализации идеи политехнизации активно привлекалась общественность. Общественные советы по производственному обучению, куда включались представители ключевых промышленных структур, системы образования и власти, занимались разработкой планов по расширению производственного обучения, формулировали предложения по повышению качества обучения, осуществляли деятельность по обеспечению рабочими местами учащихся старших классов. *Делегирование полномочий школы общественным структурам* является проявлением социокультурных факторов на развитие отечественной практики управления образованием.

В «эпоху застоя» стимулируются отдельные педагогические инициативы и предпринимаются попытки совершенствования управления школьным делом в рамках «Основных направлений реформы общеобразовательной средней школы»

1984 года [5]. Отдельные *функции управления школой передаются основанным на общественных началах структурам*, к числу которых относятся городские советы родительской общественности, родительские комитеты, собрания родителей-коммунистов. Возрастает значимость общественно-педагогического движения, расширяются формы внешкольной занятости обучающихся.

В обозначенном контексте расширяются и функциональные обязанности педагога, который призван обеспечивать межпредметные связи, формировать у учеников культуру труда в рамках классно-урочной системы обучения. Перегруженность образовательной программы практической частью выступила одной из причин роста в конце 70-х гг. «скрытой неуспеваемости» учеников, что приводит к дискретизации идеи всеобщего политехнического образования. На XXVI съезде КПСС (23.02. – 03.03.1981) были обсуждены вопросы повышения качества образования, в числе которых – изжитие формализма в образовании, усиление профориентационной работы с учащимися старших классов и другие.

Происходит совершенствование советской высшей школы, постепенно расширяется сеть университетов, появляются новые специальности, обеспечивается взаимосвязь университетов и структур народного хозяйства, результатом которой выступило внедрение наукоемких технологий и совершенствование производства. Вместе с тем данный период отражает постепенную кумуляцию проблем советской высшей школы, что в дальнейшем сказалось на снижении престижа высшего образования и эмиграции специалистов в 90-х гг. XX в. Период относительной стабильности функционирования системы образования сменился стагнацией, поскольку общественные инициативы и педагогические новации в управлении образованием были заключены рамками командно-административного подхода, поддерживающего продолжение курса на повсеместную политехнизацию.

Характер прямого подчинения системы образования возможностям, ресурсам и потребностям плановой экономики не способствовал поступательному развитию высшей школы, которое носило преимущественно экстенсивный

характер. К примеру, при не востребованности ряда специальностей в конкретных регионах наблюдалось увеличение темпов их подготовки, заработная плата и условия работы специалистов с высшим образованием на практике фактически не соответствовали достигнутому образовательному статусу. Требовалась выработка подходов к повышению эффективности управления системой высшего образования, которая нуждалась в новых формах организации учебного процесса, отказе от количественного подхода в подготовке кадров в сторону качественного подхода, связанного с изменением структуры цифр приема по отдельным специальностям в зависимости от реальных потребностей практических отраслей.

Снижение значимости командно-административного подхода в управлении и усилением поддержки разного рода общественных инициатив наблюдается в период перестройки. *Гласность, гуманизация и демократизация* выступили стимулами апробации новых управленческих механизмов, нацеленных на расширение зон саморазвития образовательных организаций, усиление субъектности всех участников учебно-воспитательного процесса. С.В. Куликова отмечает, что с конца 80-х гг. XX в. развитие отечественной педагогики характеризовалось отказом от исследовательских стереотипов советского времени; сменой идеологического и методологического монизма плюрализмом мнений, оценок и подходов; обогащением методологии исследовательского инструментария и формированием новых концептуальных подходов; введением новых материалов в научный оборот [83].

С принятием в 1992 году Закона РФ «Об образовании» [2] и в 1996 году Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [1] ликвидируется монополия государства на систему образования и расширяется автономия деятельности образовательных организаций. Новые нормативно-правовые основы определили более четкое разделение функциональных полномочий федерального, регионального, местного уровней управления образованием, установили его государственно-общественный характер. Оптимальным считается управление образованием, совмещающее в себе

принципы единоначалия и самоуправления, общей тенденцией для всех уровней управления является *децентрализация*. По мнению Э.Д. Днепров, реформа образования как политическое действие осуществилась в 1992 году, однако реформирование образования представляется более масштабным и длительным процессом глубоких внутренних изменений в образовательной жизни [54].

Таким образом, во второй половине XX – начале XXI вв. на развитие отечественной теории и практики управления образованием оказывали воздействие три группы факторов: концептуальные, социально-экономические, социокультурные. К концептуальным факторам отнесены 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. Социально-экономические факторы оказывали влияние на развитие отечественной теории и практики управления образованием через реализацию идеи политехнизации образования и расширение задач, поставленных перед средней школой; социокультурные факторы проявились в делегировании полномочий управления школой общественным структурам, демократизации общественной жизни, децентрализации и расширении автономии образовательных организаций.

### **1.3 Направления исследования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике**

Педагогическая терминология выступает самостоятельным объектом исследования с конца 60-х гг. XX в. На процесс развития теории управления образованием распространяются тенденции трансформации терминологии педагогической науки в целом. А.Н. Шевелев выделяет три тенденции отечественной педагогической науки как историко-педагогического явления:

- лавинообразное нарастание применяемого тезауруса, отражающего полипарадигмальность и множественность направлений педагогики в рамках постмодерна;
- «параллельное сосуществование» и самостоятельное развитие теории и практики;
- выбор системой образования дальнейшего пути развития между «цифровой педагогикой» и возвратом к модернизированной «традиционной педагогике» [181].

Н.И. Чуркина указывает, что исследование педагогического дискурса предоставляет возможность получения новых ценных результатов при осуществлении историко-педагогической реконструкции, в частности, формирует представление о существовавших ранее педагогических практиках [173]. О.Ю. Левченко отмечает, что поступательное развитие истории педагогики как научной области должно происходить неразрывно с рефлексией генезиса историко-педагогического знания и переосмыслением опубликованных педагогических работ с позиций современности [86].

Б.Б. Комаровский выделял такие характеристики педагогической терминологии, как синонимия и полисемия. Он разделял педагогическую терминологию на термины («точно ограниченные в научном и практическом смысле обозначения педагогических понятий» [70, с. 5]) и педагогическую номенклатуру – «обозначения единичных педагогических явлений и предметов и структурные подразделения в системе народного образования, которые, как правило, носят обобщенный характер» [70, с. 5]. В свою очередь термины подразделяются на три группы: стабильные (общепризнанные), условные (находящиеся на этапе формирования), коррелятивные (обозначающие относительные понятия). Система педагогических терминов образует тематические ряды (общепедагогические термины, термины теории воспитания, термины и теории общего и политехнического образования и обучения, термины организации народного образования и управления школьным делом, термины

истории педагогики), включающие относительно самостоятельные группы терминов [70].

В рамках тематики настоящей диссертации особый интерес представляют термины организации народного образования и управления школьным делом. Б.Б. Комаровский выделял внутри терминологического ряда две группы:

– новые термины и наименования, в которых отражаются социально-политические основы советской школьной системы («система народного образования в СССР», «общедоступность школы», «народная школа», «связь школы с общественностью и семьей», «государственный характер школьной системы» и пр.);

– школоведческие термины, характеризующие распорядок школьной жизни («директор школы», «единоначалие и коллегиальность в управлении школой», «педагогический совет», «классный руководитель», «плановость работы школ», «ученические организации школы», «родительское собрание», «учительские конференции» и т.д.) [70].

И.М. Кантор также указывал на необходимость разделения терминов и номен (наименований учебных заведений, предметов и пр.), поскольку номен обозначает факт, а за термином всегда стоит научное понятие. При этом терминология и номенклатура взаимодополняют друг друга [64]. Номенклатурное образование является лексической единицей, именующей какой-либо предмет, но не раскрывающей его понятие. А.П. Миньяр-Белоручева отмечает, что номенклатурные образования фактически свободно функционируют за пределами терминологического поля [99]. При этом номенклатура существует только вместе с термином – инструментом, который ее фиксирует. Номенклатура расширяет терминологию, но является универсальной и более статичной, нежели термин, и не теряет собственного качества по выходу за рамки специального контекста. М.А. Галагузова также подчеркивает, что нормативные документы расширяют понятийно-терминологическую область педагогики, но нормативные понятия

отличаются от научных аналогов, несмотря на правовой приоритет юридических понятий перед научными [43].

И.М. Кантор указывал, что природа педагогической теории закладывает сущность и особенности понятийно-терминологической системы. Последняя адекватна структуре науки, выступает обобщенным, абстрагированным отражением педагогических процессов и явлений, накладывая на педагогическую действительность «сетку понятий», что обогащает понятийную систему и педагогическую практику. Педагогическая действительность отражается посредством понятийно-терминологической системы содержательно, элемент формализации играет вспомогательную роль. Совершенство понятийно-терминологической системы, под которым понимается аспектная чистота, предметная определенность понятий, однозначность толкования, а также продуктивность понятий как средств познания, зависит от уровня развития науки. Механизм формирования понятий детерминирован конструктивной предметно-практической деятельностью, преобразующей практикой, в ходе которой раскрываются закономерные связи между предметами и явлениями [65].

Возникновение новой группы педагогических терминов и номенклатурных наименований обуславливается общественно-педагогическим процессом. Содержательная и терминологическая модернизация – введение новых терминов, изменение устоявшихся, уточнение соотношения между применяемыми терминами – коррелирует также с развитием науки, что требует достижения однозначности употребляемых терминов [123]. Образование понятий и категорий педагогики осуществляется в процессе становления ее научной теории, причем ряд понятий и категорий сохраняют «жесткое ядро», выступающее результатом эволюционного развития понятийных «популяций» [67].

А.Н. Рыжов указывает, что введение в терминологическую систему педагогики новых терминов часто происходит без опоры на существующие понятия и термины, без доказательств новизны понятия и явления, которые они отражают. Новые термины связываются представителями научного сообщества с

существующими педагогическими понятиями и явлениями. В другом случае введение новых педагогических терминов происходит в результате активного заимствования иноязычных терминов и слов, что связано с вхождением системы образования в европейское образовательное пространство [129]. Это приводит к тому, что в научный оборот вводятся претендующие на роль терминов слова вне связи с конкретным педагогическим процессом / явлением, русские педагогические термины дублируются иноязычными, усиливается многозначность педагогических терминов [130]. В.М. Полонский связывает обогащение науки и практики новыми понятиями с усилением потребности в систематизации понятийно-терминологической системы и упорядочении терминологии, которое следует начинать с исследования ее структуры, отбора педагогических понятий, а также выделения понятий смежных наук, значимых для выстраивания понятийно-терминологической системы педагогики [119].

На неоднородность и неоднозначность категорий педагогического знания указывает А.А. Горягин. По его мнению, понятийно-категориальный аппарат современной педагогики формируется в контексте инноваций в отечественном образовании, ведущей из которых является цифровизация, при этом требуется принятие единой трактовки сущности целого ряда педагогических понятий и категорий [50]. А.А. Давыдова отмечает, что обновление современного научно-понятийного аппарата и педагогической теории должно осуществляться с опорой на исторически сложившуюся в стране систему педагогической теории и практики [52].

А.Н. Рыжов выделяет следующую совокупность ориентиров развития педагогической терминологии [129]:

- терминологическая система является отражением структуры научно-педагогической теории, причем терминологическая система развивается и обновляется вместе с теорией;
- система педагогических терминов и понятий, включая ее принципы и условия, должна оставаться понятной для всех участников процесса образования;



– термин должен быть кратким, не противоречащим нормам русского языка и максимально точно отражать содержание обозначаемого педагогического понятия / явления;

– введение новых терминов допускается только посредством доказательства новизны педагогического понятия / явления, причем для новых понятий и терминов должно присутствовать потенциальное место в классификации;

– каждый термин должен обозначать лишь одно понятие, соответственно, каждое понятие должно иметь лишь один термин [129].

По мнению А.Н. Шевелева, преобразование педагогической терминологии может происходить через следующие пути:

– отсекающий (релевантный), предполагающий отбор из множества категорий, понятий, терминов наиболее существенных и значимых, которые должны применяться в научном и практическом обиходе;

– структурирующий, ориентированный на разделение педагогического тезауруса на направления, группы и подгруппы в заранее заданной логике;

– феноменологический (серийный), направленный на построение системы главных и вспомогательных категорий, составляющих современный педагогический тезаурус, с помощью использования историко-генетического метода [181].

Таким образом, понятийно-терминологический аппарат означает систему понятий и терминов, с помощью которых раскрывается педагогическая действительность. В.М. Лейчик указывал на необходимость учета специфики терминологии и терминосистемы. Терминология – языковое образование парадигматического типа, стихийно сложившаяся совокупность лексических единиц; терминологическая система (терминосистема) – «знаковая модель определенной теории специальной области знаний или деятельности» [87, с. 129]. Р. Hamdamov отмечает специфические черты и выраженную взаимосвязь терминологии и терминосистемы [193]. Наряду с понятиями «понятийно-

терминологический аппарат», «педагогическая терминология», «педагогическая терминосистема» функционирует понятие «понятийно-категориальный аппарат», которое подчеркивает структурную организацию понятий науки и отражает системность, стремление к строгости и однозначности их употребления.

В.С. Безрукова в диссертационной работе рассматривает понятийно-категориальный аппарат теории воспитания в качестве целостной системы педагогического знания, обладающей специфическими свойствами и тенденциями, обеспечивающей адекватное отражение педагогической действительности, развитие педагогической науки. Исследователь отмечает два аспекта. С одной стороны, понятия и категории теории воспитания складываются в самостоятельное научное образование, имеющее свои особенности, структуру, принципы построения, законы развития. С другой стороны, понятия и категории теории воспитания слабо развиты и недостаточно изучены, что является препятствием их использования как факторов развития педагогической науки [22].

И.В. Кичева в исследовании формирования понятийно-терминологической системы отечественной педагогики в 90-е гг. XX века в числе выделенных тенденций указывает, что широкая трактовка понятия «образование» спровоцировала формирование группы терминов теории образования и обогащение педагогической терминологии в целом, а подсистема школоведения развивается за счет внедрения терминов теории управления и экономических терминов [68].

По мнению И.К. Карапетяна, категориальный аппарат педагогической науки выступает одним из ведущих методологических, логических, семиотических оснований ее научности, определения места в системе наук, дифференциации педагогических знаний среди родственных наук [67]. Категориальный аппарат представляет собой теоретическое и методологическое «средство», «инструментарий» познавательной деятельности. При этом категориально-понятийный аппарат фиксирует и сохраняет научно-педагогическое знание,

выступая в качестве познавательной матрицы, научного фактора и показателя состояния педагогического знания [67].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева в рассмотрении понятийно-категориального аппарата современного педагогического исследования подчеркивают, что он представляет собой не просто тезаурус, охватывающий все используемые термины с их научным толкованием, а является комплексом взаимосвязанных понятий, в которых отражаются ключевые содержательно-функциональные аспекты полученных автором выводов [190]. Т.В. Алексеева отмечает, что понятийно-категориальный аппарат является основой успешной инновационной деятельности педагога, поскольку он выступает средством отображения меняющейся научной действительности. Расширение, приращение понятийно-категориального аппарата науки связывается с потребностью понимания объектов и предметов, представленных новыми направлениями научного знания. Условием всеобщего понимания значений понятий служит так называемая «языковая закреплённость» [12].

Л.В. Львов в рамках рассмотрения проблем логики научного педагогического исследования выделяет следующие свойства понятийно-категориального аппарата:

- непротиворечивость (обобщенное парадигмальное, смысловое согласование сущностных характеристик понятий);
- согласованность (установление соответствия содержания понятий, находящихся в родовидовых отношениях, отражение в сущностных характеристиках понятий явных детерминирующих связей);
- целостность (внутреннее контекстуальное единство понятийной системы с возможностью фрагментарного использования без искажения смысла понятий);
- научность (соответствие актуальному научно-педагогическому знанию);
- полнота (достаточность терминологии) [91].

Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике представляет собой относительно устойчивую систему понятий и категорий, выработанных в процессе ее развития и сформированных на основе интеграции педагогического, управленческого, квалитологического знания. *Понятие* как форма мышления отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Смысл понятия раскрывается на основе выявления и описания его отличительных признаков посредством дефиниции – завершенной логической операции [171]; строгого вербального определения, позволяющего истолковать понятие [137]. По мере развития науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории [44]. *Категория* – предельно общее, фундаментальное понятие, которое носит интегральный характер, отражает наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и обозначенной области познания. Категории обладают максимальной степенью глубины, всеобщности, что позволяет им концентрировать вокруг себя педагогические понятия.

Становление понятийно-категориального аппарата отечественной теории управления образованием до настоящего времени фактически не завершено. Он формируется эклектично, наблюдается процесс кумуляции понятий и категорий, применяемых в сфере управления образованием, имеет место разнообразие их дефиниций до диаметрально противоположных определений. Вместе с тем понятийно-категориальный аппарат отечественной теории управления образованием изучен крайне недостаточно. На сегодняшний день отсутствуют комплексные исследования, представляющие общую характеристику и структуру понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Отдельные аспекты затрагиваются в рамках исследований педагогической терминологии, исследований в рамках направлений теории управления образованием.

В исследовании генезиса становления образовательного менеджмента в научной литературе Д.С. Бородаева рассматривает образовательный менеджмент

как отрасль управления, однако подчеркивает, что управленческая деятельность не всегда является менеджментом, в отличие от менеджерского действия, выступающего результатом управленческой деятельности. Составляющими образовательного менеджмента определены управление системами образования, управление образовательными организациями, управление образовательным процессом или педагогический менеджмент [28].

В.Ю. Кричевский в монографии «Профессия – директор школы» рассматривает категориальный аппарат теории управленческой деятельности и описывает особенности его применения в теории управления образованием. В качестве ведущей обозначена категория «управление». Исследователь анализирует ее с помощью вычленения в формулировках, фиксирующих определение, ключевого слова, которое передает «приоритетную характеристику описываемой реальности, устанавливает связи с другими явлениями, соотносит с более широкими категориями» [82, с. 34]. В.Ю. Кричевский приходит к выводу, что категория «управление» в своем универсальном значении является проявлением, видом человеческой деятельности, вызывающей отношение и формирующей отношение к миру [82].

Второй значимой категорией выступает «руководство» как часть управления, характеризующаяся согласованием субъект-субъектных отношений и действий: руководство «осуществляется в сфере отношений, согласует и регулирует их» [82, с. 36]. Третья категория – «управленческие отношения» – является атрибутом управленческой деятельности. Управленческие отношения имеют такие специфические свойства, как двусторонность, обусловленность, продолжительность и последствие, что проявляется в характере связей. Также в ряду важнейших категорий управления поставлены категории «организация», «администрирование», «регулирование», «управленческий цикл», «управленческая функция», «система» [82].

В.Е. Цибульниковой рассмотрены пять подходов к определению категории «внутришкольное управление» в отечественной педагогике, которые

характеризуют его как «систему», «деятельность», «процесс», «воздействие управляющей системы на управляемую», «взаимодействие» [167].

В.С. Шаповалова в диссертационной работе отмечает потребность в уточнении, упорядочении, совершенствовании понятийного аппарата теории внутришкольного управления, который обуславливает методологическую культуру руководителя образовательного учреждения [178]. Исследователем разграничены ключевые понятия отечественной теории менеджмента – «управление», «руководство», «менеджмент».

По мнению В.С. Шаповаловой, руководство раскрывает социально-коммуникативный, личностно-деятельностный аспект управления, означает непосредственное взаимодействие руководителей школ с учителями, учениками, родителями. Менеджмент предполагает стратегическое и техническое обеспечение жизнеспособности школы как управляемой системы, ее эффективности; владение руководителем технологиями расчета и мобилизации ресурсов. Управление описывается в качестве целенаправленной деятельности субъектов процесса, которая направлена на достижение поставленных целей как коллективом в целом, так и каждым членом коллектива при использовании форм, методов и технологий, способствующих функционированию и развитию системы [178]. Исследователь предлагает оценивать понятия теории внутришкольного управления по длительности существования («долгожительству»), соотнося их с периодами временной шкалы – дореволюционный период; 20-40-е гг. XX в.; 50-80-е гг. XX в.; 90-е гг. (конец XX в.) [178].

Метаязык области образовательного менеджмента, включающий семантику основных понятий теории внутришкольного управления и способов их выражения, преломляется через такие критерии, как длительность существования, этнокультурный генезис, структурно-иерархический уровень, автономность, общепринятость, степень современности, операциональность, место в иерархии уровней управления образованием, синтаксическая сложность. В.С. Шаповаловой выстроена иерархия понятий теории внутришкольного управления, причем в ядро

понятийного аппарата включены группы терминов, определяющие школу как педагогическую систему с включением в нее организационной структуры управления [178].

С.М. Васин и И.А. Бареева подчеркивают системно-деятельностную природу понятия «управление школой» и анализируют его с трех позиций (управление как деятельность, управление как воздействие субъекта на объект, управление как взаимодействие субъектов), представляя в итоге авторское определение управления школой [34].

В.З. Юсуповым рассмотрено понятие «проектное управление» в системе категорий педагогического менеджмента. Термины «проект» и «проектное управление» формируют понятийно-категориальное пространство проектного управления в педагогическом менеджменте, под которым подразумевается управление изменениями в управляемой системе в отличие от процессного управления – управления повторяющейся деятельностью в принципиально неизменных внешних условиях [187].

С.А. Михеевой поднят вопрос о соотношении понятий «педагогический менеджмент» и «управление образованием». Исследователь призывает к замене понятия «педагогический менеджмент» понятиями «управление образовательным процессом», «педагогическое управление», что обеспечит закрепление конкретного смыслового значения [100].

Л.Н. Павловой представлена характеристика и осуществлено сравнение понятий педагогического управления и педагогического менеджмента в профессиональной деятельности педагога, которые соотносятся между собой по принципу «целое – часть» [110].

Н.В. Медведевой описан ряд причин неустойчивости понятийного аппарата стратегического менеджмента в образовании:

– отсутствие потребности формирования научных, методологических основ стратегического менеджмента в образовании в связи с функционированием

образовательной системы и образовательных организаций в режиме естественного эволюционного развития без постановки стратегических задач;

– изменение структуры системы образования и ее отношений с внешней средой, обусловившее появление новых, не востребованных ранее понятий;

– формирование понятийного аппарата встречными потоками: от управленческой практики к научному обобщению и от результатов научных исследований к их практическому воплощению, причем в профессиональной деятельности управленцев доминирует педагогическое мышление [95].

Стратегический менеджмент в образовании Н.В. Медведевой рассматривается тождественно стратегическому управлению. Указывая на необходимость уточнения, формализации и корректной адаптации понятийного аппарата общего стратегического менеджмента к специфике отечественной системы образования, исследователь выделяет две группы понятий: базовые понятия (стратегия, стратегия управления, управление стратегией, стратегические цели, стратегическое развитие, видение будущего) и сопутствующие, вспомогательные понятия (технология, технологизация, миссия образовательной системы, миссия образовательной организации) [95].

В диссертационном исследовании О.В. Галкиной сфокусировано внимание исключительно на одном понятии теории управления образованием – «организационно-педагогические условия», обозначено его место в терминологическом аппарате педагогической науки. Понятие отнесено к изучению управленческих аспектов педагогической действительности, которая может осуществляться с учетом трех уровней управления педагогической организацией – институционального, управленческого, технического [45].

Н.А. Заруба рассмотрены терминологические аспекты адаптивного управления образованием, суть которого сводится к выбору методов управления, наиболее адекватных конкретной ситуации, особенностям и условиям, в которых она возникла [58].



И.Ю. Лукиной произведен методологический анализ категории «управление качеством высшего образования», образованной из двух категорий – «качество управления» и «управление качеством». В категории «управление качеством» можно выделить философский уровень (всеобщее), общенаучный уровень (общее), конкретно-научный, педагогический уровень (особенное), технологический уровень (единичное) [88].

