

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск тринадцатый



Санкт-Петербург
2024

УДК 378.1
ББК 74.00
У67

Одобрено на заседании Академического совета с участием научных руководителей курсовых проектов магистрантов 2-го курса, обучающихся по программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», и рекомендовано к печати

Состав научных руководителей-рецензентов

С. Г. Баронене, А. Н. Бакушина, А. А. Вейхер, Л. С. Илюшин,
Н. А. Заиченко, Е. А. Кудрявцева, О. Г. Прикот, А. Н. Сорокин, Д. П. Хурда

Управление образованием: сборник статей. Выпуск 13 [Текст] / под общей ред. Н. А. Заиченко; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики», 2024. — 208 с. — 70 экз.
ISBN 978-5-907229-42-6

Сборник включает статьи студентов, обучающихся на магистерской программе «Управление образованием» по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление». Тексты статей дают представление о базовых идеях и замыслах исследовательских и проектных работ магистрантов, которые найдут свою расширительную трактовку в курсовых исследовательских проектах и магистерских диссертациях. Статьи составлены по академическим правилам, все тексты прошли соответствующую проверку на антиплагиат и согласованы с научными руководителями магистрантов.

Представленные статьи дают возможность сформировать образ (портрет) магистранта программы «Управление образованием», диапазон их исследовательских интересов, профессиональных амбиций и потенциальных возможностей.

Издание может быть полезно практическим работникам — управленцам в сфере образования, школьным педагогам и преподавателям высшей школы, студентам и магистрантам следующих поколений, всем тем, чьи интересы лежат в области исследований образовательной сферы и как отрасли экономики и как института, обеспечивающего развитие человеческого и социального капитала.

УДК 378.1
ББК 74.00

ISBN 978-5-907229-42-6

© Коллектив авторов, 2024
© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2024

Слово от академического руководителя программы

Мы предлагаем тринадцатый сборник текстов магистрантов с надеждой на то, что это чтение не будет бесполезным. И, может быть, станет поводом для размышлений о том, как развивается и к каким вызовам современности готова образовательная система Отечества.

По традиции сборник включает фрагменты исследований, проведенных в рамках курсовых работ и подготовки магистерских исследований. Это вполне академические тексты. Но на этот раз мы дополнили академизмы «свободным словом» магистранта в формате эссе. Эссе — авторский взгляд на определенный вызов современности, к которому готова или не готова наша Школа (в широком понимании ШКОЛЫ как системы образования).

Наши тексты — вербализация попытки формирования дисциплины ума, отработки навыка работы с академическим словом. Как всегда, назначение нашего сборника — формировать и развивать одну из базовых компетенций магистрантов — «академический ритм и академический язык».

Мы пытаемся в коротком, но плотном тексте дать информацию о новом знании, полученном магистрантами программы через свои собственные исследования. Надеемся, читатель сможет уловить эту новизну по темам, эмпирическим данным, выводам. Иногда самые простые и обычные ситуации становятся явлениями просто от того, что мы рискнули рассмотреть их с иной точки зрения: или глубже, чем всегда, или в сравнении с прошлым в расчете на будущее.

Мы искренне рассчитываем на то, что материалы сборника будут полезны не только тем, кто Школу знает, любит, развивает и управляет ее коллективами, но и тем, кто только собирается обновлять или развивать свои компетенции в области управления образованием.

Все наши авторы уже строят свою блестящую карьеру в своем личном жизненном пространстве. И каждый текст этого сборника убеждает нас в том, какие талантливые и трудолюбивые взрослые ученики собраны на программе.