Е.И. Соколовой рассмотрен терминологический ряд, включающий понятия «фасилитатор», «коуч», «ментор», «эдвайзер», «тьютор», «модератор», и осуществлен сравнительный анализ употребления терминов по таким критериям, как фокус, цель, временной фактор, планирование, область применения. По причине усиливающейся на фоне глобализации полисемии, отсутствия четкой границы применения терминов в российских и зарубежных источниках, исследователем отмечена необходимость разграничения терминов, уточнения области профессионального узуса, выяснения коннотативных отличий понятий [143]. Ф.Г. Мухаметзянова и Р.Р. Хайрутдинов указывают на синонимию и неупорядоченность употребления указанных терминов, которые сводятся к значению «мягкое наставничество» (сопровождение, поддержка). Разделяющая термины граница остается размытой, в связи с чем термины не всегда могут быть истолкованы однозначно, хотя достаточно специфичны и употребляются в конкретном образовательном контексте [105].

Г.А. Вертохвостовой проанализировано соотношение понятий «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» и «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения». Определено, что первое отражает профессионализм руководителя, второе – готовность руководителя выполнять различные виды деятельности [35].

С.В. Губарьков при анализе понятийного поля в области управления инновациями в отечественной высшей школе указывает на незавершенность формирования понятийного аппарата и потребность дополнения дефинициями, характеризующими управление деятельностью вузов. В качестве базовой выделена

категория «инновация», образующая производные – «управленческая инновация» / «управленческое нововведение», «инновационный менеджмент», «инновационный процесс», «инновационный потенциал организации» [51].

В рамках исследования терминосистемы в условиях современной образовательной парадигмы научным коллективом под руководством О.Б. Даутовой произведена систематизация терминологического аппарата по кластеру «Основы управления педагогическими системами» [137]. Исследователями отмечена неоднозначность указанного направления в научной области педагогики. В концептосферу терминов кластера «Основы управления педагогическими системами» были включены четыре ключевых термина – «педагогическая система», «управление педагогической системой», «мониторинг», «организационная культура», каждый из которых формирует собственное понятийное поле – систему взаимосвязанных понятий. По каждому термину определена ядерная, приядерная, периферийная зоны.

Следует отметить наиболее значимые выводы по исследованию, которые демонстрируют проблемы, связанные с трактовкой термина «управление педагогическими системами» и затрудняющие продуктивное развитие педагогического знания:

- отсутствует терминологическое единообразие даже по ядерным терминам;
- отсутствует иерархическая система соподчинения терминов – одни и те же термины применяются для подсистем разного уровня;
- наблюдается расширение понятийного поля термина «управление педагогическими системами» в вертикальном и горизонтальном измерениях, что приводит к появлению новых смысловых значений;
- смысловое наполнение терминов кластера «Основы управления образовательными системами» происходит по траектории от «философии воздействия» к новой «философии взаимодействия, сотрудничества, доверия и

ответственности», отражающей тенденцию постепенной смены образовательной парадигмы [137].

Исследование коллектива под руководством О.Б. Даутовой проводилось с использованием *полевого подхода*. Полевой подход позволяет выделить терминологическое ядро, приядерную зону и периферию [137], что формирует системное представление о понятийно-терминологическом аппарате. Терминополье является вербализованным представлением системы понятий определенной области знаний [89, с. 226], построение которого начинается с выявления совокупности понятий, наиболее существенных для рассматриваемой предметной области и отражающих сложившуюся в ней научную картину.

Идея полевого подхода представляет собой переосмысление идей В. Гумбольдта (Humboldt) о «внутренней форме языка». Основоположником полевого подхода считается немецкий филолог Йост Трир (Trier), определивший полевое членение языка в качестве важнейшей черты внутренней языковой формы, что служит процессам организации и упорядочения языка. При этом границы поля не отличаются выраженной стабильностью, поскольку сама внутренняя языковая форма не может оставаться статичной. В России идее поля близки понятия «лексическое гнездо» (В.В. Виноградов); «лексико-семантическая группа» (Ф.П. Филин), «лексико-семантическая парадигма» (Д.Н. Шмелев) и др. В современной лингвистике «поле» имеет два значения – феномен языковой системы и лингвистический метод исследования [63].

В системе языка элементы соединены многообразными отношениями, образуют структуры по разным видам отношений [131], поэтому полевой подход базируется на представлении о существовании структурной величины, объединяющей языковые единицы в некую системную совокупность, которая отражает сложившуюся картину предметной области. Поле выступает средством экспликации определенного фрагмента действительности. Терминологические единицы в ограниченном поле терминологическом пространстве находятся в отношениях иерархического подчинения – родовидовых и партитивных [89].

Поля имеют многоуровневый характер, переходят, «накладываются» друг на друга периферийными зонами [60], что образует так называемые «зоны наложения» [31]. Границы поля отличает размытость, произвольность, а также возможность подвижности, флуктуации. В структуре поля выделяются микрополя, а само поле состоит из ядерных и периферийных конститuentов, причем граница между ядром и периферией недостаточно четкая [84]. В центре поля находятся общие по основным значениям, многозначные и наиболее употребительные слова. Чем специфичнее и реже используется слово, тем оно располагается ближе к периферии. Последнюю образуют слова со стилистической маркированностью и слова, «вливающиеся» в обозначенную сферу из других семантических групп [134]. О.М. Буракова отмечает, что функционирование единиц полей в реальном дискурсе обусловлено особенностями языка как части семиотической среды, а не замкнутого автономного образования. Поле обладает способностью включения в себя любых лексико-семантических категорий (антиномия, синонимия, конверсия), а его единицы могут вступать в любые типы отношений – синтагматические, парадигматические, эпидигматические [31].

А.П. Журавлев указывает, что полевая структура является не искусственной конструкцией или моделью, сформированной исключительно для исследовательских целей, а естественным представлением лексико-семантической структуры языка [56]. Полевой подход дает возможность сформировать представление о семантической структуре слова, взаимоотношениях слов, связанных по значению [89]. Применение метода поля позволяет осуществлять сравнительный анализ дефиниций разных терминов, устанавливать поля и выявлять семантические отношения, которые связывают термины внутри полей, субполей, микрополей и совмещают термины в единое терминологическое поле [89]. Е.В. Муругова указывает на взаимосвязь словообразовательных микрополей, которая может происходить по линиям «ядро – ядро», «ядро – периферия», «периферия – периферия», причем одни и те же модели словообразования входят в разные области в качестве ядерных или периферийных моделей [194].

T.V. Sych систематизацию понятийно-категориального аппарата управления образованием описывает как важнейшую методологическую проблему, поскольку его развитие обусловлено множеством факторов, в том числе – методологией исследований по вопросам управления образованием [196]. Систематизация и структуризация понятийно-категориального аппарата связана с потребностью выявления специфики формирования, концептуализации, диссеминации ключевых понятий и категорий. Развитие как категориального ядра (обладающего относительной устойчивостью и стабильностью), так и интенсивное развитие «приядерной» зоны (отличающейся неустойчивостью и высокой вариативностью) за счет трендов междисциплинарности, расширения дефиниций в сторону периферии обуславливают обращение исследователей к истокам становления теории управления образованием, развивающейся в общем контексте педагогической мысли [196].

Таким образом, 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, поскольку терминологическим анализом затронуты преимущественно ее отдельные понятия, области / сферы. Настоящее 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.

## 1.4 Выводы первой главы

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. Наиболее полным образом рассмотреть развитие теории управления образованием позволяет комплексно-методологический подход (по С.А. Мацкевич [94]), позволяющий оптимально совместить положения подхода «от образования» и подхода от классического менеджмента.

Развитие теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. находится в тесной корреляции с этапами исторического развития, определившими изменения в системе образования. Интенсификация развития отечественной теории и практики управления образованием в начале 50-х гг. XX века связывается с тремя группами факторов – концептуальными, социокультурными, социально-экономическими.

Концептуальные факторы с разной интенсивностью воздействовали на развитие теории и практики управления образованием, причем их влияние отмечается уже с 60-х гг. XX в. Группа концептуальных 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, а также внедрение в практику управления образованием международных стандартов ISO. К социально-экономическим факторам отнесены политехнизация системы образования, расширение задач, поставленных перед средней школой. В число социокультурных факторов входит делегирование полномочий управления школой общественным структурам, демократизация общественной жизни, децентрализация и расширение автономии образовательных учреждений.

Многообразие факторов, воздействующих на развитие отечественной теории и практики управления образованием, нашло отражение в формировании понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике, который представляет собой систему понятий и категорий, выработанных в процессе развития теории управления образованием. Отдельные аспекты терминологии отечественной теории управления образованием раскрываются в работах Б.Б. Комаровского, В.Ю. Кричевского, О.Б. Даутовой, В.Е. Цибульниковой, В.С. Шаповаловой и других исследователей, однако имеющихся данных недостаточно для формирования представлений о характеристике общей структуры понятийно-категориального аппарата.

В исследовании развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. обосновано использование полевого подхода, который позволяет определить понятийное поле теории в целом, выделить ядро, центр и периферию; выявить понятия, носящие категориальную нагрузку; определить родовые и видовые понятия теории управления образованием; обозначить понятийные группы, обозначающие отдельные области / сферы управления образованием.

## **ГЛАВА 2. СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ВВ.)**

### **2.1 Структура понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. с позиций полевого подхода**

Определение и анализ структурной организации понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. осуществлялись на материалах авторских произведений, включенных в выборочную совокупность текстов (Приложение А). 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 исследования источников, включенных в выборочную совокупность, выделено 390 основных понятий, раскрывающих теорию управления образованием в отечественной педагогике. Основными критериями отбора понятий выступили:

- 1) информативность – отражение в понятии существенных свойств, связей, отношений предметов и явлений управления образованием;
- 2) раскрытие смысла понятия, его отличительных признаков в дефиниции и / или контексте употребления.

Необходимо отметить, что в проанализированных источниках отсутствуют явные дефиниции понятия «теория управления образованием». Это может свидетельствовать о недостаточной ясности в понимании специфики, структуры и содержания теории управления образованием как отдельной междисциплинарной отрасли педагогической науки. При этом имеются явные дефиниции понятия



«школоведение», которое определяется как «часть педагогики» [38], «сложившаяся область знаний» [33], «направление педагогических исследований» [128], дисциплина, которая занимается изучением проблем организации народного образования, деятельности должностных лиц в школе, форм и методов руководства учебно-воспитательным процессом [165]. Видовые признаки понятия «школоведение» отражают содержание руководства школой.

Следует отметить, что наряду с «теорией управления образованием» и «школоведением» зафиксированы авторские названия и определения науки, сфокусированной на вопросах управления образованием. М.М. Мехди-Заде описывает «науку управления системой просвещения», построенную на методологии марксистско-ленинского учения. По мнению исследователя, наука управления системой просвещения включает «основы теории, освещающей основные цели, содержание, принципы и методы управления с целью обеспечения его эффективного ведения» [98, с. 79]. Ю.В. Васильев применяет понятие «теория педагогического управления», разделяя ее на «общую теорию педагогического управления» и «частные теории педагогического управления» [32].

Несмотря на вариативность наименований науки об управлении образованием и множество подходов к определению ее содержания, представляется возможным определить структурную организацию понятийно-категориального аппарата – систему понятий и категорий, которые раскрывают аспекты управления образованием. Применение полевого подхода позволяет определить следующую структуру понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. (Рисунок 1).



**Рисунок 1. Структурная организация понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.**

В ядерную зону (*категориальное ядро*) понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике входят общенаучные категории, педагогические категории, категории теории управления образованием. Ядерная зона понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике отличается относительной стабильностью и устойчивостью.

*Критериями* отнесения понятия к ядерной зоне (категориальному ядру) выступили следующие: наличие у понятия родовых признаков и отсутствие выраженной полисемии.

*Общенаучные категории* применяются в дефинициях и служат для отражения родовых признаков понятий теории управления образованием, а также носят вспомогательный характер при контекстуальном раскрытии управленческих понятий. Анализ текстов показал, что наиболее активно употребляются общенаучные категории «система», «процесс», «деятельность», «взаимодействие», «развитие», «формирование». Следует отметить, что общенаучные категории имеют слабое разграничение с педагогическими категориями. В большей степени это проявляется у категорий «развитие» и «формирование».

*Педагогические категории* («воспитание», «обучение», «образование», «коллектив», «социализация» и т.д.) служат основой для формирования содержания понятий управления образования и раскрывают их сущность непосредственно в контексте применения.

К *категориям теории управления образованием* следует отнести «руководство», «управление», «менеджмент», «мониторинг», «качество образования». Указанные понятия целесообразно идентифицировать как родовые, поскольку далее они развиваются и конкретизируются в видовых понятиях (Приложение Б).

Состав понятийных групп приядерной зоны понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй

половины XX – начала XXI вв. представлен в Приложении Б. *Критериями* распределения выделенных понятий по понятийным группам выступили:

- общность родовых понятий, с помощью которых раскрываются явные и контекстуальные дефиниции понятий, входящих в группу;
- принадлежность понятий микрополю, которое раскрывает тематическое содержание определенной понятийной группы (Таблица 1).

**Таблица 1 – Микрополя, соответствующие понятийным группам приядерной зоны**

№	Понятийная группа, обозначающая:	Тематическое содержание
1	принципы управления образованием	Базовые руководящие положения и правила, регламентирующие реализацию управления образованием
2	функции управления образованием	Ограниченные блоки управленческой деятельности и отдельные управленческие действия в образовании
3	технологии и методы управления образованием	Управление образованием как технологическая цепочка «цель – средства – результат»
4	управленческие отношения в образовании	Управленческие отношения и взаимодействие педагогов, обучающихся и администраторов в образовании
5	управление качеством образования	Квалитологические характеристики управления качеством образования

Понятийные группы, обозначающие *принципы управления образованием, функции управления образованием, технологии и методы управления образованием*, можно выделить уже по материалам работ 50-х гг. XX века. Набор принципов, функций, методов управления образованием весьма вариативен, хотя остается достаточно устойчивым вплоть до середины 80-х гг. XX в.

*Понятийная группа, обозначающая управленческие отношения в образовании*, является слабо дифференцированной в структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной

педагогике. Это является следствием того, что фактически до 90-х гг. XX в. вопросы управления образованием рассматривались в общепедагогическом ключе, без выраженного управленческого компонента. Понятия, которые можно отнести к данной понятийной группе («управленческая поддержка», «управленческие действия», «управленческий успех», «управленческое взаимодействие», «управленческое общение», «управленческое решение» и т.д.) в рассматриваемые хронологические рамки остаются в периферийной зоне понятийно-категориального аппарата теории управления образованием.

*Понятийная группа, обозначающая управление качеством образования,* является самой современной в числе выделенных понятийных групп приядерной зоны в структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Расширение понятийной группы, обозначающей управление качеством образования, связано с развитием педагогического, управленческого, квалитологического знания в последнем десятилетии XX – начале XXI вв.

На фоне подавляющего большинства понятий, входящих в сформированную понятийно-терминологическую группу теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., понятийная группа, обозначающая управление качеством образования, разработана достаточно хорошо, особенно с учетом относительно небольшого периода активного употребления понятий в сфере образования. Стремление к единообразию и отсутствие выраженных противоречий в содержании понятий выступило фактором интенсивного формирования данной понятийной группы.

В каждой из обозначенных понятийных групп приядерной зоны можно выделить подгруппы и ряд автономных понятий. Чем более развитой является группа, тем более четко проявляется внутренняя генерализация и систематизация понятий.

К *периферийной зоне* понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX –

начала XXI вв. следует отнести новые понятия, которые введены в научный оборот из общей теории управления и слабо проработаны применительно к управлению образованием, недостаточно наполнены педагогическим содержанием. *Критерием* отнесения понятия к периферийной зоне выступает отсутствие в явных дефинициях и контексте применения понятия специфических характеристик управления образованием. В качестве примера следует привести понятия «управленческий резонанс», «заинтересованные стороны», «коучинг», «консалтинг», «риск-менеджмент», «эффективность управления» и мн. др. (Приложение Б).

Отметим, что в отечественной теории управления образованием не сформирована *понятийная группа, характеризующая эффективность / результативность / качество управления образованием*. Понятия, отражающие аспекты качества управления, эффективности управления, результативности управления образованием достаточно разрозненны и скорее представляют собой «набор» понятий в понятийной группе, обозначающей управление качеством образования. Отдельные понятия, связанные с риск-менеджментом, антикризисным управлением, эффективностью управления и т.п. находятся в пределах периферийной зоны.

Таким образом, применение полевого подхода позволяет представить понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. как трехкомпонентную структуру, включающую ядерную зону (категориальное ядро), приядерную зону, периферийную зону. В категориальное ядро входят три группы категорий: общенаучные, педагогические, 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. К периферийной

зоне отнесены заимствованные из общей теории управления понятия, которые недостаточным образом отражают специфику управления образованием.

## **2.2 Анализ категорий теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.**

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 [81]. Термин характеризуется высоким уровнем устойчивости при  $k \geq 0,8$ ; средним – при  $0,5 \leq k < 0,8$ ; низким – при  $0,2 \leq k < 0,5$ . Неустойчивым термин считается при  $0 \leq k < 0,2$  [80, с. 101].

Высокий уровень устойчивости зафиксирован у категории «управление», педагогических категорий «обучение», «образование», «коллектив», общенаучных категорий «процесс», «система», «развитие», «деятельность», «формирование» (Таблица 2).

**Таблица 2. Оценка устойчивости категорий теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.**

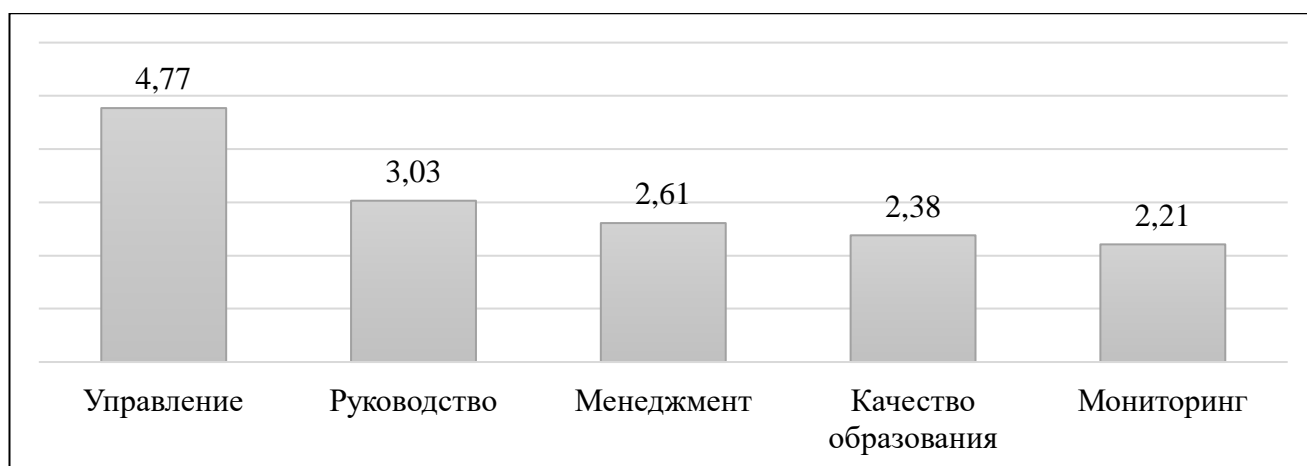
Категория	Уровень устойчивости	Значение
<i>Категории теории управления образованием</i>		
Руководство	0,72 ед.	Средний уровень устойчивости
<b>Управление</b>	<b>0,97 ед.</b>	<b>Высокий уровень устойчивости</b>
Менеджмент	0,49 ед.	Низкий уровень устойчивости
Мониторинг	0,38 ед.	Низкий уровень устойчивости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

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 частоты употребления пяти категорий теории управления образованием уровень асимптотической значимости составил 0,000, что подтверждает статистическую значимость различий (Таблица 3). Наибольший средний ранг зафиксирован у категории «управление» (Рисунок 2).



**Таблица 3. Статистики критерия Фридмана (частота употребления категорий теории управления образованием)**

Статистики критерия <sup>а</sup>	
N	245
Хи-квадрат	426,042
ст.св.	4
<b>Асимпт. знч.</b>	<b>,000</b>
а. Критерий Фридмана	

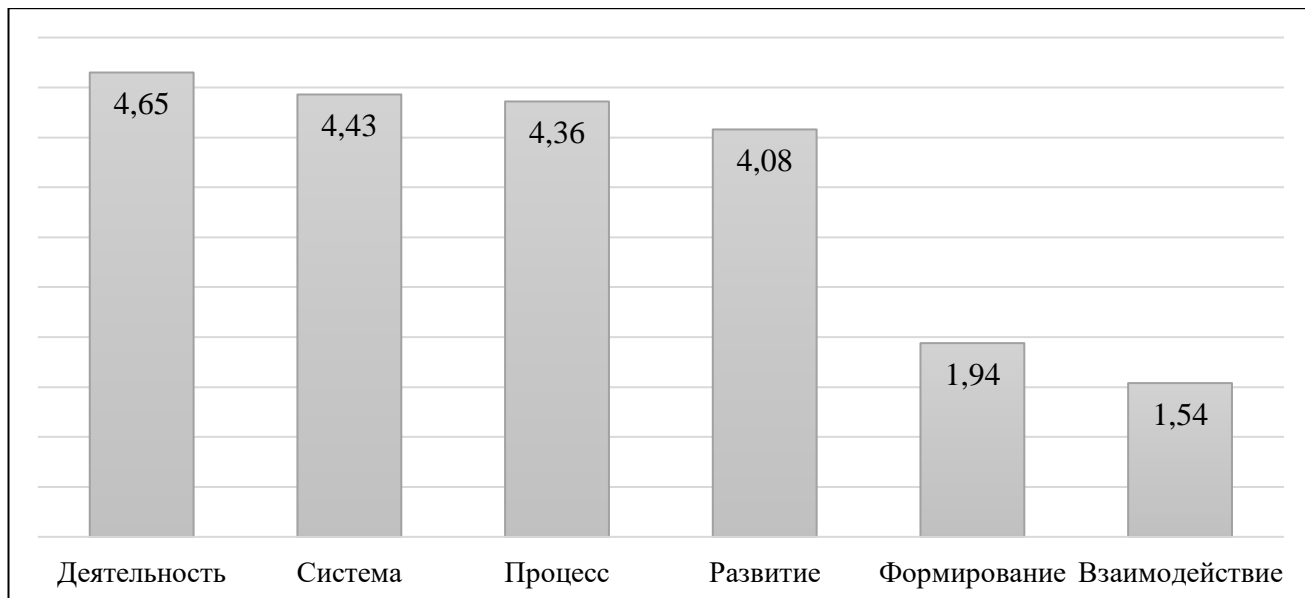


**Рисунок 2. Средние ранги частоты употребления категорий теории управления образованием**

Аналогичная ситуация сложилась среди общенаучных категорий ( $p=0,000$ , Таблица 4) и педагогических категорий ( $p=0,000$ , Таблица 5), причем наибольший средний ранг отмечен у категории «деятельность» (Рисунок 3) и у категории «образование» (Рисунок 4).

**Таблица 4. Статистики критерия Фридмана (частота употребления общенаучных категорий)**

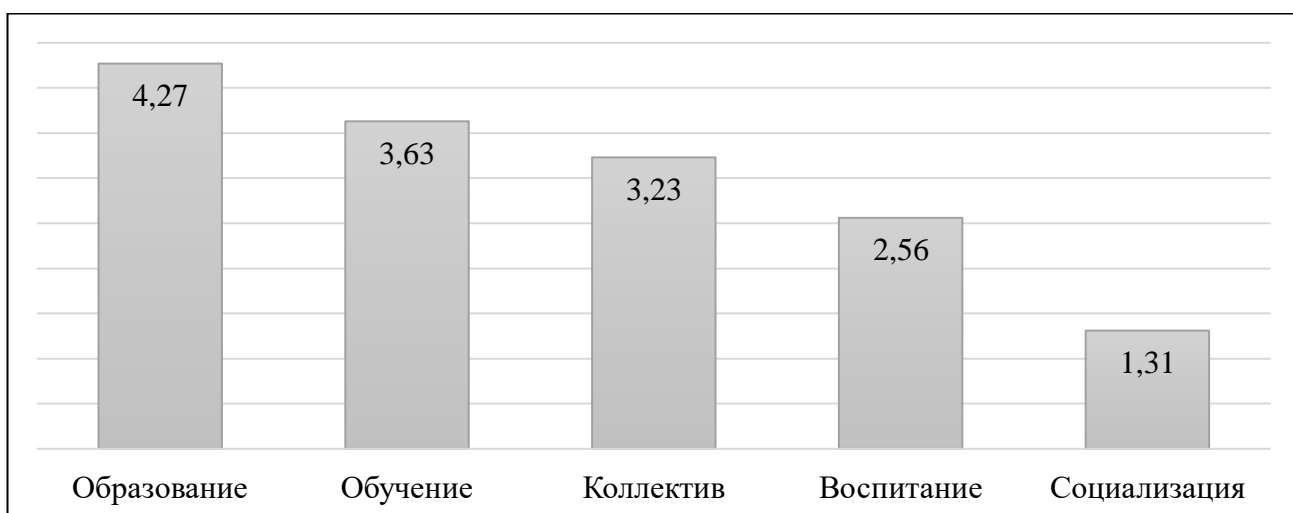
Статистики критерия <sup>а</sup>	
N	245
Хи-квадрат	447,681
ст.св.	4
<b>Асимпт. знч.</b>	<b>,000</b>
а. Критерий Фридмана	



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

**Таблица 5. Статистики критерия Фридмана (частота употребления педагогических категорий)**

Статистики критерия <sup>а</sup>	
N	245
Хи-квадрат	578,983
ст.св.	5
<i>Асимпт. знч.</i>	<i>,000</i>
а. Критерий Фридмана	



**Рисунок 4. 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. Далее более подробно остановимся непосредственно на категориях теории управления образованием, к которым отнесены «руководство», «управление», «менеджмент», «качество образования», «мониторинг».

В.П. Стрезикозин категорию «руководство» определяет как «организаторскую работу руководителя», «деятельность директора», который должен координировать усилия всех работников для достижения поставленных перед народным образованием целей. Содержание руководства школой включает в себя постановку и разъяснение задач текущей и перспективной деятельности коллектива; распределение обязанностей; координацию работы руководителей и исполнителей; оказание повседневной помощи работникам в совершенствовании содержания, приемов их деятельности; проверку исполнения [147]. Н.С. Сунцов руководство описывает как функцию управления, подчеркивая дифференциацию руководства и управления, выделение функции руководства «в чистом виде» в связи с обособлением специализированных видов деятельности. Руководитель осуществляет передачу функции работникам, сохраняя за собой координацию их деятельности [148].

В подавляющем большинстве случаев содержание категории «руководство» раскрывается через контекст применения. Так, в учебном пособии 1983 г. под ред. Ю.К. Бабанского руководство связывается с определением основных линий и главных задач управления всеми звеньями системы учреждений народного образования [113]. Р.Х. Шакуров связывает факторы руководства школой с характером взаимоотношений и микроклиматом в педагогическом коллективе [174]. Сущность видовых понятий «руководство школой», «руководство деятельностью школы» сводится к описанию функционала и деятельности директора школы и (реже) его заместителей, организатора внеклассной и

внешкольной воспитательной работы, старшего пионерского вожатого, военного руководителя, помощника директора по хозяйственной части.

С середины 80-х гг. XX в. понятие «руководство» постепенно утрачивает признаки категории, трансформируясь в приядерную зону как функция управления. К примеру, в работе «Управление развитием школы» руководство раскрывается как «совокупность действий», которые совершаются субъектом управления для обеспечения условий эффективности работы [159]. В начале XXI в. видовое понятие «внутришкольное руководство» остается в употреблении наряду с понятием «внутришкольное управление». Так, в учебном пособии под ред. Н.М. Борытко (2006 г.) «внутришкольное руководство» определяется как «целенаправленное влияние» субъектов управления на членов педагогического коллектива, органы и лидеров школьного сообщества [29].

Необходимо отметить, что в работах 70-х – 80-х гг. XX в. применение понятия «руководство» тесно связано с понятиями «коллектив», «школьный коллектив», «педагогический коллектив», «ученический коллектив». Например, в работе В.А. Сухомлинского «Сто советов учителю» (1984 г.) коллектив определяется как «единство», «общность». Последняя характеризуется такими эпитетами, как «идейная», «эмоциональная», «интеллектуальная», «организационная» [152]. Управленческий аспект понятия отражается в том, что на коллектив можно воздействовать посредством активной деятельности и за счет авторитета педагога. Понятие «школьный коллектив» характеризуется как «форма коллективистских отношений» и включает в себя учеников школы и педагогов – ученический и педагогический коллективы соответственно [150]. Педагогический коллектив создает облик школы, которая обладает воспитательной силой при сохранении непреходящих духовных ценностей [150].

Категория «управление», активно употребляемая с 70-х гг. XX в., раскрывается через такие родовые признаки, как «процесс», «воздействие», «деятельность», «создание», «совокупность», «система», «вид деятельности». Видовые признаки понятия «управление» вариативны. Если отталкиваться от

родового признака «процесс», то видовые признаки означают перевод динамической системы в качественно новое состояние, постановку целей с обеспечением ресурсов для их достижения, обмен информацией, которая циркулирует от управляющей подсистемы к управляемой в обоих направлениях. При определении управления через понятие «воздействие» видовые признаки отражают характер воздействия (например, организованность, планомерность, систематичность воздействия и направленность воздействия – преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента, субъекта на управляемую систему). Н.О. Яковлева определяет управление в контексте деятельности учителя в качестве «процесса воздействия», предоставив характеристики (планомерность, прогнозируемость, технологическую обеспеченность) и целевую направленность процесса – эффективное функционирование управляемой системы [191]. С.А. Беляков описывает управление как «процесс взаимодействия» субъекта и объекта управления [23].

Управление как «деятельность» отражает сущность и содержание этой деятельности, что напрямую связано или коррелирует с управленческими функциями. Например, акцент ставится на выработке решений, организации, контроле и регулировании объекта управления с опорой на заданную цель, анализе и подведении итогов на полученной информационной основе [142]. Под управлением понимается деятельность применительно к субъектам управления, которая предполагает обеспечение оптимального функционирования, развития школы, ее перевод в качественно более высокое состояние [122]. Е.В. Яковлев также описывает управление как деятельность субъектов, обеспечивающую целенаправленность, организованность (интегрированность) работы [189]. Следует отметить, что во всех приведенных примерах в дефинициях или контекстуально подчеркивается целенаправленный характер деятельности.

В проанализированных источниках практически не приводится явных дефиниций понятия «управление образованием». В «Российской педагогической энциклопедии» (т. 2) оно трактуется как «вид социального управления» [128].

Н.М. Борытко «управление в образовании» определяет в качестве особого рода деятельности, обеспечивающей функционирование, развитие, реализацию концепции и программы образовательного учреждения [29]. Понятие «управление» представлено широким спектром видовых понятий, уточняющих его содержание в контексте применения (Приложение Б).

Сравнительно новой категорией отечественной теории управления образованием является «менеджмент». Категория «менеджмент» в обозначенных хронологических рамках зачастую используется в качестве синонима понятию «управление». На этот факт указывают, к примеру, М.М. Поташник и А.М. Моисеев в работе «Управление современной школой: в вопросах и ответах» [122]. Более развито содержание видовых понятий – «педагогический менеджмент» и «образовательный менеджмент», дефиниции которых представлены в Таблице 6.

**Таблица 6. Дефиниции видовых понятий категории «менеджмент»**

<b>Видовое понятие</b>	<b>Дефиниция</b>	<b>Автор</b>
Педагогический менеджмент	«Комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития» [135, с. 3]	В.П. Симонов
Педагогический менеджмент	«Комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение его эффективности» [90, с. 158-159]	Л.В. Львов
Педагогический менеджмент	«Совокупность принципов, методов, организационных форм, технологических приемов управления образовательным процессом, способствующих повышению его эффективности и качества» [182, с. 3].	В.А. Шевченко
Педагогический менеджмент	«Комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности» [47, с. 177].	М.А. Гончаров
Образовательный менеджмент	«Особая отрасль управленческой деятельности, основанная на парадигме представления об образовательном учреждении как социальной системе» [149, с. 67]	Г.В. Суравицкая

Стоит отметить, что в рамках педагогического менеджмента вводятся новые понятия, характеризующие педагога с управленческих позиций – «менеджер образовательного процесса», «менеджер учебно-воспитательного процесса», «менеджер учебно-познавательного процесса». Общим для дефиниций трех указанных понятий выступает акцентирование на субъектности руководителя и преподавателя.

В начале XXI вв. в активное употребление входит понятие «*качество образования*», которое быстро приобретает категориальную нагрузку и формирует вокруг себя уникальное понятийное поле. Определенные предпосылки формирования понятия «качество образования» наблюдаются с 70-х гг. XX в.: например, в работе Стрезикозина В.П. употребляется понятие «качество обучения», которое раскрывается в контексте создания материально-технической базы для реализации учебного процесса [147]. Активно понятие «качество образования» применяется с начала XXI в., родовые признаки подчеркивают его интегративный, связывающий характер – «интегральная характеристика», «синтетическая категория», «социальная категория», «совокупность существенных свойств образования», «система качеств». Видовые признаки понятия, напротив, отличаются разнообразием и демонстрируют вариативность содержания понятия в зависимости от сферы применения. Например, это мера соответствия образовательного процесса и результатов, свойства образования, соответствующие требованиям педагогической теории и практики, отражение компонентов развития образования как системы, качество результатов и совокупность качественных характеристик образовательного процесса.

Контекст понятия «качество образования» можно свести к удовлетворению образовательных потребностей личности, общества, государства и формированию компетенций. Понятие «качество образования» показывает, насколько успешно в образовании ключевыми акторами образования реализуются заранее заданные параметры. Акцент ставится на качественных изменениях среди обучающихся (личностный рост, высокий уровень успеваемости, конкурентоспособность

выпускника) и изменениях в управленческой деятельности, связанных с принятием управленческих решений. Категория «качество образования» конкретизируется в видовых понятиях («качество образования в школе», «качество профессионального образования»).

Категория «мониторинг» означает целенаправленное, специально организованное и непрерывное слежение за изменениями качества образования. Родовые признаки понятия определяются как «компонента процесса управления» [103], «современное технологическое обеспечение всего комплекса подходов к управлению» [162], «средство управления качеством» [49], «непрерывное отслеживание хода, эффективности и результата образовательного процесса» [90; 133], «постоянное отслеживание хода образовательного процесса» [177].

Категория «мониторинг» детализируется в содержании видовых понятий «внешний мониторинг качества»; «модульно-рейтинговый мониторинг»; «мониторинг образовательного процесса»; «педагогический мониторинг»; «системный мониторинг»; «социально-педагогический мониторинг». Анализ категории «мониторинг» позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, по содержанию явных дефиниций и контексту применения можно судить о мониторинге как о технологии управления за счет вычленения технологической цепочки «цель – средство – результат». Во-вторых, мониторинг тесно взаимосвязан с контролем, однако сущность мониторинга качественно отличается от контроля. В-третьих, мониторинг сочетает в себе элементы тактического и стратегического управления, связывает имеющуюся ситуацию с заданными или прогнозируемыми параметрами.

Таким образом, статистический и содержательный анализ категорий теории управления образованием позволяет сделать вывод об относительной стабильности и устойчивости ядерной зоны понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., что подтверждает соответствующие положения гипотезы исследования. Наиболее употребляемыми категориями являются: «управление»



(входящее в категориальную группу теории управления образованием), «образование» (педагогическая категория), «деятельность» (общенаучная категория). Содержание категорий теории управления образованием («руководство», «управление», «менеджмент», «мониторинг», «качество образования») детализируется и конкретизируется в видовых понятиях.

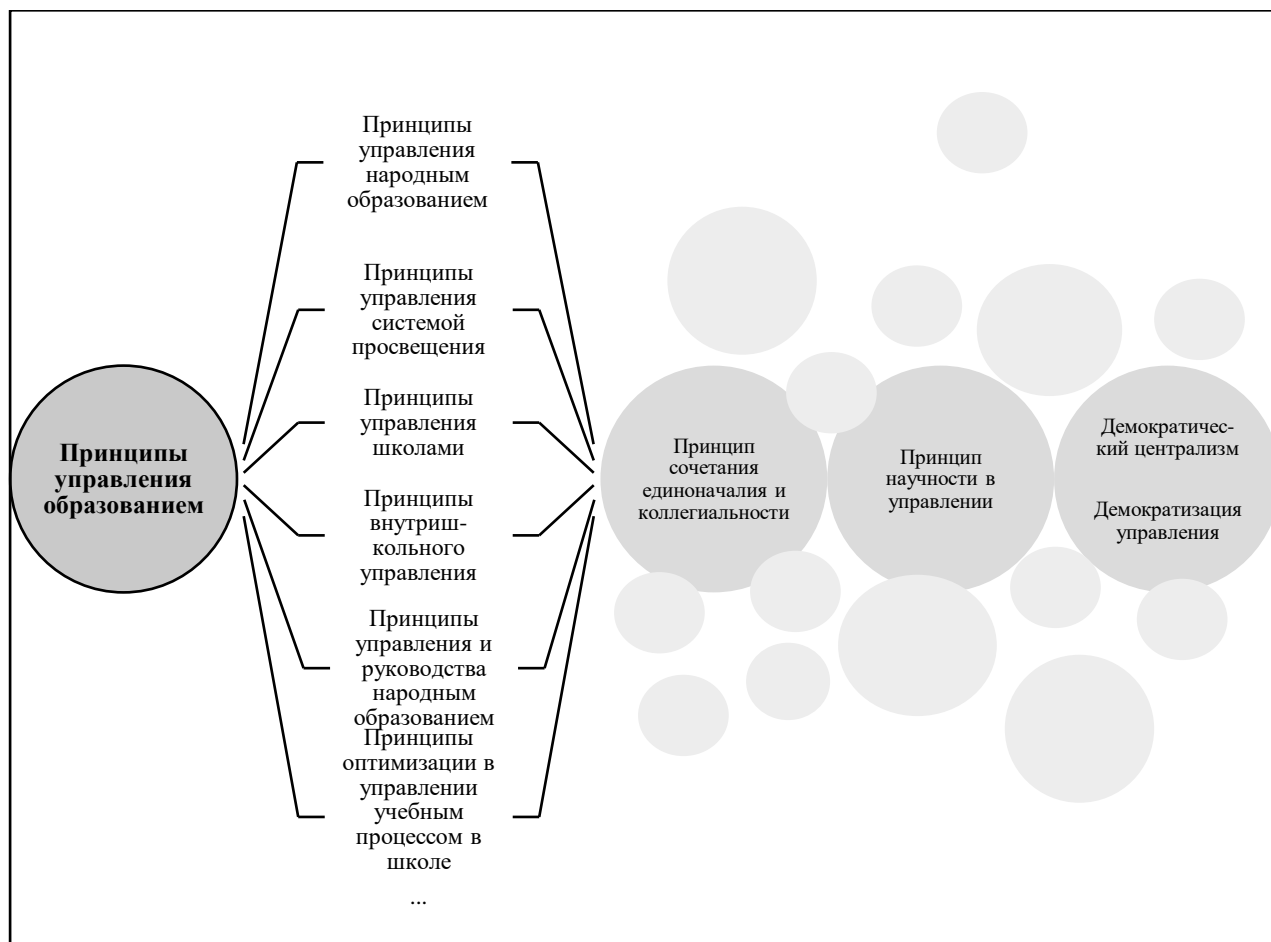
### **2.3 Характеристика понятийных групп теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.**

Содержание управления образованием в значительной мере раскрывается через понятия, входящие в понятийные группы приядерной зоны понятийно-категориального аппарата теории управления образованием.

Наиболее четко представлена *понятийная группа, обозначающая принципы управления образованием*, представленная схематично на Рисунке 5. В источниках, вошедших в выборочную совокупность, принципы управления представляют скорее единичные руководящие положения, «правила» управленческой деятельности. До середины 80-х гг. XX в. наблюдается наличие относительно стройной совокупности принципов управления, далее они представляются в расширенном формате с авторскими интерпретациями.

В данной понятийной группе выделяется две подгруппы:

- понятия, обозначающие совокупность принципов управления образованием;
- наименования принципов управления образованием.



**Рисунок 5. Понятийная группа, обозначающая принципы управления образованием**

В работе Е.Н. Медынского «Народное образование в СССР» (1955 г.) выделен принцип организации народного образования, сущность которого связывается с реализацией права граждан Советского Союза на образование [96]. В статье «Управление школьным делом» (1955 г.) можно вычлениить принципы управления народным образованием и принципы управления школами [160]. В числе последних особым образом выделяется принцип демократического централизма.

Понятие «демократический централизм» означает сочетание централизованного руководства с широкой инициативой мест в постановке и решении (в рамках действующих законов) вопросов развития просвещения и с вовлечением трудящихся в культурное строительство [160]. Понятие

демократического централизма связывается с абсолютной стройностью и единством различных сфер общественной жизни. Контекст понятия демонстрирует, что применение принципа демократического централизма означает широкое обсуждение проектов нормативных документов, учебных программ, рукописей учебников, их рецензирование педагогическими коллективами, учеными и методистами [98].

Можно обоснованно предположить, что на смену понятию «демократический централизм» пришло понятие «демократизация управления», которое раскрывается в разных вариациях («демократизация и гуманизация управления педагогическими системами» [142], «демократизация внутришкольного управления» [120;], «гуманизация и демократизация внутришкольного управления» [104]). Родовые признаки принципа демократизации раскрываются через понятия «расширение», «вовлечение», «процесс». Наиболее полно можно выделить сущность понятия «демократизация внутришкольного управления» через контекст применения. Понятие означает преодоление администрирования, бюрократизма, обеспечение участия общественности, всего коллектива в управлении школой, самоуправление, гармонизацию интересов общества, работников школы, учащихся, их родителей. Последняя трактовка позволяет рассматривать демократизацию внутришкольного управления как фактор повышения результативности внутришкольного управления.

Понятие «принцип научности в управлении» определяется в качестве опоры на объективные закономерности при принятии решений для управления просвещением [98], причем в большинстве источниках принцип зафиксирован номинально, без четко выраженных дефиниций. Можно сделать вывод, что данный принцип в работах первого десятилетия XXI в. трансформировался в частные принципы, например, принципы системности и целостности в управлении, рациональное сочетание централизации и децентрализации, объективность и

полноту информации в управлении педагогическими системами [142], что выступает следствием распространения идей системного подхода к управлению.

Выделение принципа единоначалия в сочетании с коллегиальностью / сочетания единоначалия с коллегиальностью / единства единоначалия и коллегиальности сохраняется в работах первого десятилетия XXI в., хотя претерпевает некоторые изменения. Принцип коллегиальности описывается как основанный на сотрудничестве, взаимопомощи, совместном принятии управленческих решений. Развернутого содержания принципа в проанализированных работах не приводится.

Следует дать особую трактовку понятия «принцип оптимальности управления», который можно считать предтечей формирования идей управления качеством образования. М.М. Мехди-Заде под указанным принципом подразумевает всесторонний учет особенностей управляемых объектов, а также широкое использование в управлении экономико-математических методов, вычислительных устройств и управленческой техники [98]. Ю.К. Бабанский раскрывает сущность принципа оптимизации учебного процесса / принципа оптимизации учебно-воспитательного процесса / принципа оптимизации в управлении учебным процессом в школе (все понятия по содержанию идентичны, применяются в качестве синонимов). Сущность понятия, представленного Ю.К. Бабанским, представляется возможным раскрыть через контекст употребления. Принцип оптимизации учебного процесса описан в общепедагогическом ключе и означает научное обоснование выбора оптимальных вариантов построения учебно-воспитательного процесса и связан с аспектами планирования [15]. В работе 1978 г. оптимизация учебного процесса трактуется как специальная процедура действий педагога, а именно – обоснование и осуществление наиболее эффективных и качественных решений учебно-воспитательных задач в конкретных условиях при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся и учителей [17]. В понятие «оптимизация управления» включают такие составляющие, как традиции самоуправления и

соуправления, коллегиальности, организации и контроля на основе модели оперативного управления, обновления, сотрудничества, взаимопомощи, взаимоуважения, учета интересов каждого субъекта образовательного процесса, создания разновозрастных коллективов, коллективной творческой деятельности [19].

В начале XXI в. в контексте идей социального управления формируется новое понятие «принцип образовательного партнерства», сущность которого через контекст определяется потребностями субъектов деятельности в образовательном взаимодействии и сводится к признанию партнерами друг друга в качестве равноправных участников, наличию взаимной заинтересованности субъектов [84]. Можно выделить также принципы планирования и контроля, однако их дефиниции раскрыты слабо. К тому же планирование и контроль выступают (в большей степени) функциями управления.

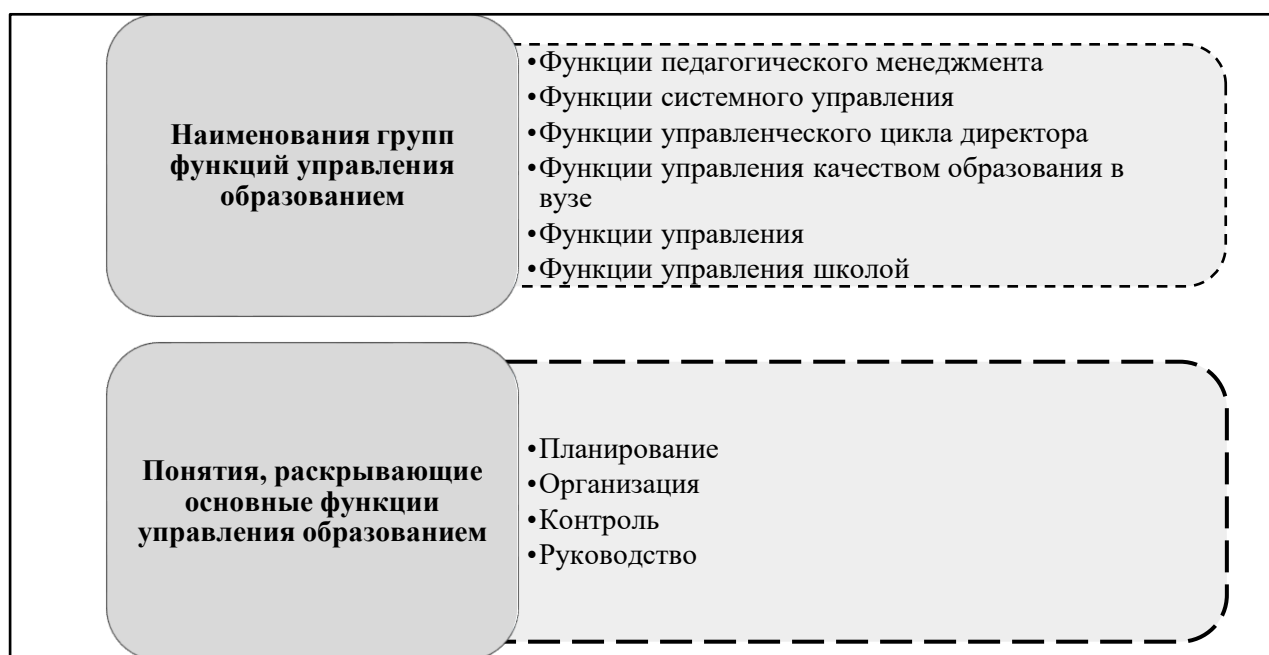
Второй наиболее развитой в структуре понятийно-категориального аппарата теории управления образованием является *понятийная группа, обозначающая функции управления образованием*. Она включает в себя две подгруппы:

- наименования групп функций управления образованием;
- понятия, раскрывающие основные функции управления образованием

(Рисунок 6).

Функция управления трактуется как «группа однородных, постоянно возникающих задач, решение которых является условием нормального функционирования управляемой системы» [175, с. 6], вид деятельности директора [148], «относительно обособленное направление управленческой деятельности» [82], обособившаяся «часть управленческой деятельности», «продукт разделения и специализации в управлении» [189], «вид управленческих действий» [133], «некие действия», осуществляемые органами управления во взаимоотношениях друг с другом и организациями, находящимися в их ведении [23], «отношение между управляющей системой и управляемым объектом» [90]. За исключением первого и последнего примеров функция управления означает управленческое действие /

часть управленческой деятельности / способность осуществить управленческое воздействие / взаимодействие. При этом специфика управления образованием отражена лишь в одном определении среди представленных, что может свидетельствовать о том, что она более подробно раскрывается в классификациях и описании содержания самих функций управления. В работах начала XXI в. в большей степени прослеживается системность и целенаправленность функций управления. Например, Е.В. Яковлев подчеркивает двухкомпонентный состав функции управления, который означает наличие действия и объекта (субъекта), по отношению к которому совершается действие [189].