*Академический руководитель магистерской программы «Управление образованием»
к. п. н., проф. Н. А. Заиченко
zanat@hse.ru*

Информация об авторах

Андреева Мария Викторовна gutalina.mk@gmail.com	Руководитель центра дополнительного образования	Школа интеллекта StarBoom
Бахтина Елена Андреевна lbakhtina@uchitel.ru	Старший продюсер образовательных программ	Благотворительный фонд поддержки и развития образования «Новый учитель»
Бобров Иван Владимирович bobrov.advance@gmail.com	Генеральный директор	ООО «БИЗНЕС ЛАБОРАТОРИЯ "ЭДВАНС"»
Боброва Анастасия geobobrova@gmail	Лаборант-исследователь	Институт истории и социальных наук РГПУ им. А. И. Герцена
Богданова Дарья Дмитриевна bogdanovadd@mail	Учитель иностранного языка	ГБОУ лицей 533
Вельмакина Мария Сергеевна mvelmakina@ya.ru	Старший специалист по учебно-методической работе	ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»
Ким Алексей Евгеньевич ingener491@mail.ru	Руководитель	ГБОУ средняя школа №143 Санкт-Петербурга
Мартьянов Вячеслав Анатольевич v.a.martianov@yandex	Главный специалист	КТР (Комитет территориального развития Санкт-Петербурга)
Мачтаков Александр Игоревич machtakovalex@yandex	Педагог дополнительного образования	ГБОУ лицей № 64
Окуев Али Хаважиевич aliokuev91@mail.ru	Заместитель директора по ИКТ, учитель информатики	МБОУ «СОШ №23» г. Грозный
Пермикина Ольга Вячеславовна olga_permikina@bk.ru	Заместитель директора по УВП	ГБОУ СОШ 141
Плахова Александра Владимировна plakhovaa@list.ru	Учитель иностранных языков	ГБОУ СОШ 547
Плескач Марина Станиславовна mvd-mari@mail.ru	Руководитель ОДОД	ГБОУ лицей 533
Пуляк Валентина Дмитриевна markova_v.d@mail	Руководитель образовательного отдела	АНО «Студенческое научное общество»
Стульба Мария Михайловна maru.ushakova@y	Педагог	Онлайн-школа Sirius Future
Тихомиров Илья Сергеевич tikhomirou@yandex	Руководитель проекта	АО «МегаМейд»
Тяпин Алексей Аркадьевич alextyarin@yandex	Начальник Управления по развитию и цифровизации	АНО ВО «ВЕИП»
Шлеина Елизавета Сергеевна Liza.shleina128@gmail	Учитель-дефектолог	ГБОУ Школа-интернат 33 Выборгского района Санкт-Петербурга
Ожина Евгения Васильевна prmarket@mail.ru	Доцент Департамента управленческих и личных компетенций	ФНС ЛАБ Нева (Академия лидерства и администрирования бизнес-процессов ФНС России)

Содержание

ЧАСТЬ I. СТАТЬИ

Андреева М. В. МНМОТЕХНИКИ И ФГОС: СТРАТЕГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	8
Бахтина Е. А. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: КЕЙС СОТРУДНИЧЕСТВА БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ФОНДА И ВУЗА	14
Бобров И. В. ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ПОРТРЕТ ЗАЯВИТЕЛЯ	26
Боброва А. РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ: ПОИСК ПРОДУКТОВ ПО РАЗВИТИЮ SELF-SKILLS СТАРШЕКЛАССНИКОВ	39
Богданова Д. Д. ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ: АКТУАЛЬНАЯ МАТРИЦА ЭЛЕМЕНТОВ	52
Вельмакина М. С. «КОРПОРАТИВНЫЕ ПРИВЫЧКИ»: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ	64
Ким А. Е. ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА «ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ»	77
Мартыанов В. А. ЭВОЛЮЦИЯ ИНСТИТУТА АККРЕДИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	91
Мачтаков А. И. ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ	98
Окуев А. Х. КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ КОД ВЛИЯЕТ НА КОРПОРАТИВНУЮ КУЛЬТУРУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ	109
Пермикина О. В. РЕПЕТИТОРСТВО КАК ФОРМАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ	118
Плахова О. В. ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	128
Плескач М. С. ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК РЕПУТАЦИОННЫЙ РЕСУРС ШКОЛЫ	133