**Рисунок 6. Понятийная группа, обозначающая функции управления образованием**

До середины 80-х гг. XX в. понятие «функция управления» развивается исходя из методологии процессного подхода к управлению, однако отдельные элементы системного подхода можно заметить уже в работах Р.Х. Шакурова [174], А.М. Цирульникова [170], Н.С. Сунцова [148]. Элементы ситуационного подхода к управлению проявляются в определении понятия «функция управления» в работах первого десятилетия XXI в. по педагогическому менеджменту [90; 133].

Единая классификация функций управления образованием отсутствует, нет и относительно устоявшегося «перечня» функций управления образованием. Например, А.М. Цирульников классифицирует функции управления общеобразовательной школой на две группы – функции управления, отражающие объект управления и функции управления, отражающие черты процесса управления школой [170]. Р.Х. Шакуров разделяет функции управления на технико-педагогические и социально-психологические [175]. Н.С. Сунцов описывает четыре основные функции управления – планирование, организация, контроль, координация [148]. Авторы учебного пособия «Управление образовательными системами» (2002 г.) выделяют следующие функции управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная [177].

При всем многообразии представленных в проанализированных источниках функций управления наиболее проработано содержание функций планирования, организации, руководства, контроля, содержание которых в ряде случаев расширяется до вида управленческой деятельности, части управления. Например, планирование, организация, руководство и контроль трактуются как «управленческие действия» в инновационном процессе [166]. Обозначенные понятия следует отнести к самостоятельным родовым понятиям, поскольку с развитием теории управления образованием расширяется как их содержание, выходит за рамки «функции управления», так и происходит их конкретизация посредством введения видовых понятий. Понятие «руководство» было охарактеризовано в предыдущем параграфе в качестве категории, далее представлены понятия «планирование», «организация», «контроль».

В.П. Стрезикозин определяет планирование как «центральное звено», «сердцевину руководства», что означает предусмотрение и практическое осуществление мер, позволяющих производить целенаправленную, последовательную работу по совершенствованию педагогического и ученического

коллективов [147]. В.А. Сухомлинский описывает сущность планирования через содержание его отдельных видов – перспективного, тематического, поурочного [152], расширяя значение планирования от деятельности руководящего звена к деятельности педагогических работников в целом. Планирование трактуется также через понятие «моделирование», что включает в себя определение запланированных результатов и возможностей для достижения поставленных целей / результатов будущей совместной деятельности [159].

В рамках направления педагогического менеджмента планирование означает «определение основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения» [90, с. 159], а план – как принятое и каким-либо образом зафиксированное управленческое решение [133]. Понятие «планирование» детализируется в видовых понятиях «планирование работы школы», «перспективное планирование» и др.

Понятие «организация» наиболее активно употребляется в работах с 90-х гг. XX в. В явных дефинициях оно определяется через понятия «деятельность» и «процесс». В первом случае подразумевается формирование и регулирование структуры организационных взаимодействий, во втором – раскрывается направленность на достижение запланированного организатором состояния, причем организация означает одновременно и функцию управления, и определенную ограниченную стадию управленческого процесса, где решение переводится в какое-либо реальное образование. В понятии «организация» отражается также определение / распределение выполнения работы согласно функциональным обязанностям, правам, ответственности, направления и сущность взаимодействия по вертикали и по горизонтали [159]. Видовое понятие «организация внутришкольного управления» означает уже «систему мер», что предполагает упорядочение процесса управления [75]. Сущность функции организации дополняют вспомогательные и уточняющие понятия «организация деятельности участников педагогического процесса», «организационная структура управления», «организационно-педагогические условия» и т.д.



Понятие «контроль» употребляется в работах, изданных до 90-х гг. XX в., преимущественно в контексте описания деятельности и функционала руководящего звена, связывается с оценкой руководителем выполнения задач, предусмотренных планом работы. Назначение контроля состоит в своевременном устранении недостатков, обобщении и распространении педагогического опыта. В 90-х гг. XX в. сущность контроля уточняется, к примеру, содержание контроля обозначается как получение информации об изменениях и выявление необходимости корректировки хода работ, что обеспечивается реализацией специальных действий [159]; получение информации об управляемой системе [11].

В проанализированных источниках наиболее широко упоминается видовое понятие «внутришкольный контроль», родовые признаки которого определяются через понятия «процесс» [185], «элемент самоуправления» [126], «вид деятельности руководителей» [177], «вид управленческой деятельности» [9]. Видовые признаки внутришкольного контроля подчеркивают роль и значимость внутришкольного контроля в управлении школой: координация деятельности в соответствии с поставленными задачами, повышение уровня руководства школой за счет получения директором объективной, всесторонней, достоверной, полной, своевременной информации, установление соответствия системы учебно-воспитательной работы школы общегосударственным требованиям, выполнение функции обратной связи между системой внутришкольного управления и элементами школы как объекта управления. Контекст употребления понятия «внутришкольный контроль» отражает его характер – систематичность, целенаправленность, планомерность, взаимосвязь и пр. Описаны также формы внутришкольного контроля, формы организации внутришкольного контроля и методы внутришкольного контроля.

В рамках педагогического менеджмента контроль (самоконтроль) рассматривается как компонент / функция педагогического менеджмента применительно к оценке хода и результатов образовательного процесса. Контроль

связывается со сбором / получением и переработкой информации субъектом менеджмента, что составляет базу для принятия управленческих решений [133].

С 90-х гг. «контроль», «функция контроля» конкретизируется в понятиях «аккредитация», «аккредитация государственных образовательных учреждений», «аттестация», «аттестация кадров», «аттестация педагогических кадров образовательных учреждений», «аттестация учреждений общего образования», «инспектирование», «инспектирование школ», «лицензирование», «лицензирование образовательного учреждения», «лицензирование общеобразовательных учреждений», касающихся установления соответствия деятельности образовательной организации / квалификации педагогических работников установленным требованиям.

*Понятийная группа, обозначающая технологии и методы управления образованием*, представлена достаточно многообразными понятиями, каждое из которых можно условно соотнести с технологической цепочкой «цель – средство – результат». В отличие от понятий, раскрывающих функции управления образованием, понятия данной группы более конкретизированы, хотя можно проследить так называемые «зоны наложения» микрополей двух указанных понятийных групп.

В понятийной группе, обозначающей технологии и методы управления образованием, можно выделить три подгруппы:

- наименования технологий управления образованием;
- наименования методов управления образованием;
- наименования моделей управления образованием.

В проанализированных источниках практически нет явных дефиниций понятия «технология управления образованием». В учебно-методическом пособии по курсу «Управление образовательными системами» Г.В. Ахметжановой, Т.М. Батаровой (2005 г.) «технология» обозначена как система последовательных действий. Технология управленческой деятельности включает в себя стадии, процедуры и операции [14]. В большей степени употребляются видовые понятия,

к примеру, «технология информационного обеспечения управленческой деятельности руководителя школы» [26], «технология осуществления интегративного управления формированием среды образования» [192].

Необходимо отметить, что к технологиям управления относится мониторинг, однако понятие выступает самостоятельной категорией и функционирует в пределах категориального ядра ввиду наличия устойчивых родовых признаков и видового разнообразия. Менее развито понятие «маркетинг», которое употребляется в рамках теории управления образованием с начала XXI в. Родовое понятие «маркетинг» преломляется в видовых понятиях «маркетинг образовательных услуг», «образовательный маркетинг». Маркетинг образовательных услуг включает разработку, внедрение, оценку образовательных программ, что проводится с целью создания отношений обмена между образовательным учреждением и его клиентами [21]. Образовательный маркетинг определяется как «деятельность школы», видовые признаки понятия отражают направленность на удовлетворение спроса потребителей в образовательных услугах [115].

Можно предположить, что во втором десятилетии XXI в. понятие «маркетинг» приобретает категориальную нагрузку (главным образом, за счет отсутствия выраженной полисемии), переходит в ядерную зону (категориальное ядро) понятийно-категориального аппарата и формирует собственное понятийное поле с тенденцией к оформлению отдельной понятийной группы. Принцип формирования содержания понятия схож с руководством, управлением, менеджментом, мониторингом поскольку видовые понятия маркетинга заимствованы из управленческой науки и дополнены специфичным педагогическим содержанием.

Методы управления определяется как способы осуществления управленческого воздействия [90], как особые специфические приемы, способы взаимоотношений и взаимодействий руководителя с исполнителями, ведущие к совершенствованию всей системы [148], способы достижения поставленных целей

педагогического менеджмента, реализации его основных функций [135; 136]. А.Н. Волконский описывал виды методов управления, указывая на реализацию через метод связи деятельности управляющих (субъектов) с деятельностью управляемых (объектов) [38]. М.М. Мехди-Заде не дает определения понятия «метод управления», также подчеркивая связь деятельности управляющих (субъектов) с деятельностью управляемых (объектов) [98]. Реже встречается понятие «инструменты управления», в котором, к примеру, относят организацию и иерархию управления; культуру управления; рынок, рыночные отношения [177].

Классификации и содержание методов управления существенно варьируются в зависимости от авторских трактовок. Например, М.М. Мехди-Заде выделяет в качестве методов нормативные документы, организационно-административные, педагогические, социально-психологические методы [98]. Н.С. Сунцов разделяет методы управления на методы централизованного управления, реализуемые через учебные планы, программы, учебники, устав школы, документы и методы текущего управления (организационно-административные и организационно-педагогические), при этом указывается, что выбор методов опосредуется функцией управления [148]. В.П. Симонов выделяет экономические, организационно-распорядительные, административные методы, методы психолого-педагогического и методы общественного воздействия [135].

В рассматриваемой понятийной группе можно выделить подгруппу, касающуюся моделирования и описания моделей управления. Она включает такие понятия, как «модель внутришкольного управления профессиональным самоопределением учащихся» [39], «модель деятельности руководителя общеобразовательным учреждением» [156], «модель командно-коллегиального управления качеством образования в школе» [32], «модель повышения качества инновационной деятельности школы» [153], «модель системного государственно-общественного управления системой образования взрослых» [117], «модель управления общеобразовательным учреждением с системой социально-педагогического мониторинга» [164], «модель управления развитием

общеобразовательного учреждения инновационного типа» [125] и мн. др. Формирование данной подгруппы можно связать 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. Данная понятийная группа слабо дифференцирована относительно внутренней организации, поскольку находится в стадии формирования. По тематической близости содержания понятия можно распределить на три подгруппы, границы которых остаются достаточно размытыми (Таблица 7).

**Таблица 7. Подгруппы понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании**

Подгруппа понятий, обозначающих субъектов управления	Подгруппа понятий, связанных с характеристиками субъектов управления образованием	Подгруппа понятий, характеризующих взаимодействие субъектов и объектов управления образованием
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Актив ученического самоуправления</li> <li>–Коллектив</li> <li>–Менеджер образовательного процесса</li> <li>–Менеджер учебно-познавательного процесса</li> <li>–Менеджер учебно-воспитательного процесса</li> <li>–Педагогический коллектив</li> <li>–Педагогический консилиум</li> <li>–Педагогический совет</li> <li>–Совет школы</li> <li>–Ученический коллектив</li> <li>–Учительский коллектив</li> <li>–Школьный коллектив</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Включенность учителя в управление школой</li> <li>–Имидж педагога-руководителя</li> <li>–Индивидуальная управленческая концепция руководителя школы</li> <li>–Квалитологическая компетентность руководителя</li> <li>–Организационная культура</li> <li>–Организационная культура школы</li> <li>–Организационно-управленческая компетентность</li> <li>–Организационно-управленческая компетенция</li> <li>–Организационно-управленческие качества руководящих работников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Делегирование полномочий педагогам</li> <li>– Деятельность образовательного учреждения</li> <li>– Деятельность руководителя школы</li> <li>– Деятельность школы</li> <li>– Коллективная педагогическая деятельность</li> <li>– Миссия образовательного учреждения</li> <li>– Миссия образовательной системы</li> <li>– Модели институционализации ученического самоуправления</li> <li>– Организационные отношения</li> <li>– Педагогическое управленческое решение</li> </ul>

Подгруппа понятий, обозначающих субъектов управления	Подгруппа понятий, связанных с характеристиками субъектов управления образованием	Подгруппа понятий, характеризующих взаимодействие субъектов и объектов управления образованием
	<ul style="list-style-type: none"> <li>высшего учебного заведения</li> <li>–Профессиональная компетентность руководителя</li> <li>–Стиль руководства</li> <li>–Стиль руководства педагогическим коллективом</li> <li>–Стиль руководства педагогическим коллективом школы при реализации инновационной деятельности</li> <li>–Субъект образовательной деятельности</li> <li>–Субъект управления</li> <li>–Управленческая деятельность</li> <li>–Управленческая деятельность в сфере воспитания школьников</li> <li>–Управленческая деятельность учителя</li> <li>–Управленческая культура</li> <li>–Управленческая культура молодого учителя</li> <li>–Управленческая культура руководителя школы</li> <li>–Факторы управленческого успеха руководителя общеобразовательного учреждения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Принятие педагогического управленческого решения</li> <li>– Процесс сотрудничества педагогов и учащихся</li> <li>– Субординация</li> <li>– Управленческая задача</li> <li>– Управленческая информация</li> <li>– Управленческая команда</li> <li>– Управленческая компетентность членов школьного коллектива</li> <li>– Формы самоуправления образовательного учреждения</li> </ul>

*Понятийная группа, обозначающая управление качеством образования, включает в себя понятие «управление качеством образования»; понятия, уточняющие категорию «качество образования» («система менеджмента качества», «квалитологическая компетентность руководителя», «внутривузовская система контроля качества высшего профессионального образования», «центр*

менеджмента качества» и др.); подгруппу понятий, характеризующих эффективность / результативность образования.

Ключевое понятие данной группы – «управление качеством образования», сформированное посредством синтеза категорий «качество образования» и «управление». Родовыми признаками понятия «управление качеством образования» являются «процесс» (в структуре управления), «создание» (продуктов управленческой деятельности), «развитие оценивания», «вид деятельности». Контекстуально понятие «управление качеством образования» представлено достаточно широко. Например, оно может связываться с рациональным сочетанием «развивающего» и «контролирующего» оценивания, при этом подчеркивается отличие подобного оценивания от контроля. Н.К. Горшкова делает акцент на том, что раскрывается в управлении качеством образования – оно осуществляется путем создания и соблюдения комплекса педагогических условий, таким как дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения, система средств и методов осуществления проверки знаний и умений учащихся, подготовленность учителей к реализации модульно-рейтингового мониторинга [49]. Принципиально другие идеи присутствуют в работе К.И. Ибрагимова, который управление качеством образования описывает как систему, что предполагает наличие принципов структурности, реализации целостной совокупности функций управления, иерархической организации управления качеством, взаимосвязи внешних и внутренних факторов на различных этапах функционирования системы преемственности [61].

В рассматриваемой понятийной группе можно выделить подгруппу, связанную с вопросами эффективности управления. К данной понятийной группе она отнесена условно по двум причинам. Во-первых, дефиниции понятий и контекст применения коррелируют и пересекаются с вопросами качества образования. Во-вторых, понятия перешли из периферийной зоны в ядреную, однако понятийной группы, характеризующей само управление образованием и касающиеся эффективности / результативности / качества управления

образованием, в хронологические рамки исследования не было сформировано. В указанную подгруппу входят понятия «эффективное управление школой», «эффективность системы управления», «эффективность управления», «эффективность управления образовательным процессом», «эффективность целостного управленческого цикла школы» и мн. др.

Таким образом, понятийные группы приядерной зоны понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. формируются через внутреннюю генерализацию и систематизацию понятий. В каждой из понятийных групп приядерной зоны можно выделить подгруппы и автономно функционирующие понятия.

#### **2.4 Периодизация и тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике**

В проанализированной научной литературе отсутствуют варианты периодизации развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. 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 положения о специфике теоретических подходов к управлению образованием (Таблица 8). Каждое выделенное 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 8. 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>
<b><i>Фокус внимания</i></b>		
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
<b><i>Сущность управления</i></b>		
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
<b><i>Акцент в управлении</i></b>		
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
<b><i>Потенциальные возможности управления</i></b>		
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
<b><i>Условия реализации управления</i></b>		

Процессный подход к управлению образованием	Системный подход к управлению образованием	Ситуационный подход к управлению образованием
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 влияния доминирующего теоретического подхода к управлению 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.;
- 2) вторая половина 80-х гг. – конец XX в.;
- 3) начало XXI в. – настоящее время.

Первый выделенный период (*начало 50-х – середина 80-х гг. XX в.*) демонстрирует доминирующее влияние процессного подхода к управлению на развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Влияние процессного подхода особенно ярко отображается в явных дефинициях и контексте применения понятий «руководство», «руководство деятельностью школы», «руководство школой», содержание которых сводится к описанию организаторской работы руководителя, раскрытию функционала директора школы, его заместителей и других работников школы, входящих в руководящее звено. Вместе с тем уже в работе Н.С. Сунцова 1982 г. руководство рассматривается как самостоятельная функция управления, причем контекст понятия позволяет утверждать о наличии элементов и процессного, и системного подходов к управлению [148]. Принципы управления также характеризуют содержание управления образованием как процесса. Зачастую принципы управления приводятся в обозначенный период несистемно, номинально, без детализации и должного раскрытия содержания отдельных принципов. Большое внимание уделяется функциям управления, однако их

системность проявляется лишь в немногих работах (например, А.М. Цирульников [170], Р.Х. Шакуров [174; 175]).

В обозначенный период в структуре понятийно-категориального аппарата функционируют три понятийные группы – понятийная группа, обозначающая принципы управления образованием; понятийная группа, обозначающая функции управления образованием; понятийная группа, 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. Она представлена такими понятиями, как «стиль руководства», «учительский коллектив», «школьный коллектив», «педагогический коллектив» и др.

Второй период (*вторая половина 80-х гг. – конец XX в.*) отражает доминирующее влияние системного подхода к управлению на развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Понятие «руководство» постепенно выходит из активного оборота и трактуется как функция управления, часть 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. Понятие «внутришкольный контроль» постепенно уходит из широкого употребления, заменяясь более комплексным понятием «внутришкольное управление». В целом, 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.

В 90-х гг. выделяется понятие «управленческие действия», которые М.М. Поташником и А.М. Моисеевым трактуются в качестве функций управления, конкретизирующихся при непосредственном «наложении» на предмет. Авторы совмещают управленческие действия – планирование, организацию, руководство, контроль – в единый управленческий цикл [122]. В пособии для руководителей образовательных учреждений «Управление развитием школы» планирование, организация, руководство и контроль определяются как виды управленческих действий [159]. В научно-практическом пособии для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем «Нововведения во внутришкольном управлении» планирование, организация, руководство, контроль обозначены базовыми управленческими действиями [101]. Акцент на управленческих действиях, конкретизация их содержания и усиление внимания к управленческой деятельности педагогов 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.

Третий период (*начало XXI в. – настоящее время*) характеризуется влиянием ситуационного подхода к управлению на развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Данный период отличает интенсивное пополнение новыми понятиями периферийной зоны.

В первом десятилетии XXI в. содержание понятия «руководство» развивается в рамках ситуационного подхода к управлению с сохранением некоторых аспектов системного подхода, поскольку педагогический менеджмент понятие «руководство» применяет к описанию деятельности менеджеров, осуществляющих координацию людей в процессе образовательной деятельности [90]. В указанный период вводятся принципиально новые видовые понятия на базе

категории «управление», содержание которых изначально формируется с учетом ситуационного подхода к управлению. Это, к примеру, понятия «антикризисное управление», «управление рисками», «управление педагогическим конфликтом», «управление по результатам», «управление по целям», «управление по отклонениям», акцентирующие влияние на конкретном требующем внимания 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». В третьем периоде формирование содержания ряда понятий приядерной зоны происходит на периферии системного и ситуационного подходов к управлению с большим доминированием последнего (что, к примеру, проявляется в понятии «маркетинг»).

В конце первого десятилетия XXI в. в употребление входят понятия «управление рисками», «риск-менеджмент», причем четких признаков их разделения не наблюдается. К примеру, А.В. Соложнин риск-менеджмент связывает с сохранением статуса, ресурсов и обеспечением высокого качества образования при вероятном риске финансовых, кадровых, материально-технических и других потерь. При этом к основным понятиям управления рисками исследователь относит понятия, заимствованные из общей теории управления – «качество ситуации», «рисковая ситуация», «качество активных ресурсов», «ожидаемая ценность» «вероятность», «неопределенность», «успех», «неудача», «потери», «угрозы» [145]. Фокус внимания в управлении смещается к конкретной ситуации, прогнозированию вероятности возникновения риска в определенных ситуационных условиях. Наряду с «управлением рисками» раскрывается родственное понятие – «антикризисное управление».

Представленные данные подтверждают положение гипотезы исследования о трансформации содержания понятий согласно позициям доминирующего теоретического подхода к управлению – процессного, системного, ситуационного,

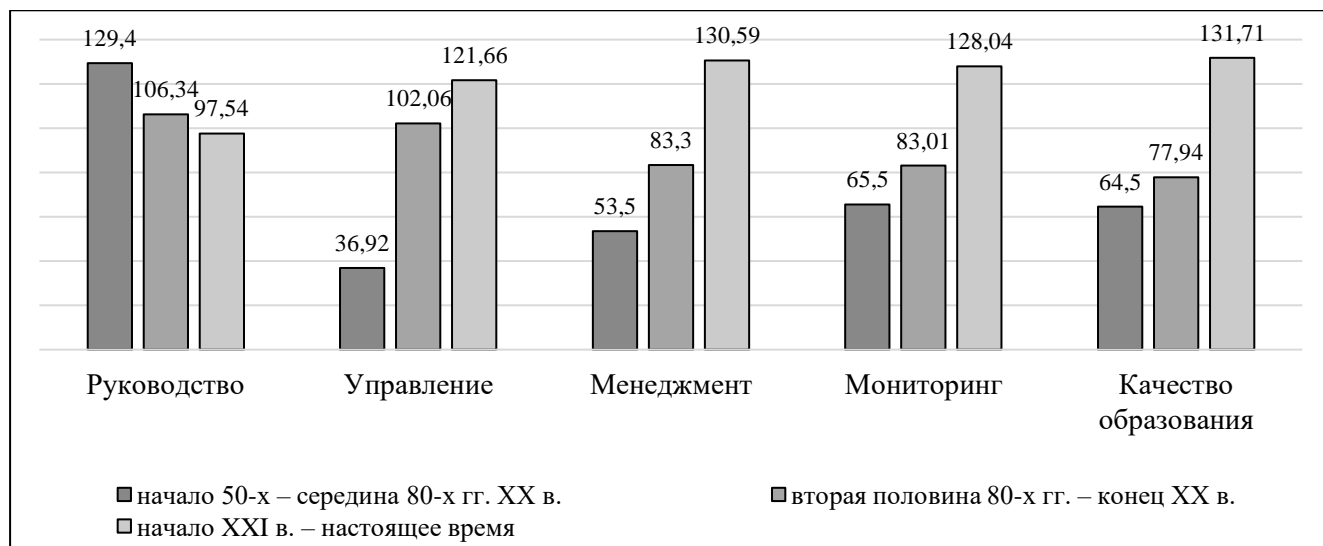
что позволяет выделять периоды развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике. Наиболее значимые трансформации понятийно-категориального аппарата отображаются на понятиях ядерной зоны (категориального ядра). В исследовании произведена оценка динамики развития понятий категориального ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. Поскольку распределение данных по каждой переменной логнормально, применялся непараметрический H-критерий Краскела-Уоллиса для K-независимых выборок.

Оценка различий частоты употребления категорий теории управления образованием по выделенным периодам демонстрирует статистическую значимость различий – уровень асимптотической значимости составляет  $p \leq 0,05$  (Таблица 9).

**Таблица 9. Статистики H-критерия Краскела-Уоллиса по категориям теории управления образованием**

Статистики критерия <sup>a,b</sup>					
	Руководство	Управление	Менеджмент	Мониторинг	Качество образов.
Хи-квадрат	5,983	40,503	55,028	48,624	62,278
ст.св.	2	2	2	2	2
<b>Асимпт. знч.</b>	<b>,050</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
а. Критерий Краскела-Уоллеса					
б. Группирующая переменная: Период					

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 7).



**Рисунок 7. Динамика изменения средних рангов частоты употребления категорий теории управления образованием по периодам**

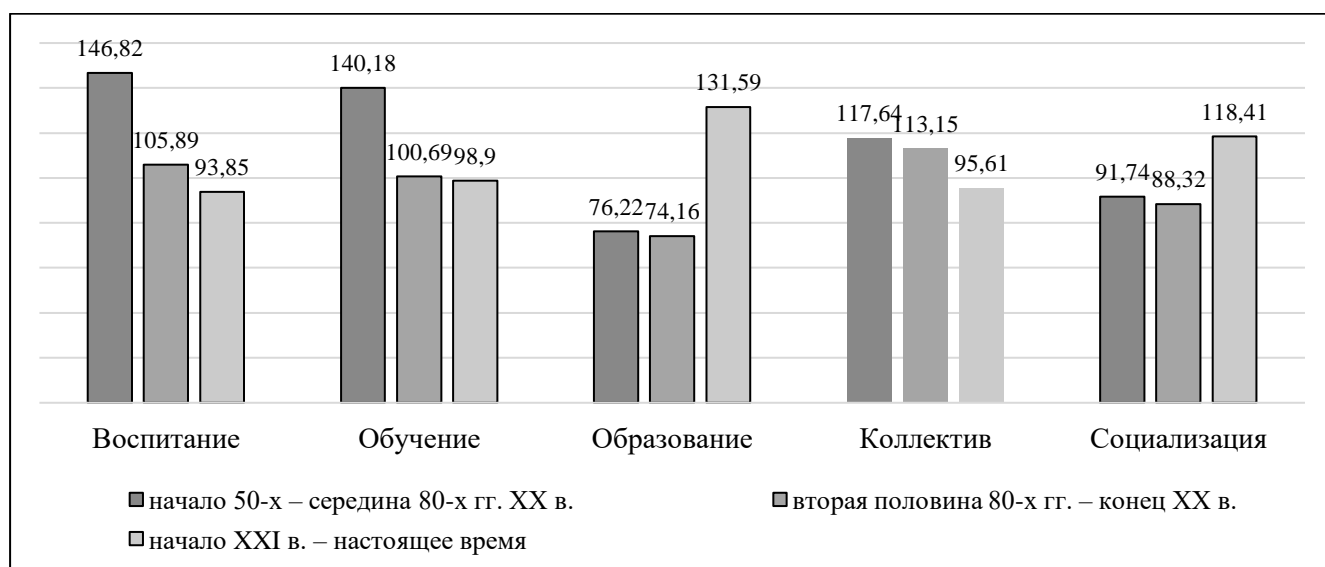
Так, оценка динамики развития терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. частично подтверждает положение гипотезы об усилении роли категорий теории управления образованием, за исключением категории «руководство», постепенно утрачивающей категориальную нагрузку.

Среди педагогических категорий статистически значимые различия частоты употребления понятий в разные периоды развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике касаются всех категорий ( $p < 0,05$ ), за исключением категории «коллектив», где  $p = 0,077$  (Таблица 10).

**Таблица 10. Статистики Н-критерия Краскела-Уоллеса по педагогическим категориям**

Статистики критерия <sup>a,b</sup>					
	Воспитание	Обучение	Образование	Коллектив	Социализация
Хи-квадрат	16,190	10,043	46,420	5,123	24,614
ст.св.	2	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,000	,007	,000	,077	,000
a. Критерий Краскела-Уоллеса					
b. Группирующая переменная: Период					

Показатели средних рангов демонстрируют статистически значимое повышение частоты употребления категории «образование», а также снижение частоты употребления категорий «воспитание» и «обучение» в выделенных периодах развития теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. (Рисунок 8). Это свидетельствует о постепенном выделении теории управления образованием из сферы общепедагогических вопросов, что потребовало использования специальной управленческой терминологии, адаптированной к педагогической специфике. Таким образом, результаты статистического анализа частично подтверждают положение гипотезы исследования о снижении роли педагогических категорий, за исключением категорий «образование» и «социализация».



**Рисунок 8. Динамика изменения средних рангов частоты употребления педагогических категорий по периодам**

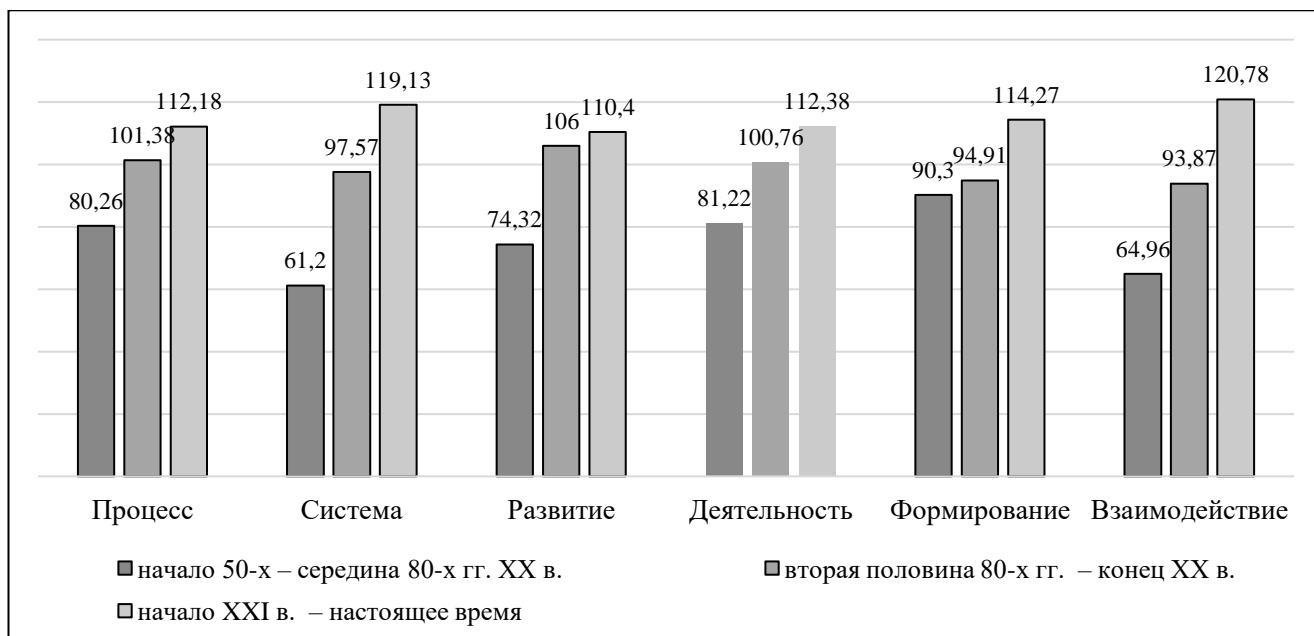


Среди общенаучных категорий статистически значимые различия частоты употребления понятий в разные периоды развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике касаются всех категорий ( $p > 0,05$ ), за исключением категории «деятельность», где  $p = 0,053$  (Таблица 11).

**Таблица 11. Статистики Н-критерия Краскела-Уоллиса по общенаучным категориям**

Статистики критерия <sup>a,b</sup>						
	Процесс	Система	Развитие	Деятельность	Формирование	Взаимодействие
Хи-квадрат	6,030	20,368	7,383	5,893	6,183	21,419
ст.св.	2	2	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,049	,000	,025	,053	,045	,000
а. Критерий Краскела-Уоллеса						
б. Группирующая переменная: Период						

Такая стабильность свидетельствует о статусе общенаучных категорий как родовых понятий, с помощью которых раскрываются дефиниции понятий теории управления образованием в отечественной педагогике. Показатели средних рангов позволяют говорить о статистически значимом повышении частоты употребления общенаучных категорий «процесс», «система», «развитие», «формирование», «взаимодействие» (Рисунок 9).



**Рисунок 9. Динамика изменения средних рангов частоты употребления общенаучных категорий по периодам**

Так, в ходе исследования не подтвердилось положение гипотезы относительно снижения роли общенаучных категорий. Напротив, по мере развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике усиливается роль общенаучных категорий, что статистически доказано на основе анализа частоты употребления категорий «процесс», «система», «развитие», «формирование», «взаимодействие» в выделенных периодах.

По результатам исследования сформулированы следующие выводы о развитии понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв.

1. Основным источником формирования понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике выступает общая теория управления. Интегративность понятий теории управления образованием в отечественной педагогике позволяет сделать вывод о формировании междисциплинарной терминологии, совмещающей в себе управленческие, педагогические, квалитологические компоненты.

Изначально понятия заимствуются из общей теории управления и далее наполняются педагогическим содержанием. Формирование подавляющего большинства понятий теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. осуществлялось за счет расширения видовых признаков понятия, а не за счет усиления родовых признаков, уточнения категориального ядра. Образование понятий теории управления образованием в отечественной педагогике происходило преимущественно по схеме «родовое – видовое», что позволило конкретизировать, сузить содержание понятий за счет вновь создаваемых.

2. Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике начала 90-х гг. развивался в пределах общепедагогических вопросов и школоведения. Используемые понятия в подавляющем большинстве касались вопросов организации школьного дела, руководства школой, педагогического управления, внутришкольного управления, внутришкольного контроля и практически не отражали рассмотрения управленческих вопросов на других уровнях образования. В качестве подтверждения этой тенденции можно привести материал советских учебных пособий по педагогике высшей школы [111; 112], в которых отсутствуют специальные разделы, посвященные вопросам управления образованием, хотя в учебниках по педагогике отводился специальный раздел по вопросам школоведения. Отметим, что содержание этого раздела фактически идентично по содержанию во всех проанализированных учебных пособиях, изданных в советское время. С начала 90-х гг. существенно расширяется понимание управления школой, раскрываются управленческие аспекты применительно к системам среднего специального и высшего образования. Само понятие «школоведение» практически выходит из употребления.

Можно привести несколько тезисов в подтверждение обозначенной тенденции. Принцип оптимизации, раскрытый в работах Ю.К. Бабанского [15; 17], применяется к построению учебного процесса, выбору наиболее оптимального

варианта из возможных, корректировке учебно-воспитательных задач и т.д. При этом контекст применения понятия оптимизации сводится к управленческим аспектам, реализации функции планирования. Функции управления (внутришкольного контроля, педагогического анализа, планирования и др.) также тесно связаны с решением педагогических задач, хотя они включают выраженный управленческий компонент.

3. Категория «руководство» со второй половины 80-х гг. XX в. утрачивает категориальную нагрузку и постепенно переходит в приадресную зону как функция управления. «Руководство» до середины 80-х гг. XX в. фактически выступало синонимом управления, хотя последнее применялось с 50-х гг. XX в., но не имело явных дефиниций и функционировало латентно среди других понятий.

4. Развитие понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. происходило в рамках процессного и системного подходов к управлению, сохраняющих свое влияние в настоящее время. В начале XXI в. содержание новых понятий теории управления образованием («риск-менеджмент», «управление рисками», «маркетинг» и др.) формируется исходя из положений ситуационного подхода к управлению и фактически не включает элементов процессного и системного подходов.

Можно прогнозировать, что во второй половине XXI в. интенсивное влияние на развитие понятийно-категориального аппарата приобретает ситуационный подход к управлению при сохранении влияния процессного и системного подходов. Слабое влияние подходы оказывают на категории и родовые понятия, отличающиеся относительной устойчивостью, изменения затрагивают преимущественно видовые понятия и новые понятия из общей теории управления, которые входят в периферийную зону и недостаточно наполнены педагогическим содержанием.

5. Можно предположить, что со второго десятилетия XXI в. интенсивное развитие получила понятийная группа, характеризующая само управление

образованием и касающаяся эффективности, результативности и качества управления в связи с распространением методологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management). Такой вывод опосредован тем, что изначально понятия теории управления образованием заимствуются из общей теории управления и функционируют в пределах периферийной зоны, после дополняются педагогическим содержанием и постепенно переходят в понятийные группы приядерной зоны.

Таким образом, с учетом смены доминирующих теоретических подходов 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 в. – настоящее время (ситуационный подход).

*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 приядерную 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 теории управления 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).

## **2.5 Выводы второй главы**

По результатам анализа текстовых источников, включенных в выборочную совокупность, выделено 390 основных понятий, раскрывающих аспекты управления образованием. 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, которая представлена совокупностью понятий, заимствованных из общей теории управления и недостаточно наполненных педагогическим содержанием.

Содержательный анализ позволяет говорить о том, что наиболее проработанной категорией теории управления образованием является категория «управление», заменившая руководство. Последнее со второй половины 80-х гг. XX в. утрачивает категориальную нагрузку и трансформируется в приядерную

зону в качестве функции управления. Для категории «менеджмент» характерна синонимия с категорией «управление», однако применение этой категории в пределах педагогического менеджмента позволяет делать прогноз о конструировании специфического содержания, обусловленного тематикой обозначенного направления теории управления образованием. Сравнительно новая категория «качество образования» сформировала собственную понятийную группу за небольшой период активного употребления, что является прогнозом длительного сохранения категориальной нагрузки и интенсивного развития входящих в данную группу понятий во втором десятилетии XXI в. Аналогичная ситуация складывается с категорией «мониторинг», которая вышла за пределы технологии управления.

Понятийные группы приадресной зоны формируются через внутреннюю генерализацию и систематизацию понятий. Так, в понятийной группе, обозначающей принципы управления образованием, выделены подгруппа понятий, отражающих совокупность принципов управления образованием, и подгруппа наименований принципов управления образованием. В понятийной группе, обозначающей функции управления образованием, отмечены наименования групп функций управления образованием и понятия, раскрывающие основные функции управления образованием. В понятийной группе, обозначающей технологии и методы управления образованием, можно выделить три подгруппы – наименования: технологий управления образованием; методов управления образованием; моделей управления образованием. Внутренняя генерализация и систематизация понятий проявляется и в наиболее «современных» понятийных группах – обозначающей управление качеством образования и обозначающей управленческие отношения в образовании.

Опора на положения теоретических подходов к управлению и результаты статистического анализа динамики терминов ядра позволяет выделить 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. – доминирование влияния процессного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием;

2) вторая половина 80-х гг. – конец XX в. – доминирование влияния системного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием;

3) начало XXI вв. – настоящее время – доминирование влияния ситуационного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием.

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.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половине XX – начале XXI вв. производилось согласно смешанной стратегии с использованием общенаучных методов, источниковедческого метода, метода контент-анализа, контекстологического анализа, сравнительно-сопоставительного анализа, методов статистического анализа. Выявлено, что формирование отечественной теории управления образованием связано как с трансформацией подходов общей теории управления, так и с развитием системы образования и совершенствованием педагогической практики. Теория управления образованием в отечественной педагогике формировалась посредством синтеза педагогического и управленческого знания по траектории от накопления теоретических идей и эмпирического материала к последующему научному осмыслению, концептуализации, систематизации, структуризации и апробации на разных уровнях образования.

На развитие отечественной теории и практики управления образованием во второй половине XX – начале XXI вв. оказали влияние концептуальные, социально-экономические и социокультурные факторы. Изменения в практике управления образованием стимулировали проработку отдельных теоретических вопросов, которые до 90-х гг. XX в. не выходили за пределы общепедагогической проблематики и были сфокусированы в области школоведения.

Развитие теории управления образованием в отечественной педагогике, равно как и любой другой научной области, сопряжено с изменениями понятийно-категориального аппарата – логического строя науки, системы понятий и категорий, выработанных в процессе ее становления. Понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике отличается междисциплинарностью, поскольку он формировался как интегративная терминосистема на стыке педагогического, управленческого, и, позднее,

квалитологического знания. Имеющихся сведений об отдельных аспектах понятийно-категориального аппарата теории управления образованием (Б.Б. Комаровский, В.Ю. Кричевский, В.С. Шаповалова, В.Е. Цибульникова и др.) недостаточно для формирования представлений о его структурной организации, в связи с чем в диссертационном исследовании применялись положения полевого подхода, апробированного в исследовании научного коллектива под руководством О.Б. Даутовой.

В настоящем диссертационном исследовании понятийно-категориальный аппарат теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. представлен как трехкомпонентная структура, включающая устойчивую и относительно стабильную ядерную зону / категориальное ядро (общенаучные категории, категории педагогики, категории теории управления образованием); вариативную приядерную зону, которую характеризуют пять понятийных групп; и периферийную зону, пополняемую заимствованными из общей теории управления понятиями.

Гипотеза исследования, включающая положения о характеристиках развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., получила частичное подтверждение.

Статистический анализ динамики развития терминов ядра понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. позволяет подтвердить положения гипотезы о сохранении относительной стабильности и устойчивости ядерной зоны (категориального ядра); об усилении роли категорий теории управления образованием, за исключением категории «руководство». Результаты статистического анализа также подтверждают снижение роли педагогических категорий, за исключением категорий «образование» и «социализация».

Не подтвердилось положение гипотезы относительно снижения роли общенаучных категорий, напротив, по мере развития понятийно-категориального

аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике усиливается роль общенаучных категорий, что подтверждает статистически значимое увеличение частоты употребления категорий «процесс», «система», «развитие», «формирование», «взаимодействие».

В ходе исследования доказано положение о трансформации содержания понятий согласно позициям доминирующего теоретического подхода к управлению – процессного, системного, ситуационного. Выделены три периода развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике:

1) начало 50-х – середина 80-х гг. XX в. – доминирование влияния процессного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием;

2) вторая половина 80-х гг. – конец XX в. – доминирование влияния системного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием;

3) начало XXI в. – настоящее время – доминирование влияния ситуационного подхода к управлению на формирование содержания понятий теории управления образованием.

Подтверждено положение гипотезы о формировании понятийных групп через внутреннюю генерализацию и систематизацию понятий, что наиболее ярко проявляется у понятийных групп, обозначающих принципы управления образованием, функции управления образованием, технологии и методы управления образованием. С учетом анализа структурной организации и выделенных периодов определены тенденции развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., сформулированы прогнозы трансформации понятийной группы, обозначающей управленческие отношения в образовании, и понятийной группы, обозначающей управление качеством образования.

Таким образом, цель исследования, которая заключалась в выявлении структурной организации и определении тенденций развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв., достигнута, поставленные задачи выполнены.

Полученные результаты обогащают педагогическую науку сведениями о понятийно-категориальном аппарате теории управления образованием в отечественной педагогике, дают представления о его структурной организации, демонстрируют динамику изменения частоты употребления категорий теории управления образованием, раскрывают содержание отдельных понятий с учетом доминирующего теоретического подхода к управлению. Вместе с тем данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение вопросов развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI вв. Накопленный в ходе исследования теоретический и эмпирический материал требует дальнейшего осмысления, обсуждения в научном сообществе и уточнения. Перспективы продолжения исследования видятся в следующих направлениях:

- рассмотрение и детальный анализ отдельных категорий, понятий, понятийных групп теории управления образованием;
- выделение и анализ группы номенклатурных наименований (должности и квалификационные характеристики, типы образовательных учреждений, уровни образования), оценка их влияния на структуры понятийно-категориального аппарата в целом и содержание отдельных понятий теории управления образованием в частности;
- применение в исследовании понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике методов статистического анализа в связи с потребностью определения динамики развития понятийных групп, оценки частоты употребления отдельных понятий;

- статистический и содержательный анализ развития категории «качество образования» и понятия «управление качеством образования» с учетом трансформации педагогических, управленческих, квалитологических компонент;
- расширение хронологических рамок исследования или, напротив, фокусирование внимания на отдельном периоде развития понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон № 125-ФЗ от 22.08.1996 г. // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 35, ст. 4135
2. Российская Федерация. Законы. Об образовании: Закон РФ № 3266-1 от 10.07.1992 г. – Российская газета. 1992. – 31 июля.
3. Союз Советских Социалистических Республик. Законы. Об утверждении основ законодательства союза ССР и союзных республик о народном образовании: Закон СССР № 4536-VIII от 19.07.1973 г. – Ведомости ВС СССР. – 1973. – № 30, ст. 392.
4. Союз Советских Социалистических Республик. Законы. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Закон СССР от 24.12.1958 г. – Ведомости ВС СССР. – 1959. – № 1, ст. 5.
5. Союз Советских Социалистических Республик. ЦК КПСС, Совет министров СССР. О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС, Совета министров СССР № 313 от 12 апреля 1984 года. – Свод законов СССР. – 1990. – Т. 3. – С. 254-2.
6. Союз Советских Социалистических Республик. СНК СССР, ЦК ВКП(б). О структуре начальной и средней школы в СССР: Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 года. – СЗ ССС. – 1934. – № 26, ст. 205.
7. Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. ВЦИК. Об Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение): Декрет ВЦИК от 16 октября 1918 года. – СУ РСФСР. – 1918. – № 74, ст. 812.
8. ГОСТ Р 52614.2-2006. Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001:2001 в сфере образования. - Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200048378>, свободный. - Загл. с экрана.

9. Абрамова, Т. В. Управление аналитической деятельностью педагогического коллектива в образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абрамова Татьяна Владимировна. – Челябинск, 1996. – 23 с.
10. Абузярова, Г. С. Основные тенденции развития ученического самоуправления в современных образовательных системах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абузярова Гельфинур Садыковна. – Ульяновск, 2010. – 30 с.
11. Акинфиева, Н. В. Становление государственно-общественного управления образовательными системами как необходимое условие стратегического развития / Н. В. Акинфиева // Интеграция образования. – 2004. – № 4 (37). – С. 3-10.
12. Алексеева, Т. В. О значении тезауруса как понятийной основы инновационной деятельности педагога / Т. В. Алексеева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-1. – С. 114-118.
13. Астахова, Л. В. Ситуационный подход к управлению информационной безопасностью в образовании / Л. В. Астахова // Актуальные направления научных исследований XXI века : теория и практика. – 2015. – Т. 3, № 8-4. – С. 388-391.
14. Ахметжанова, Г. В., Батарова, Т. М. Учебно-методическое пособие по курсу «Управление образовательными системами» / Г. В. Ахметжанова, Т. М. Батарова. – Екатеринбург : Уральский университет, 2005. – 155 с.
15. Бабанский, Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
16. Бабанский, Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 52-57.
17. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
18. Бабанский, Ю. К. Система способов оптимизации обучения / Ю. К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 12-22.

19. Багина, С. Н. Формирование школьных традиций как средство оптимизации управления образовательным учреждением : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Багина Светлана Никандровна. – Киров, 2005. – 19 с.

20. Барабина, И. А. Государственная политика в сфере школьного образования в середине 1950-х – начале 1960-х гг. / И. А. Барабина // Экономика и политика. – 2014. – № 2 (3). – С. 10-13.

21. Баталов, А. С. Маркетинг образовательных услуг в системе внутришкольного управления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баталов Антон Сергеевич. – М., 2003. – 24 с.

22. Безрукова, В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Безрукова Валентина Сергеевна. – Казань, 1983. – 405 с.

23. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. – М. : МАКС Пресс, 2009. – 437 с.

24. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. П. Есипов, Ф. Ф. Королев, С. А. Фрумов; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.

25. Божко, Л. М. Комбинированные научные подходы к управлению изменениями / Л. М. Божко // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2015. – № 2. – С. 77-83.

26. Борисова, О. А. Информационное обеспечение управленческой деятельности руководителя школы: аспект оптимизации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисова Ольга Алексеевна. – Екатеринбург, 2005. – 18 с.

27. Боровков, С. Е. Развитие отечественных взглядов на проблемы внутришкольного управления в XIX – XX в. / С. Е. Боровков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 5. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN516.pdf>, свободный. - Загл. с экрана.



28. Бородаева, Д. С. Исследование генезиса становления образовательного менеджмента в научной литературе / Д. С. Бородаева // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 8 (12). – С. 25-30.

29. Борытко, Н. М. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова; Под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 48 с.

30. Будыкина, В. Г. Англоязычные заимствования в терминологии российского образования / В. Г. Будыкина // Вестник Челябинского государственного университета. Серия : Филологические науки. – 2017. – № 9 (405). – С. 20-22.