Пуляк В. Д. ОБЩЕДОСТУПНЫЕ БИБЛИОТЕКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ)	141
Стульба М. М. СТАТУС РЕПЕТИТОРА-СТУДЕНТА	146
Тихомиров И. С. ПРОТИВОРЕЧИЯ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТРОИТЕЛЬНОМ БИЗНЕСЕ	151
Тяпин А. А. ПОНЯТИЕ «ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ» В ОБРАЗОВАНИИ	157
Шлеина Е. С. АГЕНТНОСТЬ И ЭКСТРАБИЛИТИ: ОБ ОДНОМ ИЛИ О РАЗНОМ?	165
Южина Е. В. ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ В 2019–2024 ГГ	175
ЧАСТЬ II. ЭССЕ	
Бобров И. В. ЦИФРОВАЯ МОЛОДЕЖЬ И НЕЦИФРОВЫЕ ВЗРОСЛЫЕ: ЧТО МОЖЕТ БЫТЬ?	182
Богданова Д. Д. БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЕМ ПРОБЛЕМА?	186
Вельмакина М. С. РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ В СТРАТЕГИЯХ «ГОЛУБОГО ОКЕАНА» ИЛИ «АЛОГО ОКЕАНА»	189
Мачтаков А. И. ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ	192
Плескач М. С. КАК ОПРЕДЕЛИТЬ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ? В ЧЕМ ОНА ВЫРАЖАЕТСЯ?	195
Тяпин А. А. БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЕМ ПРОБЛЕМА?	198
Южина Е. В. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ VS ДИЛЕТАНТИЗМ: ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО ТРЕНДА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	201

ЧАСТЬ I. СТАТЬИ

УДК 371.3

МНЕМОТЕХНИКИ И ФГОС: СТРАТЕГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**Андреева М. В.***Научный руководитель — к. п. н., проф. Заиченко Н. А.*

В статье рассматриваются возможности использования мнемотехник в реализации ФГОС начального общего образования. Автор анализирует, как применение мнемотехник способствует развитию ключевых компетенций, установленных ФГОС, таких как личностные, метапредметные, предметные. Определяется эффективность методики для развития памяти, концентрации внимания и творческого мышления. Даны примеры применения мнемотехник в разных учебных дисциплинах. Статья направлена на привлечение внимания педагогов к потенциалу мнемотехник для повышения качества обучения и достижения целей ФГОС.

Ключевые слова: ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт), мнемотехника, начальное образование, развитие компетенций, стратегия достижений, образовательная цель.

Annotation. This article explores the potential of using mnemonics in implementing the Federal State Educational Standard (FSES) for primary general education in Russia. The author analyzes how the application of mnemonics contributes to the development of key competencies established by the FSES, such as personal, meta-subject, and subject competencies. The effectiveness of the technique for developing memory, concentration, and creative thinking is determined. Examples of using mnemonics in various academic disciplines are provided. The article aims to draw the attention of educators to the potential of mnemonics in improving the quality of education and achieving the goals of the FSES

Keywords: FSES (Federal State Educational Standard), mnemonic technique, primary education, development of competencies, learning, achievement strategy, learning objective.

В современном мире образование становится все более сложным и

перенасыщенным информацией. Ученики сталкиваются со значительными объемами информации, которые им необходимо трансформировать в знание, и, следовательно, нуждаются в формировании навыков обработки, запоминания и усвоения информации. Однако в образовательные программы педагогических вузов и государственных школ, а также в программы повышения квалификации педагогов не включены дисциплины/модули, предусматривающие формирование этих важнейших в обучении навыков, как умение работать с информацией. И это при том, что федеральные государственные стандарты устанавливают в качестве результатов освоения программ «овладение навыками работы с информацией» [Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 372, 2023]. Эти навыки необходимы как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на любом уровне и в любом формате образования.

Отметим, что операции с информацией включают овладение различными компетенциями, отраженными в образовательном стандарте. Работа по формированию этих компетенций может быть эффективной с использованием методов и приемов мнемотехники.