31. Буракова, О. М. Адаптация полевой теории к новой научной парадигме / О. М. Буракова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А, Гуманитарные науки: научно-теоретический журнал. – 2009. – № 1. – С. 147-150.

32. Васильев, В. П. Командно-коллегиальное управление школой как фактор качества образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Васильев Валентин Петрович. – Великий Новгород, 2004. – 24 с.

33. Васильев, Ю. В. Системная модель управления школой / Ю. В. Васильев // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 82-88.

34. Васин, С. М., Бареева, И. А. Формирование научных взглядов на категорию управления общеобразовательными учреждениями / С. М. Васин, И. А. Бареева // Среднерусский вестник общественных наук. – 2012. – № 4. – С. 161-165.

35. Вертохвостова, Г. А. Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения: анализ понятия / Г. А. Вертохвостова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 95-98.

36. Веселов, М. О. Организация работы в советской школе: практическое школоведение / М. О. Веселов, Д. С. Логинов; с предисл. Ф.Г. Моночиненкова. - Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Работник просвещения, 1930. – 168 с.

37. Вессель, Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / сост. [и авт. вступит. ст.]: чл.-кор. АПН РСФСР проф. В. Я. Струминский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 320 с.

38. Волконский, А. Н. Школоведение как часть педагогики, его предмет, методологическая основа и источники / А. Н. Волконский // Школоведение : Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А. Н. Волковский, М. П. Малышев. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 5-9.

39. Воробьева, В. В. Педагогические основы внутришкольного управления как фактор профессионального самоопределения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воробьева Вера Владимировна. – М., 1996. – 20 с.

40. Воронкова, И. Е. Наука управления : основные школы / И. Е. Воронкова // Экономическая среда. – 2015. – № 4 (14). – С. 93-97.

41. Внутришкольное управление : вопросы теории и практики / Шамова Т. И., Конаржевский Ю. А., Нефедова К. А., Третьяков П. И.; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Педагогика, 1991. – 191 с.

42. Галагузова, М. А., Галагузова, Ю. Н., Дорохова, Т. С., Исхаков, Р. А. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Р. А. Исхаков // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1. – С. 128-134.

43. Галагузова, М. А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях / М. А. Галагузова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (108). – С. 4-7.

44. Галагузова, М. А. О роли понятийно-терминологического аппарата педагогических исследований / М. А. Галагузова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 86-91.

45. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 187 с.

46. Ганина, С. А. Управление качеством образования в контексте системного и процессного подходов // С. А. Ганина // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2017. – № 1. – С. 23-26.

47. Гончаров, М. А. Методологические основы менеджмента в сфере образования (теоретический аспект) / М. А. Гончаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 174-178.

48. Городинский, М. В. Представление терминологической эквивалентности в дескриптивном терминографировании (опыт составления русско-английского глоссария «образовательная деятельность и управление образованием СПбГУ») / М. В. Городинский // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2013. – № 4. – С. 39-44.

49. Горшкова, Н. К. Модульно-рейтинговый мониторинг как средство управления качеством школьного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горшкова Надежда Кимовна. – Саранск, 2009. – 20 с.

50. Горягин, А. А. Развитие понятийного контекста непрерывного профессионального образования: сущность, тенденции становления / А. А. Горягин // Мир науки. – 2008. – Т. 6, № 5. – С. 15.

51. Губарьков, С. В. Управление инновационной деятельностью вузов: формирование понятийно-категориального аппарата / С. В. Губарьков // Проблемы современной экономики. – 2011. – № 4 (40). – С. 416-420.

52. Давыдова, А. А. Социальная обусловленность формирования современного педагогического научно-понятийного аппарата / А. А. Давыдова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 12 (177). – С. 165-168.

53. Деружинский, В. Е., Маричев, И. В. Методологические аспекты управления в образовательной сфере / В. Е. Деружинский, И. В. Маричев // Экономика устойчивого развития. – 2013. – № 4 (16). – С. 51-62.

54. Днепров, Э. Д. Сверхзадачи реформы образования / Э. Д. Днепров // Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? : материалы VI Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 февраля 2009 года / Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Литературное агентство «Университетская книга», 2009. – С. 15-27.

55. Дрантусова, Н. В., Князев, Е. А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании / Н. В. Дрантусова, Е. А. Князев // Университетское управление : практика и анализ. – 1999. – № 1. – С. 42-44.

56. Журавлев, А. П. Полевой подход как элемент инструментария когнитивной лингвистики / А. П. Журавлев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21, № 67. – С. 86-90.

57. Залкинд, А. Б. Педология в СССР / А. Б. Залкинд. – М. : Работник просвещения, 1929. – 83 с.

58. Заруба, Н. А. Терминологические аспекты адаптивного управления образованием / Н. А. Заруба // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 34. – С. 206-212.

59. Зелепухин, Ю. В., Телов, В. Н. Функции управления и методика их реализации в системе профессионального образования / Ю. В. Зелепухин, В. Н. Телов // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 7. – С. 98-102.

60. Зубарева, Е. О., Шустова, С. В., Исаева, Е. В. Концептуальное поле в современной лингвистической парадигме / Е. О. Зубарева, С. В. Шустова, И.В. Исаева // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 3. – С. 13-26.

61. Ибрагимов, К. И. Принципы управления качеством образования и их реализация в системе СПО / К. И. Ибрагимов // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 2-5.

62. Иорданский, Н. Н. Школоведение: руководство для массового учителя / Н.Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1927. – 313 с.

63. Кадырова, Г. Р. Теоретические подходы к понятию «поля» в лингвистике / Г. Р. Кадырова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12 (часть 2). – С. 237-241.
64. Кантор, И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – М. : Просвещение, 1968. – 200 с.
65. Кантор, И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / И. М. Кантор. – М. : Педагогика, 1980. – 158 с.
66. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева ; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
67. Карапетян, И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России, 1850-1930 : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Карапетян Игорь Карапетович. – М., 2000. – 344 с.
68. Кичева, И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кичева Инна Васильевна. – Пятигорск, 2004. – 507 с.
69. Колосова, О. А. Динамика исследований деятельности менеджеров образовательных учреждений в педагогическом наследии советского и постсоветского периодов / О. А. Колосова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 5-8.
70. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с.
71. Конаржевский, Ю. А. Обновление системы народного образования / Ю. А. Конаржевский // Внутришкольное управление : вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6-15.
72. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса / Ю.А. Конаржевский // В кн. : Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М. : Педагогика, 1986. – С. 5-38.

73. Конаржевский, Ю. А. Проблемы управления школой в современных условиях / Ю. А. Конаржевский // Советская педагогика. – 1977. – № 9. – С. 74-80.

74. Конаржевский, Ю. А. Теоретические вопросы перестройки внутришкольного управления / Ю. А. Конаржевский // Внутришкольное управление : вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шаповой. – М. : Педагогика, 1991. – С. 16-32.

75. Косинская, Е. А. Организационно-педагогические условия внутришкольного управления на демократической основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Косинская Елена Анатольевна. – Киев, 1991. – 24 с.

76. Кошкина, Е. А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования / Е. А. Кошкина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 155-160.

77. Кошкина, Е. А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования / Е. А. Кошкина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 4. – С. 11-15.

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

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

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

81. 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.

82. Кричевский, В. Ю. Профессия – директор школы / В. Ю. Кричевский ; С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования, Каф. теории и практики упр. и экономики образования. – СПб. : СПБАППО, 2004. – 271 с.

83. Куликова, С. В. Историко-педагогические исследования национально-региональной проблематики: современные подходы и практическая ценность / С. В. Куликова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 1 (10). – С. 84-92.

84. Куренкова, Т. Н., Стрекалева, Т. В. Изучение английских терминов с помощью полевого подхода / Т. Н. Куренкова, Т. В. Стрекалева // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. – 2017. – № 11. – С. 69-73.

85. Лазаренко, И. Р. Принцип образовательного партнерства / И. Р. Лазаренко // Интеграция образования. – 2005. – № 4 (41). – С. 24-29.

86. Левченко, О. Ю. Развитие образования в России в контексте историко-педагогических исследований начала XX века / О. Ю. Левченко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13, № 5. – С. 24-30.

87. Лейчик, В. М. Терминоведение : предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. Изд. 4-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.

88. Лукина, И. Ю. Методологический анализ категории «управление качеством высшего образования» / И. Ю. Лукина // Интеграция образования. – 2010. – № 3. – С. 15-21.

89. Лукина О. И. Полевой подход к сопоставительному изучению лингвистической терминологии / О. И. Лукина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 225-229.

90. Львов, Л. В. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008. – 178 с.

91. Львов, Л. В. Проблемы логики научного педагогического исследования / Л. В. Львов // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2018. – Т. 10, № 1. – С. 97-106.
92. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / А. С. Макаренко; ред. И. А. Каиров. – М. : Педагогика, 1978. – Том 1. – 392 с.
93. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / А.С. Макаренко ; ред. И. А. Каиров. – М. : Педагогика, 1978. – Том 2. – 315 с.
94. Мацкевич, С. Менеджмент образования: история и типология подходов / С. Мацкевич // Methodology.by. – Режим доступа: <http://methodology.by/?p=710>, свободный. – Загл. с экрана.
95. Медведева, Н. В. Специфика понятийного аппарата стратегического менеджмента в образовании / Н. В. Медведева // Наука 21 века : вопросы, гипотезы, ответы. – 2016. – № 6 (21). – С. 59-66.
96. Медынский, Е. Н. Народное образование в СССР / Проф. Е. Н. Медынский, действ. Чл. АПН РСФСР ; Акад. Пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1952. – С. 19-26.
97. Мелкая, Л. А. Структура понятийно-категориального аппарата теории управления образованием в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI в. / Л. А. Мелкая // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2. – С. 200–204.
98. Мехди-Заде, М. М. К вопросу о научном управлении системой просвещения / М. М. Мехди-Заде // Советская педагогика. – 1976. – № 10. – С. 8-17.
99. Миньяр-Белоручева, А. П. О сходстве и различии терминов и номенклатурных образований / А. П. Миньяр-Белоручева // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 4. – С. 166-170.



100. Михеева, С. А. Управление образованием и педагогический менеджмент: терминологический аспект / С.А. Михеева // Управление образованием: теория и практика. – 2018. – № 2 (30). – С. 11-24.

101. Моисеев, А. М., Капто, А. Е., Лоренсов, А. В., Хомерики, О. Г. Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А. С. Моисеева. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.

102. Моисеев, А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть / А. М. Моисеев. – М. : Сентябрь, 2001. – 160 с.

103. Моисеева, Л. И. Внутришкольный педагогический мониторинг как средство совершенствования образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моисеева Людмила Исаевна. – М., 2006. – 25 с.

104. Мусакаева, З. З. Педагогические условия гуманизации и демократизации внутришкольного управления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мусакаева Зарема Залимхановна. – Махачкала, 2006. – 23 с.

105. Мухаметзянова, Ф. Г., Хайрутдинов, Р. Р. О феномене фасилитации в высшем образовании / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. Р. Хайрутдинов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – С. 45-50.

106. Немова, Н. В. Эволюция научных взглядов на научное управление как основы для определения содержания управленческого образования руководителей школ / Н. В. Немова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 5. – С. 17-21.

107. Ободкова, Е. А. Современная ситуация в теории и практике мирового менеджмента / Е. А. Ободкова // Омский научный вестник. – 2011. – № 4 (99). – С. 140-143.

108. Овчинников, А. В. Нормативно-правовая база в области общего образования советского периода как историко-педагогический источник / А. В. Овчинников // Источники исследования о педагогическом прошлом :

интерпретация проблем и проблемы интерпретации : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года. – М. : Московский педагогический государственный университет, 2019. - С. 563-569.

109. Овчинников, А. В. О реформе советской школы 1984 года / А. В. Овчинников // Пространство и время. – 2014. – № 4 (18). – С. 190-194.

110. Павлова, Л. Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога / Л. Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 142-146.

111. Педагогика высшей школы / Б. Г. Рубин и др. ; отв. ред. Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1972. – 120 с.

112. Педагогика высшей школы : Учебное пособие / Отв. ред. Н. Д. Никандров. – Ленинград : ЛГПИ, 1974. – 116 с.

113. Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

114. Перовский, Е. И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе / Е. И. Перовский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 243 с.

115. Петрова, У. Г. Маркетинговая деятельность как условие модернизации управления адаптивной школой : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Петрова Ульяна Гаврильевна. – Якутск, 2007. – 22 с.

116. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.

117. Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Подобед Владимир Иванович. – Ярославль, 2000. – 38 с.

118. Полонский, В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики / В. М. Полонский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). – С. 6-15.

119. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В. М. Полонский // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3, № 2. – С. 54-60.

120. Портнов, М. Л. Азбука школьного управления / М. Л. Портнов. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.

121. Поташник, М. М. Демократизация управления школой / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

122. Поташник, М. М., Моисеев, А. М. Управление современной школой : (в вопросах и ответах) : Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев ; Рос. акад. Образования ; Ин-т упр. образованием. – М. : Новая школа, 1997. – 350 с.

123. Прохоров, Е. П. Терминологический аппарат – понятийно-смысловой скелет науки / Е. П. Прохоров // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2012. – № 1. – С. 27-38.

124. Психология и педагогика : учеб. пособие / А. С. Калюжный ; Нижегород. гос. техн. ун-т ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2010. – 312 с.

125. Пугачева, Н. Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Пугачева Наталья Борисовна. – Казань, 2003. – 39 с.

126. Рогозина, Л. Д., Пунанцев, А. А. Ситуационный подход к анализу и оценке организационных структур управления образованием / Л. Д. Рогозина, А. А. Пунанцев // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2020. – № 2. – С. 168-192.

127. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993-1999. – Т. 1 : А - М / Гл. ред. В. В. Давыдов. - 1993. – 608 с.
128. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993-1999. – Т. 2 : М - Я / Ред. кол. В. В. Давыдов (гл. ред.) и др.; Гл. ред. А.П. Горкин. – 1999. – 670 с.
129. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Рыжов Алексей Николаевич. – М., 2013. – 455 с.
130. Рыжов, А. Н. Современные проблемы в области педагогической терминологии и подходы к их решению / А. Н. Рыжов // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 20-24.
131. Савицкая, Е. В. Когнитивные паттерны языкового мышления / Е. В. Савицкая // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – № 3. – Режим доступа : <https://sfk-mn.ru/PDF/26FLSK320.pdf>, свободный. – Загл. с экрана.
132. Саламатов, А. А. Проектирование понятийно-категориального аппарата диссертационного исследования / А. А. Саламатов // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 100-103.
133. Сафонова, О. А., Шилова, Г. А. Квалитологическая компетентность руководителя / О. А. Сафонова, Г. А. Шилова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 9. – С. 58-60.
134. Свищева, В. В. Полевой подход в лингвистике: вопросы терминологии / В. В. Свищева // Научный обозреватель. – 2014. – № 3. – С. 24-28.
135. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент : 50 ноу-хоу в управлении педагогическими системами: Учебное пособие / В. П. Симонов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

136. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : Учебное пособие по курсу «Управление педагогическими системами» / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 2006. – 357 с.

137. Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии: коллективная монография / под общей ред. О. Б. Даутовой. – СПб. : Буквально, 2018. – 216 с.

138. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования: коллективная монография / под общей ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб. : Буквально, 2019. – 320 с.

139. Ситаров, В. А. История образования в России : досоветский и советский периоды / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 2. – С. 201-211.

140. Ситаров, В. А. История образования в России: постсоветское время / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 2. – С. 201-216.

141. Скамницкая, Г. П. Опыт внедрения системы менеджмента качества в российское образовательное пространство / Г. П. Скамницкая // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 11. – С. 29-32.

142. Слостенин, В. А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

143. Соколова, Е. И. Анализ терминологического ряда «Коуч», «Ментор», «Тьютор», «Фасилитатор», «Эдвайзер» в контексте непрерывного образования / Е.И. Соколова // Непрерывное образование : XXI век. – 2013. – № 4 (4). – С. 124-135.

144. Соловьева, В. Д. Педагогические взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова / под ред. чл.-корр. Акад. пед. наук РСФСР В. З. Смирнова; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 183 с.

145. Соложнин, А. В. Управление рисками в образовании / А. В. Соложнин // Народное образование. – 2010. – № 7 (1400). – С. 94-99.

146. Степихова, В. А. Самооценка директора школы как условие развития управленческих отношений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Степихова Валентина Анатольевна. – СПб., 2003. – 24 с.
147. Стрезикозин, В. П. Руководство учебным процессом в школе / В. П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1972. – 270 с.
148. Сунцов, Н. С. Управление общеобразовательной школой: вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.
149. Суровицкая, Г. В. Системы менеджмента качества в образовании: модель менеджерской составляющей инновационного проекта / Г. В. Суровицкая // Экономика образования. – 2010. – № 5 (60). – С. 67-73.
150. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 238 с.
151. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – Минск : Университетское, 1988. – 241 с.
152. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1984. – 254 с.
153. Тимофеев, С. П. Повышение качества инновационной деятельности школы посредством развития стиля руководства педагогическим коллективом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тимофеев Станислав Петрович. – М., 2009. – 22 с.
154. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.
155. Трифонов, А. С. Полисемия и синонимия как функциональные параметры термина / А. С. Трифонов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2015. – № 3 (27). – С. 97-103.
156. Трубина, И. И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Трубина Ирина Исааковна. – М., 2005. – 34 с.

157. Тузлукова, В. И. Педагогическая терминология: к вопросу прагматического анализа / В. И. Тузлукова // Интеграция образования. – 1999. – № 4. – С. 16-21.

158. Тюрина, Ю. А. Трансформация образования в советской и постсоветской России: сравнительный анализ : дис. ... докт. социол. наук : 22.00.04 / Тюрина Юлия Александровна. – СПб., 2010. – 528 с.

159. Управление развитием школы : Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

160. Управление школьным делом в СССР // Школоведение : Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР ; ред. А. Н. Волковский, М. П. Малышев. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 21-29.

161. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / Ушинский К. Д. Собрание сочинений. В 11 т. - М.-Ленинград : Изд-ва АПН РСФСР, 1946-1956. – Т.2. – С. 42-68.

162. Факторович, А. А. Принципы управления качеством образования в вузе в условиях реализации ФГОС / А. А. Факторович // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 40-48.

163. Федорова, Н. М. Российская школа в контексте социальных преобразований / Н. М. Федорова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – С. 80-86.

164. Фоменков, А. И. Педагогический мониторинг в управлении общеобразовательным учреждением : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Фоменков Анатолий Иванович. – Смоленск, 2007. – 20 с.

165. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – С. 456-509.

166. Хомерики, О. Г., Поташник, М. М., Лоренсов, А. В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей

образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника. – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.

167. Цибульникова, В. Е. Становление и развитие теоретико-методологических основ внутришкольного управления в отечественной педагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Цибульникова Виктория Евгеньевна. – М., 2010. – 24 с.

168. Цибульникова, В. Е. У истоков внутришкольного управления в отечественной педагогике / В. Е. Цибульникова // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 58-60.

169. Цибульникова, В. Е. Формирование научных взглядов на категорию «Внутришкольное управление» в отечественной педагогике / В. Е. Цибульникова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 12 (80). – С. 200-205.

170. Цирульников, А. М. Анализ функций управления общеобразовательной школой / А. М. Цирульников // Советская педагогика. – 1977. – № 4. – С. 77-84.

171. Челпаченко, Т. В., Дегтярева, Т. Н. Обоснование научных дефиниций образования в историко-педагогических исследованиях / Т. В. Челпаченко, Т. Н. Дегтярева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9, № 3 (37). – С. 10-22.

172. Чиркова, Е. В. Анализ основных подходов к определению термина «управление» (на примере сферы образования) / Е. В. Чиркова // Вестник нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2018. – № 1 (49). – С. 32-36.

173. Чуркина, Н. И. Возможности применения дискурсивного анализа в историко-педагогических исследованиях / Н. И. Чуркина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5 (50). – С. 21-25.

174. Шакуров, Р. Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1979. – 48 с.



175. Шакуров, Р. Х. Директор школы и педагогический коллектив: (Социально-психол. аспект) / Р.Х. Шакуров. – Киев : Рад. школа, 1975. – 144 с.

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

177. Шамова, Т. И., Третьяков, П. И., Капустин, Н. П. Управление образовательными системами : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

178. Шаповалова, В. С. Становление понятийного аппарата теории внутришкольного управления в России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шаповалова Вита Станиславовна. – Таганрог, 2000. – 212 с.

179. Шарафутдинова, Н. С. О понятиях «терминология», «терминосистема» и «терминополе» / Н. С. Шарафутдинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6, Ч. 3. – С. 168-171.

180. Шафранов-Куцев, Г. Ф., Деревнина, А. Ю. Качество образования в стратегии управления классическим университетом / Г. Ф. Шафранов-Куцев, А. Ю. Деревнина // Университетское управление: практика и анализ. - 2002. - № 2. - С. 28-33.

181. Шевелев, А. Н. Современная отечественная история педагогики и образования и ее научный тезаурус / А. Н. Шевелев // Непрерывное образование. – 2017. – № 4 (22). – С. 57-62.

182. Шевченко, В. А. Педагогический менеджмент в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Шевченко Валерий Аркадьевич. – Ростов-на-Дону, 2003. – 27 с.

183. Школоведение : Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1955. – 519 с.

184. Шлейвис, П. И. Лингвистически релевантные характеристики терминологических единиц / П. И. Шлейвис // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 21-27.
185. Шубин, Н. А. Внутришкольный контроль : Пособие для руководителей школ / Н. А. Шубин. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
186. Щербова, Т. В. Постдипломная подготовка руководителей школ как основа их методологической компетентности (исторический анализ) / Т. В. Щербова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10 (74). – С. 133-136.
187. Юсупов, В. З. Источники, методологические основы и понятийный аппарат проектного управления в педагогическом менеджменте / В. З. Юсупов // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 4. – С. 2.
188. Яковлев, Е. В. Внутривузовское управление качеством образования: Монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2002. – 390 с.
189. Яковлев, Е. В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика: Монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2000. – 148 с.
190. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. Понятийно-категориальный аппарат педагогического исследования / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 2. – С. 52-60.
191. Яковлева, Н. О. Управление качеством образования в школе: Учебное пособие / Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 195 с.
192. Ярулов, А. А. Интегративное управление формированием среды образования в школе : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Ярулов Александр Анатольевич. – М., 2008. – 44 с.
193. Hamdamov, R. Terminology and terminological system : correlational aspects / R. Hamdamov // Theoretical and practical aspects of modern scientific research. – 2021. – doi:10.36074/logos-30.04.2021.v2.19, free access. – Title from screen.

194. Murugova, E. V. Field approach in the parts of speech interaction / E. V. Murugova // *Advanced Engineering Research*. – 2011. – Vol. 11, № 9 (60). – P. 1662-1666.

195. Sych, T. Institutionalization of the scientific sector of education management as an indicator of development of the theory of education management / T. Sych // *International scientific journal "Internauka"*. – 2018. – Iss. 8. – <https://doi.org/10.25313/2520-2057-2018-8-3762>, free access. – Title from screen.

196. Sych, T. V. The formation of a conceptual-categorical apparatus of the theory of education management as an indicator of the methodology development / T. V. Sych // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – 2018. – Vol. 69, № 165. – P. 39-42.

## Приложение А

### СПИСОК АВТОРСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ВЫБОРОЧНУЮ СОВОКУПНОСТЬ ТЕКСТОВ

1. Абрамова Т.В. Управление аналитической деятельностью педагогического коллектива в образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Челябинск, 1996. - 23 с. 1996
2. Абузярова Г.С. Основные тенденции развития ученического самоуправления в современных образовательных системах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ульяновск, 2010. - 30 с. 2010
3. Агеева Л.В. Управление процессом становления и развития сельской гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1997. - 20 с. 1997
4. Акинфиева Н.В. Становление государственно-общественного управления образовательными системами как необходимое условие стратегического развития // Интеграция образования. - 2004. - № 4 (37). - С. 3-10. 2004
5. Андреева Л.Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Якутск, 2005. - 22 с. 2005
6. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. - М.: Просвещение, 1989. - 224 с. 1989
7. Антюхов А.В. Проектирование системы управления качеством образования в вузе // Инновации в образовании. - 2010. - № 9. - С. 34-43. 2010
8. Ахметжанова Г.В., Батарова Т.М. Учебно-методическое пособие по курсу «Управление образовательными системами». - Екатеринбург: Уральский университет, 2005. - 155 с. 2005
9. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М.: Знание, 1978. - 48 с. 1978
10. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. <http://www.voppsy.ru/issues/1984/841/841051.htm> 1984
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Общедидактический аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 256 с. 1977
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). - М.: Просвещение, 1982. - 192 с. 1982

13. Бабанский Ю.К. Система способов оптимизации обучения // Вопросы психологии. - 1982. - № 5. <http://www.voppsy.ru/issues/1982/825/825012.htm> 1982
14. Багина С.Н. Формирование школьных традиций как средство оптимизации управления образовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Киров, 2005. - 19 с. 2005
15. Баранская Л.Т. Становление и развитие воспитательных функций педагогического коллектива средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1989. - 18 с. 1989
16. Баскаев Р.М. Современные ресурсы обновления системы управления образованием // Человек и образование. - 2005. - № 2. - С. 46-48. 2005
17. Басов В.Н. Подготовка директора сельской малокомплектной школы к организационно-педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Белгород, 1998. - 24 с. 1998
18. Баталов А.С. Маркетинг образовательных услуг в системе внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2003. - 24 с. 2003
19. Батрова О.Д. Государственно-общественный контроль и оценка деятельности школы // Народное образование. - 2010. - № 2 (1395). - С. 88-95. 2010
20. Беляков С.А., Куклин В.Ж. Системные аспекты образовательной политики и управления образованием // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 3. - С. 10-23. 2003
21. Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. - М.: МАКС Пресс, 2009. - 437 с. 2009
22. Беляков С.А. Новые формы образовательных организаций и некоторые проблемы организации управления образованием // Университетское управление: практика и анализ. - 2006. - № 5. - С. 66-72. 2006
23. Беляков С.А. Образовательная политика и управление образованием // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 6 (58). - С. 12-31. 2008
24. Беляков С.А. О системных аспектах организации управления образованием // Университетское управление: практика и анализ. - 2006. - № 1. - С. 32-41. 2006
25. Беляков С.А. О статусе высшего учебного заведения // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. - № 5-6. - С. 52-57. 2003

26. Беляков, С.А. Управление образованием и инновации // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 2 (54). - С. 68-84. 2008
27. Богачек И.А. Проблемы формирования менеджмента качества образования в современной России // Человек и образование. - 2009. - № 1 (18). - С. 196-201. 2009
28. Бодалев А.А. Педагогическая наука и перспективы ее развития в условиях перестройки общества и школы // Вопросы психологии. - 1988. - № 2. <http://www.voppsy.ru/issues/1988/882/882113.htm> 1988
29. Борисова О.А. Информационное обеспечение управленческой деятельности руководителя школы: аспект оптимизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Екатеринбург, 2005. - 18 с. 2005
30. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. - Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. - 150 с. 2004
31. Борытко Н.М. Управление образовательными системами: Учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова; Под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 48 с. 2006
32. Васильев В.П. Командно-коллективное управление школой как фактор качества образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Великий Новгород, 2004. - 24 с. 2004
33. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. - М.: Педагогика, 1990. - 139 с. 1990
34. Васильев Ю.В. Системная модель управления школой // Вопросы психологии. - 1990. - № 6. - С. 82-88. 1990
35. Ватолкина Н.Ш. Управление инновационными образовательными технологиями в системе менеджмента качества вуза // Университетское управление: практика и анализ. - 2009. - № 2 (60). - С. 23-28. 2009
36. Введенский В.Н. Управление образовательными системами: Учебно-методическое пособие. - СПб.: ИОВ РАО, 2004. - 64 с. 2004
37. Вейт М.А. Формирование гуманных отношений в коллективе учащихся общеобразовательной школы: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - М., 1987. - 34 с. 1987
38. Вербицкая Н.О. Информационно-аналитический метод оценки освоения знаний как фактор повышения эффективности управления образовательным процессом в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Екатеринбург, 1998. - 20 с. 1998

39. Волконский А.Н. Инспектирование школ // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 45-65. 1955
40. Волконский А.Н. Школоведение как часть педагогики, его предмет, методологическая основа и источники Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 5-9. 1955
41. Воробьева В.В. Педагогические основы внутришкольного управления как фактор профессионального самоопределения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1996. - 20 с. 1996
42. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. - 4-е изд. - М.: 5 за знания, 2008. - 352 с. 2008
43. Воровщиков С.Г. Проблемно-деятельностная игра как метод внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1993. - 24 с. 1993
44. Воронин А.М. Управление развитием инновационной образовательной среды школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Брянск, 1995. - 15 с. 1995
45. Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А. Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России. - 2001. - № 6. - С. 3-12. 2001
46. Воротилов В.И., Исаев В.А. Определение качества образования в новой парадигме управления // Человек и образование. - 2006. - № 6. - С. 38-41. 2006
47. Гладких В.Г. Целеполагание в деятельности директора школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1991. - 17 с. 1991
48. Гонtareва Г.А. Структура и содержание организационно-педагогической деятельности руководителей учебных заведений профтехобразования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1993. - 24 с. 1993
49. Гончаров М.А. Методологические основы менеджмента в сфере образования (теоретический аспект) // Знание. Понимание. Умение. - 2009. - № 1. - С. 174-178. 2009
50. Горб В.Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Екатеринбург, 2005. - 53 с. 2005
51. Горшкова Н.К. Модульно-рейтинговый мониторинг как средство управления качеством школьного образования:

- автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Саранск, 2009. - 20 с. 2009
52. Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - С. 55-59 (2.4 Управление педагогическими системами); С. 146-159 (Основные понятия). 2003
53. Грипич В.В. Организация работы совета школы по демократизации внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ленинград, 1991. - 17 с. 1991
54. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений: Учебное пособие. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2002. - 65 с. 2002
55. Груздев И.Ф. Проблема ученического самоуправления в отечественной общеобразовательной школе в период поиска путей ее реформы (80-е - начало 90-х гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1992. - 16 с. 1992
56. Губанов И.Ю. Планирование работы школы // Вопросы школоведения / Сост. Г.А. Сыченкова; Под ред. М.И. Кондакова, П.В. Зимина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1982. - С. 154-170. 1982
57. Давыденко Т.М. Управление деятельностью учителей по формированию у школьников знаний с заданными качествами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1989. - 16 с. 1989
58. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1960. - 299 с. 1960
59. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив средней общеобразовательной школы как субъект воспитания: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - М., 1989. - 32 с. 1989
60. Дмитренко Г.В. Система внутришкольного управления качеством образования в условиях реализации личностно-развивающей образовательной модели: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - Волгоград, 2007. - 26 с. 2007
61. Дмитриев В.М. Организация школьной сети всеобщего обучения // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 79-84. 1955
62. Дорошенко Ю.А. Контроль качества образования в вузе: системность и противоречия // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 1 (53). - С. 38-41. 2008
63. Дрантусова Н.В., Князев Е.А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании // Университетское управление: практика и анализ. - 1999. - № 1. - С. 42-44. 1999



64. Дубенский Ю.П. Педагогика: Курс лекций. - Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. - С. 276-304 (Раздел 4. Управление в образовании). 2004
65. Ермоленко В.В., Плешивцев В.М., Рожков М.И. Развитие ученического самоуправления в средних профессионально-технических училищах.- М.: Высш. школа, 1987. - 45 с. 1987
66. Ерошин В.И. Экономическое обеспечение развития школы // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 312-339 (Глава IX, пар. 1-3). 1995
67. Желудков М.А. Менеджмент в деятельности классного руководителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Волгоград, 2009. - 24 с. 2009
68. Жилина А.И. Организационно-педагогические условия создания системы подготовки профессиональных кадров управления образованием в регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Жилина Алла Ивановна. - СПб., 1995. - 21 с. 1995
69. Жилиева, Л.Г. Управление качеством образовательного процесса в массовой общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Курск, 2003. - 20 с. 2003
70. Журко В. Оптимизация управления высшим образованием // Высшее образование в России. - 2006. - № 12. - С. 155-156. 2006
71. Загуменнов Ю.Л. Пути демократизации внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1988. - 16 с. 1988
72. Захаров М.Г. Организация труда директора школы. - М.: Просвещение, 1971. - 172 с. 1971
73. Зелепухин Ю.В., Телов В.Н. Функции управления и методика их реализации в системе профессионального образования // Среднее профессиональное образование. - 2007. - № 7. - С. 98-102. 2007
74. Золотарь К.И., Марьенко И.С., Тютин А.А. Руководство учебно-воспитательной работой школы // Вопросы школоведения / Сост. Г.А. Сыченкова; Под ред. М.И. Кондакова, П.В. Зимина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1982. - С. 39-81. 1982
75. Ибрагимов К.И. Принципы управления качеством образования и их реализация в системе СПО // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 2. - С. 2-5. 2006
76. Иванова Г.Н. Менеджмент качества в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. - 2006. - № 9. - С. 5-6. 2006

77. Ильинская О.И. Заведующий учебной частью школы // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 123-128. 1955
78. Казаков В.Г. Педагогические основы управления профессиональным лицеем в условиях многоканального финансирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. - М., 1998. - 28 с. 1998
79. Казанцев И.Н. Директор и педагогический коллектив // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 113-120. 1955
80. Калачикова О.Н. Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Томск, 2009. - 27 с. 2009
81. Канаев Р.Х. Общественная инициатива как фактор соуправления в образовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Махачкала, 2005. - 22 с. 2005
82. Капто А.Е. Об оптимальной мере централизации и децентрализации в управлении школой // Проблемы развития теории и методики оптимизации педагогического процесса: Сб. науч. тр. / Редкол.: М.М. Поташник (отв. ред.) и др. - М.: изд. АПН СССР, 1989. - С. 37-42. 1989
83. Капто А.Е. Саморазвитие управляющей системы развивающейся школы // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 242-287 (Глава VII, пар. 1-3). 1995
84. Карапина И.А. Информационный цикл в управлении образовательным процессом в школе как средство развития человеческих ресурсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Самара, 2007. - 20 с. 2007
85. Карлова Е.М. Факторы управленческого успеха руководителя общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2009. - 20 с. 2009
86. Карплюк П.Н. Принцип демократизации общеобразовательной школы и процесс его осуществления на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 1992. - 17 с. 1992
87. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 176 с. 2003

88. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. - 3-е изд. - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2008. - С. 191-208 (Раздел IV. Управление образовательными системами). 2008
89. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за учебный год. - Псков, 1996. - 49 с. 1996
90. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. - М.: [б. и.], 1999. - 336 с. 1999
91. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. - 224 с. 2000
92. Конаржевский Ю.А. Обновление системы народного образования // В кн.: Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. - М.: Педагогика, 1991. - С. 6-15. 1991
93. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса // В кн.: Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. - М.: Педагогика, 1986. - С. 5-38. 1986
94. Конаржевский, Ю.А. Проблемы управления школой в современных условиях // Советская педагогика. - 1977. - № 9. - С. 74-80. 1977
95. Конаржевский Ю.А. Теоретические вопросы перестройки внутришкольного управления // Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шаповой. - М. : Педагогика, 1991. - С. 16-32. 1991
96. Конаржевский Ю.А. Элементы педагогического анализа: из опыта руководителей школ Челябинской. - [Б. м.]: Южно-Уральское книжное издательство, 1969. - 90 с. 1969
97. Кондаков М.И. Ленинские принципы руководства – методологическая основа школоведения // Вопросы школоведения / Сост. Г.А. Сыченкова; Под ред. М.И. Кондакова, П.В. Зимина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1982. - С. 5-24. 1982
98. Косинская Е.А. Организационно-педагогические условия внутришкольного управления на демократической основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Киев, 1991. - 24 с. 1991
99. Котельникова Л.А. Формирование готовности руководителей школ к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Чебоксары, 2010. - 19 с. 2010
100. Косарецкий С.Г., Шимутина Е.Н. Как развивается государственно-общественное управление: мониторинг и оценка // Народное образование. - 2010. - № 7 (1400). - С. 126-136. 2010

101. Кохан Н.В. Маркетинговая модель управления развитием общеобразовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Новосибирск, 2008. - 22 с. 2008
102. Кривцова Т.В. Образовательная программа в системе управления школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Волгоград, 2008. - 22 с. 2008
103. Кудинова М.М. Совершенствование системы управления высшим образованием в условиях его модернизации // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 3 (55). - С. 19-23. 2008
104. Кузькин Н.П. Инновации в управлении современной школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Саратов, 2004. - 20 с. 2004
105. Лазарев В.С. Теоретические основы управления развитием школы // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 168-187 (Глава V, пар. 1-5). 1995
106. Лазаренко И.Р. Принцип образовательного партнерства // Интеграция образования. - 2005. - № 4 (41). - С. 24-29. 2005
107. Лаптева Н.П. Управление общеобразовательным лицеем на основе программно-целевого подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Елец, 2004. - 24 с. 2004
108. Липаткина Н.В. Делегирование полномочий как фактор развития внутришкольного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Оренбург, 2004. - 27 с. 2004
109. Лозинская Н.Ю. Оптимизация процесса принятия управленческого решения руководителями общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 2007. - 24 с. 2007
110. Лоренсов А.В. Нововведения во внутришкольном руководстве (В центре внимания – люди!) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 160-181. (Глава 10). 1998
111. Львов Л.В. Педагогический менеджмент: учебное пособие. - Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008. - 178 с. 2008
112. Маралова Е.А., Данилина Т.А. Управление социально-педагогическим партнерством в современном образовании // Человек и образование. - 2010. - № 3 (24). - С. 61-65. 2010
113. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР / Проф. Е.Н. Медынский, действ. Чл. АПН РСФСР; Акад. Пед. наук РСФСР.

- Ин-т теории и истории педагогики. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1952. - С. 19-26 (Система народного образования в СССР). 1952
114. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учебное пособие / Под ред. А.П. Егоршина. - Н. Новгород: НИМБ, 2001. - 624 с. 2001
115. Мехди-Заде, М.М. К вопросу о научном управлении системой просвещения // Советская педагогика. - 1976. - № 10. - С. 8-17. 1976
116. Моисеев А.М. Внутришкольное управление в начале реформ: Как изменилась ситуация? (Новые обстоятельства и первые результаты) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 70-78. (Глава 5). 1998
117. Моисеев А.М. Внутришкольное управление: требуются перемены (Что не устраивало нас в прежних системах внутришкольного управления) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 64-70. (Глава 4). 1998
118. Моисеев А.М., Капто А.Е. Нововведения во внутришкольной организации (Новые рычаги организации // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 121-154. (Глава 9). 1998
119. Моисеев А.М. Нововведения во внутришкольном планировании (От планов – к целевым программам) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 99-121. (Глава 8). 1998
120. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. - М.: Сентябрь, 2001. - 160 с. 2001
121. Моисеев А.М. Нововведения во внутришкольном управлении: многообразие и классификация // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и

- территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 55-64. (Глава 3). 1998
122. Моисеев А.М. Описание управленческих нововведений в школе: как подойти? (Как работать с инновациями в управлении) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 213-224. (Глава 12). 1998
123. Моисеев А.М. Панорама внутришкольных управленческих нововведений (Сводки с инновационного «фронта») // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 86-99. (Глава 7). 1998
124. Моисеев А.М. Развитие систем внутришкольного управления (Становясь на пути нововведений) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 43-55. (Глава 2). 1998
125. Моисеев А.М. Саморазвитие руководителя развивающейся школы // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 288-311 (Глава VIII, пар. 1-2). 1995
126. Моисеев А.М. Системы внутришкольного управления: проблемы функционирования (В каком управлении нуждается современная школа?) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 79-85. (Глава 6). 1998
127. Моисеев А.М. Системы внутришкольного управления: состав, строение, функционирование (Как устроено управление в школе?) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С.

- Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 15-43. (Глава 1). 1998
128. Моисеев А.М. Стратегическое управление на основе анализа внешней среды // Народное образование. - 2010. - № 9 (1402). - С. 120-131. 2010
129. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой // Народное образование. - 2010. - № 5 (1398). - С. 69-74. 2010
130. Моисеев А.М. Школа – время перемен // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 21-44. (Глава I, пар. 1-2). 1995
131. Моисеев А.М. Школа – живой развивающийся организм // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 45-72. (Глава II, пар. 1-2). 1995
132. Моисеева Л.И. Внутришкольный педагогический мониторинг как средство совершенствования образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2006. - 25 с. 2006
133. Моисеева О.М. Подготовка инновационной (развивающейся) школы к государственной аттестации) // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 338-377. (Глава 10, пар. 1-3). 1995
134. Мусакаева З.З. Педагогические условия гуманизации и демократизации внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Махачкала, 2006. - 23 с. 2006
135. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами. - М.: Эгвес, 2009. - 156 с. 2009
136. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. - М.: Институт управления образованием РАО, 2004. - 142 с. 2004
137. Новиков И.К. Директор школы // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 113-120. 1955
138. Новиков И.К., Кондаков М.И. Планирование учебно-воспитательной работы в школе // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 185-192. 1955

139. Нургалиев Д.К., Овчинников М.Н., Киршин И.А. Реформирование университетской системы управления: изменение целей классической кафедры // Университетское управление: практика и анализ. - 2009. - № 4. - С. 47-50. 2009
140. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие / Авт.-сост.: Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. - С. 111-142 (Глава 6. Управление в системе образования. Образовательный менеджмент и маркетинг). 2003
141. Оганесова Т.Х. Управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ростов-на-Дону, 1993. - 23 с. 1993
142. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика: Учеб. для учит. ин-тов. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Учпедгиз, 1950. - С. 415-431 (Часть четвертая. Школоведение). 1950
143. Организация работы заместителя директора по начальной школе: практ. материалы: пособие для завучей. - М.: Гуманит.-издат. центр Владос, 2005. - 143 с. 2005
144. Орлихина Н.Е. Обучение директора в системе повышения квалификации моделированию развития школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Тула, 1998. - 19 с. 1998
145. Остряков Д.В. Включенность в управление школой как фактор повышения качества профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 2010. - 22 с. 2010
146. Педагогика / О.А. Абдуллина, М.А. Алемаскин, Ю.К. Бабанский и др; Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. - М.: Педагогика, 1984. - 367 с. 1984
147. Педагогика: Учебное пособие для индустриально-педагогических техникумов профтехобразования. - М.: Высшая школа, 1970. - С. 340-360 (Раздел 4. Руководство воспитанием и обучением учащихся в училищах профессионально-технического образования). 1970
148. Педагогика: Учебное пособие для педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983. (Раздел IV. Школоведение). 1983
149. Педагогика: Учебное пособие для школьных педагогических училищ / ред. Б.П. Есипов. - М.: Просвещение, 1967. - С. 383-398. (Глава XXII. Организация работы школы). 1967
150. Педагогика школы: учебное пособие для педагогических институтов / Г.И. Щукина, М.Г. Казакина, Т.К. Ахаян и др.; ред. Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1977. (Глава XIX. Управление и руководство школой). 1977



151. Педагогика школы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. И.Т. Огородникова. - М.: Просвещение, 1978. - 320 с. 1978
152. Петрова Н.А. Дидактические условия повышения квалификации директора средней общеобразовательной школы по управлению деятельностью классных руководителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ленинград, 1989. - 17 с. 1989
153. Петрова У.Г. Маркетинговая деятельность как условие модернизации управления адаптивной школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Якутск, 2007. - 22 с. 2007
154. Подобед В.И. Системное управление образованием взрослых: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Ярославль, 2000. - 38 с. 2000
155. Поляков В.М. Корпоративная система управления качеством образования // Высшее образование в России. - 2009. - № 12. - С. 113-115. 2009
156. Портнов М.Л. Азбука школьного управления. - М.: Просвещение, 1991. - 191 с. 1991
157. Портнов М.Л. Основы школоведения // В кн.: Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - С. 513-632. 1998
158. Поташник М.М. Демократизация управления школой. - М.: Знание, 1990. - 80 с. 1990
159. Поташник М.М. Коучинг - вершина профессионализма руководителя в работе с людьми // Народное образование. - 2010. - № 9 (1402). - С. 110-119. 2010
160. Поташник М.М. Кухаркино управление, или суверенный менеджмент в образовании по-русски // Народное образование. - 2010. - № 6 (1399). - С. 90-97. 2010
161. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой: (в вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования; Рос. акад. Образования; Ин-т упр. образованием. - М.: Новая школа, 1997. - 350 с. 1997
162. Поташник М.М. Школа и местные органы управления образованием: от диктата к сотрудничеству // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 380-403. (Глава 11, § 1-2). 1995
163. Практикум по педагогическому менеджменту: Учебное пособие. - Тольятти: Тольяттинск. гос. универс., 2003. - 91 с. 2003

164. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. - С. 406-451 (Глава 10. Управление профессиональным образованием. Глава 11. Оценка качества профессионального образования). 2009
165. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Казань, 2003. - 39 с. 2003
166. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Новые приоритеты деятельности и моделирование качеств руководящих кадров высших учебных заведений // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 6 (58). - С. 57-61. 2008
167. Резун С.Ю. Сопровождение деятельности руководителей школ как средство их профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Самара, 2008. - 21 с. 2008
168. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. - М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. - Т. 1: А - М / Гл. ред. В.В. Давыдов. - 1993. - 608 с. 1993
169. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. - М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. - Т. 2: М - Я / Ред. кол. В. В. Давыдов (гл. ред.) и др.; Гл. ред. А. П. Горкин. - 1999. - 670 с. 1999
170. Рягин С.Н. Управление введением профильного обучения в образовательное пространство школы. Учебно-методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. - Омск: ООИПКРО, 2004. - 208 с. 2004
171. Самойлов В.А. Предпосылки и особенности развития инновационного управления образованием // Инновации в образовании. - 2007. - № 10. - С. 62-74. 2007
172. Сафонова О.А., Шилова Г.А. Квалитологическая компетентность руководителя // Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 9. - С. 58-60. 2008
173. Светенко Т.В., Галковская Г.В. Инновационный менеджмент в управлении школой: Учебное пособие. - М.: АПКИППРО, 2009. - 92 с. 2009
174. Симонова А.А., Антипина И.О. Готовность управляющей системы к осуществлению инновационных процессов в образовательном учреждении: Моногр. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. - 144 с. 2009
175. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хоу в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. -

- 3-е изд., испр. и доп. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 430 с. 1999
176. Скамницкая Г.П. Опыт внедрения системы менеджмента качества в российское образовательное пространство // Среднее профессиональное образование. - 2010. - № 11. - С. 29-32. 2010
177. Скаткин М.Н. Руководство политехническим обучением и трудовой подготовкой учащихся // Вопросы школоведения / Сост. Г.А. Сыченкова; Под ред. М.И. Кондакова, П.В. Зимина. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1982. - С. 81-116. 1982
178. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. (Раздел VI. Управление образовательными системами). 2002
179. Сластенин В.А., Тамарина Н.В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности // Вопросы психологии. - 1986. - № 3. - С. 63-70. 1986
180. Смирнов С.А. Основы управления общеобразовательным учреждением // В кн.: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - С. 259-279 (Глава 23). 2000
181. Соболев В.С., Степанов С.А. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. - № 2. - С. 102-110. 2004
182. Соложнин А.В. Управление рисками в образовании // Народное образование. - 2010. - № 7 (1400). - С. 94-99. 2010
183. Степихова В.А. Самооценка директора школы как условие развития управленческих отношений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 2003. - 24 с. 2003
184. Столяренко Л.Д. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность // В кн.: Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие; Под ред. М. В. Булановой-Топорковой. - Ростов н/Д: Феникс, 2002 (Глава 4, ч. 1). - Режим доступа:  
[https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/bulan/04.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/04.php) 2002
185. Стрезикозин В.П. Руководство учебным процессом в школе. - М.: Просвещение, 1972. - 270 с 1972