Мнемотехника — это «система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации» [Хохлова, 2017].

В данной статье сделана попытка анализа возможностей использования мнемотехники для достижения целей, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования в части требований к результатам освоения программы.

Мнемотехника основана на том, что запоминание и увеличение объема памяти происходит за счет образования дополнительных ассоциаций: человек в своем воображении соединяет несколько образов, «мозг фиксирует эту взаимосвязь и в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы» [Хохлова, 2017].

Для того чтобы успешно осваивать образовательные программы, ученик должен научиться сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии, планировать изменения объекта, ситуации; сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий, кроме этого, ученик должен научиться планировать свои действия для получения результата, а также выстраивать последовательность выбранных действий — все это заложено в требованиях ФГОС.

По мнению педагогов и психологов, основные проблемы при усвоении информации следующие:

- трудности при логической обработке информации (последовательность цифр, номера, исторические даты, хронологические таблицы, нормативы, показатели, формулы, иностранные слова, термины, географические названия, грамматические правила, имена, фамилии и т. п.);
- интерференция (вытеснение предварительной информации потоком новой информации);
- отсутствие рационального повторения и закрепления;
- слабая мотивация;
- механическое запоминание (зубрежка);
- низкая концентрация внимания;
- отсутствие навыков, облегчающих усвоение новой информации [Бура, 2018].

Мнемотехника эффективно помогает решить данные проблемы благодаря вовлечению в ситуацию своеобразной игры, подключению творческих способностей ученика, исключению зубрежки и созданию ситуации успеха, что является лучшей мотивацией для эффективного обучения. Без соответствующих навыков ученики могут чувствовать себя неуспешными (по сравнению с теми, кому запоминание дается легко), испытывать стресс, неуверенность и даже потерю интереса к учебе. В связи с этим следует напомнить, что одно из требований ФГОС — создание комфортной развивающей образовательной среды, обеспечивающей безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся.

Одно из главных достоинств применения методов мнемотехники в образовании — ускорение процесса обучения [Панина, Пахолкова, 2014]. Мнемотехника «усиливает эвристическое обучение, наполняя его содержанием» [Каде, Занин, 2016]. Ее использование в образовательном процессе «позволяет развивать качественную и позиционную память, то есть запоминание большого объема информации и порядка следования единиц этой информации» [Джолчибекова, Сейтхадырова, 2014]. Использование рифм или ассоциаций для запоминания правил грамматики или математических формул способствует развитию творческого потенциала учащихся. Использование мнемонических сокращений и фраз в обучении позволяет выделять, структурировать и усваивать информацию, давая возможность сосредоточиться при подготовке к письменным работам, экзаменам, выступлениям и презентациям [Калашников, 2008]. Мнемотехника способствует развитию

базовых логических действий, таких как установление аналогий и классификация (например, использование акронимов для запоминания последовательности действий), помогает учащимся анализировать и структурировать информацию (например, создание ментальных карт или использование метода *loci* для запоминания сложных концепций). С помощью применения мнемонических приемов решается проблема усвоения обучающимися абстрактной информации (числа, формулы, иероглифы), так как «использование мнемотехник связано с заменой абстрактных понятий, слишком сложных для восприятия нашей памяти, на образы, подкрепляемые органами чувств и созданием связей между ними» [Катышев, Мартемьянов, 2015]. Помимо усвоения информации и развития памяти при использовании приемов мнемотехники «одновременно происходит и позитивное воздействие на мышление, воображение, поведение, черты характера, личность становится намного гармоничнее и внутренне богаче» [Матюгин, Жемаева, 2004]. Мнемотехника также помогает развитию внимания, образного мышления, способности к визуализации, воображению [Логина, 2015]. Особая значимость данной образовательной технологии заключается и в том, что она упрощает запоминание информации, способствует адекватному восприятию материала, поскольку «внедрение элементов мнемотехники позволяет увеличивать объем изученного материала» [Андрусенко, Андрусенко, 2011]. Использование мнемотехники в обучении повышает работоспособность, поскольку «становится возможным запоминать большие объемы информации, которые обычными средствами кажется невозможно запомнить» [Кулагина, 2015].