186. Сунцов Н.С. Перспективное планирование – одно из условий научного управления школой // Советская педагогика. - 1977. - № 9. - С. 66-73. 1977
187. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой: вопросы теории и практики. - М.: Педагогика, 1982. - 145 с. 1982
188. Суравицкая Г.В. Системы менеджмента качества в образовании: модель менеджерской составляющей инновационного проекта // Экономика образования. - 2010. - № 5 (60). - С. 67-73. 2010
189. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М.: Молодая гвардия, 1975. - 238 с. 1975
190. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. - М.: Просвещение, 1969. - 400 с. 1969
191. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. - Минск: Университетское, 1988. - 241 с. 1988
192. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. - Киев: Рад. школа, 1984. - 254 с. 1984
193. Татьянченко Д.В. Урок как объект внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 1992. - 18 с. 1992
194. Темрюков Ю.Ю. Формирование и развитие организационной культуры в общеобразовательном учреждении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2008. - 24 с. 2008
195. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: Учеб.-методическое пособие / В.И. Никифоров, А.И. Сурыгин. - СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. - 141 с. 2009
196. Тимофеев С.П. Повышение качества инновационной деятельности школы посредством развития стиля руководства педагогическим коллективом: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2009. - 22 с. 2009
197. Тити Хасан. Особенности управленческой деятельности директоров общеобразовательных школ с разными стилями руководства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 2005. - 23 с. 2005
198. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. - М.: Новая школа, 1997. - 288 с. 1997
199. Трубина И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. - М., 2005. - 34 с. 2005

200. Уланов В.В. Как сделать школу экологичной. Управленческий аспект. - М.: Сентябрь, 2005. - 143 с. 2005
201. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. - 1998. - № 6. - С. 18-24. 1998
202. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448 с. 2000
203. Управление современным образованием: Социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина, А.Д. Иванников, О.П. Молчанова; Под ред. А. Н. Тихонова. - М.: Вита-пресс, 1998. - 256 с. 1998
204. Управление школой. Ключевые слова: Словарь-справочник руководителя школы. / Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. - М.: - Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2002. - 218 с. 2002
205. Управление школьным делом в СССР // Школоведение: Сборник статей / Академия педагогических наук РСФСР; ред. А.Н. Волковский, М.П. Малышев. - 2-е изд., перераб. - М.: Учпедгиз, 1955. - С. 21-29. 1955
206. Утешева Т.П. Педагогический коллектив как субъект управления образовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - М., 2004. - 18 с. 2004
207. Уткин Л.П. Организационно-педагогические условия управления системой непрерывной профессиональной подготовки кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Челябинск, 1990. - 17 с. 1990
208. Факторович А.А. Принципы управления качеством образования в вузе в условиях реализации ФГОС // Высшее образование в России. - 2010. - № 12. - С. 40-48. 2010
209. Федорец Н.А. Социально-педагогические условия повышения общественного престижа общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ленинград, 1990. - 18 с. 1990
210. Фишман Л.И., Рогожкина Н.В., Чупин В.Н., Дудников В.В. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой. - М.: Сентябрь, 2005. - 144 с. 2005
211. Фишман Л.И., Фишман И.С. Управление и руководство школой: алгебра и гармония. - М.: Сентябрь, 2001. - 160 с. 2001
212. Фоменков А.И. Педагогический мониторинг в управлении общеобразовательным учреждением: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Смоленск, 2007. - 20 с. 2007

213. Фролов П.Т. Теория и практика демократизации управления учебно-воспитательным процессом в школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - М., 1990. - 41 с. 1990
214. Харисов Т.Б. Интеграция контроля, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров в системе внутришкольного управления: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Казань, 2004. - 42 с. 2004
215. Харламов И.Ф. Педагогика. - М.: Гардарики, 1999. - С. 456-509 (Раздел VI. Вопросы школоведения). 1999
216. Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном контроле (Контроль – необходим, но какой?) // В кн.: Нововведения во внутришкольном управлении: Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под общей редакцией А.С. Моисеева. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - С. 182-212. (Глава 11). 1998
217. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Новая школа, 1994. - 64 с. 1994
218. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс // В кн.: Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. - С. 101-164. (Глава IV, пар. 1-5). 1995
219. Хохлова В.В. Подготовка специалистов к управленческой деятельности в школе (аспект дополнительной специализации в педагогическом ВУЗе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Нижний Новгород, 1992. - 18 с. 1992
220. Худолий Н.Г. Организационно-педагогические основы интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования в инновационном образовательном учреждении: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. - Якутск, 2005. - 43 с. 2005
221. Цирульников, А.М. Анализ функций управления общеобразовательной школой // Советская педагогика. - 1977. - № 4. - С. 77-84. 1977
222. Чельшкова М.Б. Организация контроля учебной деятельности студентов в условиях педагогического сотрудничества: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Киев, 1990. - 22 с. 1990
223. Шакуров Р.Х., Алишев Б.С. Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения Вопросы психологии. - 1986. - № 6. - С. 67-76. 1986

224. Шакуров, Р.Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива. - М.: Знание, 1979. - 48 с. 1979
225. Шакуров, Р.Х. Директор школы и педагогический коллектив: (Социально-психол. аспект) / Р.Х. Шакуров. - Киев: Рад. школа, 1975. - 144 с. 1975
226. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 208 с. 1990
227. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. - 384 с. 2001
228. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Демократизация методов и стиля управленческой деятельности руководителя школы // В кн. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. - С. 41-52 (Глава III. Директор школы в условиях перестройки). 1991
229. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Роль руководителя школы в создании педагогического коллектива как коллектива единомышленников // В кн. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. - С. 53-59. 1991
230. Шамова Т.И. Деятельность учителей по формированию системы качества знаний учащихся как объект внутришкольного управления / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. - М.-Белгород: БГПИ, 1993. - 86 с. 1993
231. Шамова Т.И. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления / Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский: Сборник научных трудов. - М.: МШИ им. В. И. Ленина, 1983. - 100 с. 1983
232. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении. - Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1969. - 68 с. 1969
233. Шамова Т.И. Содержание и формы внутришкольного контроля // Советская педагогика. - 1973. - № 8. - С. 67-76. 1973
234. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. - 320 с. 2002
235. Шамова, Т.И. Управленческая деятельность директора школы в условиях ее обновления // В кн.: Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. - С. 59-112. (Глава IV). 1991
236. Шаповалова Н.А. Педагогические условия подготовки актива ученического самоуправления к участию в управлении

- общеобразовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. 2009  
пед. наук: 13.00.01. - М., 2009. - 23 с.
237. Шафранов-Куцев Г.Ф., Деревнина А.Ю. Качество образования  
в стратегии управления классическим университетом // *Университетское управление: практика и анализ*. - 2002. - № 2.  
- С. 28-33. 2002
238. Шевченко В.А. Педагогический менеджмент в процессе  
обучения: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. - Ростов-  
на-Дону, 2003. - 27 с. 2003
239. Шубин Н.А. Внутрешкольный контроль: Пособие для  
руководителей школ. - М.: Просвещение, 1977. - 240 с. 1977
240. Юхименко А.Н. Педагогические факторы интенсификации  
учебного процесса в системе образования взрослых: автореф.  
дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Волгоград, 1990. - 21 с. 1990
241. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством  
образования: Монография. - Челябинск: Издательство ЧГПУ,  
2002. - 390 с. 2002
242. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством  
образования в высшей школе: Монография. - Челябинск:  
Издательство ЧГПУ, 1999. - 167 с. 1999
243. Яковлев Е.В. Управление качеством образования в высшей  
школе: теория и практика: Монография. - Челябинск:  
Издательство ЧГПУ, 2000. - 148 с. 2000
244. Яковлева Н.О. Управление качеством образования в школе:  
Учебное пособие. - Челябинск: Изд-во Челябинского  
гуманитарного института, 2008. - 195 с. 2008
245. Ярулов А.А. Интегративное управление формированием  
среды образования в школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук:  
13.00.01. - М., 2008. - 44 с. 2008



## Приложение Б

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

### *Ядерная зона (категориальное ядро)*

<i>Общенаучные категории</i>	– Процесс
	– Система
	– Развитие
	– Деятельность
	– Формирование
	– Взаимодействие

---

<i>Педагогические категории</i>	– Воспитание
	– Обучение
	– Образование
	– Коллектив
	– Социализация

### *Категории теории управления образованием*

<b>Категория</b>	<b>Включенные понятия</b>
<i>Руководство</i>	– Внутришкольное руководство – Руководство деятельностью школы – Руководство школой
<i>Управление</i>	– Взаимодействующее управление – Внутришкольное управление – Государственно-общественное управление в системе высшего образования – Государственно-общественное управление образованием – Интегративное управление – Интегративное управление формированием среды образования в школе – Институциональное управление – Командно-коллегиальное управление – Педагогическое самоуправление – Педагогическое управление – Системное управление образованием взрослых – Соуправление – Стратегическое управление – Стратегическое управление школой – Управление [учебным процессом] – Управление в образовании – Управление воспитательной работой классных руководителей – Управление доступностью – Управление образованием

<b>Категория</b>	<b>Включенные понятия</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Управление образовательной системой</li> <li>– Управление образовательным процессом</li> <li>– Управление образовательным учреждением</li> <li>– Управление общеобразовательным лицеем на основе программно-целевого подхода</li> <li>– Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа</li> <li>– Управление педагогическим конфликтом</li> <li>– Управление по отклонениям</li> <li>– Управление по результатам</li> <li>– Управление по целям</li> <li>– Управление процессом становления и развития сельской гимназии</li> <li>– Управление развитием школы</li> <li>– Управление реализацией маркетинговой программы образовательного учреждения</li> <li>– Управление системой непрерывной профессиональной подготовки кадров</li> <li>– Управление системой просвещения</li> <li>– Управление уроком</li> <li>– Управление учебно-воспитательным процессом</li> <li>– Управление учебно-воспитательным процессом в школе</li> <li>– Управление учебным заведением</li> <li>– Управление учреждением образования</li> <li>– Управление школой</li> <li>– Управление эффективностью</li> <li>– Ученическое самоуправление</li> </ul>
<i>Менеджмент</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Инновационный менеджмент</li> <li>– Образовательный менеджмент</li> <li>– Педагогический менеджмент</li> </ul>
<i>Мониторинг</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Внешний мониторинг качества</li> <li>– Модульно-рейтинговый мониторинг</li> <li>– Мониторинг образовательного процесса</li> <li>– Педагогический мониторинг</li> <li>– Системный мониторинг</li> <li>– Социально-педагогический мониторинг</li> </ul>
<i>Качество образования</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Качество образования в школе</li> <li>– Качество профессионального образования</li> </ul>

### ***Приядерная зона***

<b>Понятийная группа</b>	<b>Включенные понятия</b>
<i>Понятийная группа, обозначающая принципы управления образованием</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Автономизация</li> <li>– Гуманизация и демократизация внутришкольного управления</li> <li>– Демократизация</li> <li>– Демократизация внутришкольного управления</li> <li>– Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами</li> </ul>

Понятийная группа	Включенные понятия
	– Демократизация управления
	– Демократизация школы
	– Демократический централизм
	– Децентрализация
	– Модернизация организационной структуры школы
	– Модернизация системы управления образованием
	– Научная организация труда
	– Научное управление школой
	– Общие принципы управления школами
	– Оптимизация процесса принятия управленческого решения
	– Оптимизация управления
	– Оптимизация управления высшим образованием
	– Оптимизация учебного процесса
	– Принцип
	– Принцип демократического централизма
	– Принцип единоначалия в сочетании с коллегиальностью
	– Принципы интеграции внутришкольного контроля, аттестации и повышения квалификации педагогических кадров
	– Принцип коллегиальности
	– Принцип научности в управлении
	– Принцип научности, связи школы с практикой
	– Принцип образовательного партнерства
	– Принцип оптимальности управления
	– Принцип оптимизации в управлении учебным процессом в школе
	– Принцип оптимизации учебного процесса
	– Принципы взаимодействия внутри педагогического коллектива вуза
	– Принципы организации народного образования
	– Принципы педагогического менеджмента
	– Принцип постоянного повышения педагогической квалификации преподавателей
	– Принцип прозрачности контроля
	– Принцип связи школы с политикой
	– Принципы внутришкольного управления
	– Принципы планирования работы школы
	– Принципы руководства
	– Принципы управления
	– Принципы управления качеством образования
	– Принципы управления народным образованием
	– Принципы управления и руководства народным образованием
	– Принципы управления общеобразовательным учреждением инновационного типа
	– Принципы управления системой просвещения
	– Принципы управления школами
	– Принципы эффективного управления
	– Централизация

Понятийная группа	Включенные понятия
<p><i>Понятийная группа, обозначающая функции управления образованием</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Аккредитация</li> <li>– Аккредитация государственных образовательных учреждений</li> <li>– Аттестация</li> <li>– Аттестация кадров</li> <li>– Аттестация педагогических кадров образовательных учреждений</li> <li>– Аттестация учреждений общего образования</li> <li>– Внутришкольный контроль</li> <li>– Инспектирование</li> <li>– Инспектирование школ</li> <li>– Контроль</li> <li>– Контроль (самоконтроль)</li> <li>– Контрольно-аналитическая деятельность</li> <li>– Контрольно-диагностическая функция управления</li> <li>– Лицензирование</li> <li>– Лицензирование образовательного учреждения</li> <li>– Лицензирование общеобразовательных учреждений</li> <li>– Методы внутришкольного контроля</li> <li>– Организационный механизм реализации функции управления</li> <li>– Организация</li> <li>– Организация внутришкольного управления</li> <li>– Организация деятельности участников педагогического процесса</li> <li>– Организационная модель</li> <li>– Организационная модель образовательного учреждения</li> <li>– Организационная структура</li> <li>– Организационная структура инновационного процесса в школе</li> <li>– Организационная структура управления</li> <li>– Организационная структура управляющей системы</li> <li>– Организационно-педагогические условия</li> <li>– Организационно-педагогические условия совершенствования образовательного процесса на основе использования внутришкольного педагогического мониторинга</li> <li>– Перспективное планирование</li> <li>– Планирование</li> <li>– Планирование и прогнозирование</li> <li>– Планирование работы школы</li> <li>– Прогнозирование</li> <li>– Руководство</li> <li>– Формы внутришкольного контроля</li> <li>– Форма организации внутришкольного контроля</li> <li>– Функции педагогического менеджмента</li> <li>– Функции системного управления</li> <li>– Функции управления школой</li> <li>– Функции управленческого цикла директора</li> <li>– Функциональное управление</li> <li>– Функция(и) управления</li> </ul>

Понятийная группа	Включенные понятия
<i>Понятийная группа, обозначающая технологии и методы управления образованием</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Функция управления развитием</li> <li>– Управленческие функции</li> <li>– Инновации в управлении современной школой</li> <li>– Инновационная деятельность</li> <li>– Инновационная деятельность школы</li> <li>– Инновационный процесс</li> <li>– Инновация</li> <li>– Инструмент мониторингового сопровождения</li> <li>– Инструмент мониторингового сопровождения процесса управления школой</li> <li>– Инструменты управления</li> <li>– Интенсификация учебного процесса</li> <li>– Информационное обеспечение управленческой деятельности руководителя школы</li> <li>– Информация</li> <li>– Инфраструктура инновационной деятельности</li> <li>– Концепция внутришкольного управления</li> <li>– Концепция развития школы</li> <li>– Концепция системного управления образованием взрослых</li> <li>– Маркетинг</li> <li>– Маркетинг образовательных услуг</li> <li>– Маркетинговая деятельность</li> <li>– Маркетинговая деятельность в управлении школой</li> <li>– Маркетинговая модель управления развитием общеобразовательного учреждения</li> <li>– Маркетинговая программа</li> <li>– Маркетинговая программа образовательного учреждения</li> <li>– Метод(-ы) управления</li> <li>– Методы педагогического управления</li> <li>– Механизмы управления</li> <li>– Мобильная комплексная модель внутришкольного педагогического мониторинга</li> <li>– Моделирование</li> <li>– Моделирование развития школы</li> <li>– Модель внутришкольного управления профессиональным самоопределением учащихся</li> <li>– Модель деятельности руководителя общеобразовательным учреждением</li> <li>– Модель командно-коллегиального управления качеством образования в школе</li> <li>– Модель организации взаимодействующего управления</li> <li>– Модель повышения качества инновационной деятельности школы</li> <li>– Модель системного государственно-общественного управления системой образования взрослых</li> <li>– Модель управления общеобразовательным учреждением с системой социально-педагогического мониторинга</li> </ul>

Понятийная группа	Включенные понятия
	– Модель управления развитием общеобразовательного учреждения инновационного типа
	– Нововведение
	– Оптимальная модель управленческой деятельности специалиста в сфере воспитания школьников
	– Образовательная программа
	– Образовательная система
	– Образовательная среда
	– Образовательная среда школы
	– Образовательное партнерство
	– Образовательное пространство
	– Образовательные услуги
	– Образовательный маркетинг
	– Оригинальная модель воспитательной системы школы
	– Педагогическая система
	– Педагогические факторы интенсификации учебного процесса
	– Педагогический акт
	– Педагогический анализ
	– Педагогический анализ информации
	– Педагогическое сотрудничество
	– Педагогическое стимулирование
	– Процесс управления
	– Процесс управления маркетингом
	– Регулирование процесса обучения
	– Результативность работы школы
	– Рейтинг
	– Система внутришкольного управления
	– Система маркетинга образовательных услуг
	– Система маркетинга образовательных услуг в системе внутришкольного управления
	– Система народного образования в СССР
	– Система образования
	– Система управления
	– Системная модель управления школой
	– Системная управленческая деятельность
	– Служба маркетинга в школе
	– Сопровождение деятельности руководителей школ
	– Способ организации учебно-воспитательного процесса
	– Стратегическая команда
	– Стратегические цели
	– Стратегический анализ
	– Стратегия
	– Стратегия развития
	– Стратегия развития школы
	– Стратегия формирования
	– Структура управления

Понятийная группа	Включенные понятия
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Структурно-динамическая модель делегирования полномочий в развитии внутришкольного самоуправления</li> <li>– Структурно-содержательная модель программно-целевого управления</li> <li>– Технология</li> <li>– Технология информационного обеспечения управленческой деятельности руководителя школы</li> <li>– Технология осуществления интегративного управления формированием среды образования</li> <li>– Технология управленческой деятельности</li> <li>– Управленческий цикл</li> <li>– Управляющая система школы</li> <li>– Уровневая модель управления уроком</li> <li>– Целеполагание</li> <li>– Цель</li> <li>– Цель деятельности</li> </ul>
<p><i>Понятийная группа, обозначающая управленческие отношения в образовании</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Актив ученического самоуправления</li> <li>– Включенность учителя в управление школой</li> <li>– Делегирование полномочий педагогам</li> <li>– Деятельность образовательного учреждения</li> <li>– Деятельность руководителя школы</li> <li>– Деятельность школы</li> <li>– Имидж педагога-руководителя</li> <li>– Индивидуальная управленческая концепция руководителя школы</li> <li>– Квалитологическая компетентность руководителя</li> <li>– Коллектив</li> <li>– Коллективная педагогическая деятельность</li> <li>– Менеджер образовательного процесса</li> <li>– Менеджер учебно-познавательного процесса</li> <li>– Менеджер учебно-воспитательного процесса</li> <li>– Миссия образовательного учреждения</li> <li>– Миссия образовательной системы</li> <li>– Модели институционализации ученического самоуправления</li> <li>– Организационная культура</li> <li>– Организационная культура школы</li> <li>– Организационно-управленческая компетентность</li> <li>– Организационно-управленческая компетенция</li> <li>– Организационно-управленческие качества руководящих работников высшего учебного заведения</li> <li>– Организационные отношения</li> <li>– Педагогический коллектив</li> <li>– Педагогический консилиум</li> <li>– Педагогический совет</li> <li>– Педагогическое управленческое решение</li> <li>– Принятие педагогического управленческого решения</li> <li>– Процесс сотрудничества педагогов и учащихся</li> </ul>

Понятийная группа	Включенные понятия
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Профессиональная компетентность руководителя</li> <li>– Совет школы</li> <li>– Стиль руководства</li> <li>– Стиль руководства педагогическим коллективом</li> <li>– Стиль руководства педагогическим коллективом школы при реализации инновационной деятельности</li> <li>– Субординация</li> <li>– Субъект образовательной деятельности</li> <li>– Субъект управления</li> <li>– Управленческая деятельность</li> <li>– Управленческая деятельность в сфере воспитания школьников</li> <li>– Управленческая деятельность учителя</li> <li>– Управленческая задача</li> <li>– Управленческая информация</li> <li>– Управленческая команда</li> <li>– Управленческая компетентность членов школьного коллектива</li> <li>– Управленческая культура</li> <li>– Управленческая культура молодого учителя</li> <li>– Управленческая культура руководителя школы</li> <li>– Управленческое действие</li> <li>– Ученический коллектив</li> <li>– Учительский коллектив</li> <li>– Факторы управленческого успеха руководителя общеобразовательного учреждения</li> <li>– Формы самоуправления образовательного учреждения</li> <li>– Школьный коллектив</li> </ul>
<p><i>Понятийная группа, обозначающая управление качеством образования</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Внутривузовское управление качеством образования</li> <li>– Аналитическая деятельность (анализ качества внутришкольного управления)</li> <li>– Внутривузовская система контроля качества высшего профессионального образования</li> <li>– Внутривузовская система контроля качества образования</li> <li>– Квалитологическая компетентность руководителя</li> <li>– Качество и эффективность управления</li> <li>– Качество инновационной деятельности школы</li> <li>– Качество образовательного процесса в школе</li> <li>– Качество образовательной деятельности</li> <li>– Качество обучения</li> <li>– Качество постановки целей</li> <li>– Качество управления школой</li> <li>– Качество школьного образовательного процесса</li> <li>– Конкурентоспособность общеобразовательного учреждения</li> <li>– Концепция внутривузовского управления качеством образования</li> <li>– Критерии эффективности образовательного процесса</li> <li>– Критерии эффективности управления</li> </ul>



Понятийная группа	Включенные понятия
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Критерии эффективности системы контрольно-аналитической деятельности преподавателей и руководителей</li> <li>– Менеджмент качества образования</li> <li>– Механизмы управления качеством образования</li> <li>– Механизмы управления качеством образования в школе</li> <li>– Педагогическая система управления качеством образовательного процесса</li> <li>– Принцип полисубъектности управления качеством</li> <li>– Система внутришкольного управления качеством образования</li> <li>– Система менеджмента качества</li> <li>– Система менеджмента качества вуза</li> <li>– Система управления качеством образования</li> <li>– Стратегия управления качеством образования</li> <li>– Управление качеством</li> <li>– Управление качеством образования</li> <li>– Управление качеством образования в вузе</li> <li>– Управление качеством образования на уровне общеобразовательной школы</li> <li>– Управление качеством образовательного процесса в школе</li> <li>– Управление качеством школьного образования</li> <li>– Центр менеджмента качества</li> <li>– Экспертная оценка</li> <li>– Эффективное управление школой</li> <li>– Эффективность и качество подготовки специалистов в вузе</li> <li>– Эффективность системы управления</li> <li>– Эффективность управления</li> <li>– Эффективность управления качеством образовательных, научных и других услуг</li> <li>– Эффективность управления образовательным процессом</li> <li>– Эффективность учебно-воспитательного процесса</li> <li>– Эффективность функционирования системы государственного управления сферой образования</li> <li>– Эффективность целостного управленческого цикла школы</li> <li>– Эффективный руководитель образовательного учреждения</li> </ul>

### *Периферийная зона*

- Антикризисное управление
- Вероятность
- Внешний маркетинг
- Внутренний маркетинг
- Двусторонний маркетинг
- Заинтересованные стороны
- Качество активных ресурсов
- Качество ситуации
- Качество управленческой деятельности
- Командообразование

- Конфликт
- Консалтинг
- Коучинг
- Неопределенность
- Неудача
- Объект управления
- Ожидаемая ценность
- Потери
- Предмет управления
- Риск-менеджмент
- Рисковая ситуация
- Сетевая организация управления
- Среда
- Субъект управления
- Угрозы
- Управление рисками
- Управленческая поддержка
- Управленческая структура
- Управленческие действия
- Управленческий консилиум
- Управленческий резонанс
- Управленческий успех
- Управленческое взаимодействие
- Управленческое общение
- Управленческое решение
- [Управленческий] успех
- Факторы управленческого успеха
- Эффективность управления