Показав высокую эффективность применения мнемотехники в обучении, напомним, что требования ФГОС предполагают создание условий, обеспечивающих возможность использования в образовательной деятельности «современных образовательных и информационных технологий; эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников». Выполнение этих требований невозможно без подготовки квалифицированных педагогических кадров.

Государственная политика в сфере образования в настоящее время уделяет значительное внимание развитию профессиональных компетенций педагогов. Такие документы, как «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утверждена Правительством РФ в 2014 году) и «Национальная система профессионального роста учителей (НСУР)», декларируют необходимость внедрения современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов, которые

соответствуют изменившимся условиям и профессиональным «вызовам». Однако мониторинг реального состояния образовательных парадигм свидетельствует о серьезном разрыве между желаемым и реальным положением дел.

На данный момент очевиден недостаток программ, которые обеспечили бы реальное обучение педагогов необходимым профессиональным навыкам. Программы, которые предлагаются, часто не предоставляют педагогам конкретных инструментов и практических методов, необходимых для применения новых знаний в реальной работе, что приводит к невозможности эффективно применять полученные знания и навыки и отрицательно сказывается на качестве образовательного процесса.

Как уже было показано выше, мнемотехника представляет собой мощный инструмент, способный значительно облегчить достижение целей, поставленных ФГОС, способствует развитию функциональной грамотности, улучшает логическое мышление и навыки работы с информацией, помогает формированию навыков самоорганизации и самоконтроля учащихся. Внедрение мнемотехнических приемов в образовательный процесс делает обучение более эффективным и увлекательным, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования и подготовке учеников к жизни в современном обществе.

Для успешного внедрения мнемотехники в образовательный процесс необходима разработка и реализация образовательной стратегии, включающая управление человеческими ресурсами, учебными программами, учебными материалами и процессом мониторинга и оценки.

Разработку и реализацию образовательной стратегии видится целесообразным начинать с введения в учебные программы педагогических вузов и колледжей блоков, предусматривающих обучение будущих учителей начальной школы методам мнемотехники. Таким образом новые поколения учителей будут охвачены знаниями данной методики. Для уже работающих в системе начального образования педагогов необходимо провести курсы повышения квалификации, в том числе в дистанционном формате. Привлечь внимание к использованию данной методики и показать эффективность работы с ней можно, организовав творческие конкурсы, мастер-классы педагогов, уже использующих мнемотехнику в своей работе.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.05.2024).

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229)
4. Каде А. Х., Занин С. А., Трофименко А. И. и др. Мнемотехника и эвристика в рамках модульного подхода к обучению патологической физиологии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. No 4. с. 169—171 (170)
5. Джолчибекова К. Ж., Сейтахдырова А. С. Использование упражнений по мнемотехнике для развития оперативной памяти студентов специальности «переводческое дело» // Наука и Мир. 2014. т. 3. No 5 (9). с. 20—22. (20)
6. Бура Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании // Гуманитарные науки. — 2018. — №. 4 (44). — С. 106-113.
7. Панина Е. Ю., Пахолкова Т. А. Мнемотехника в обучении лексической стороне речи старшеклассников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. No 10. с. 176—181
8. Калашников А. В. Мнемонические сокращения и фразы в преподавании юридического английского языка // Право и образование. 2008. No 8. с. 53—57
9. Катышев П. А., Мартемьянов Е. А. Мнемонические приемы в изучении китайской иероглифики // Вестник кемеровского государственного университета. 2015. т. 3. No 4 (64). с. 208—211(211)
10. Матюгин И. Ю., Жемаева Е. Л., Чакаберия Е. И., Рыбникова И. К. Как развить хорошую память. М.: Рипол Классик, 2004. 416 с.
11. Логинова Е. А. Мнемотехника как средство эффективного обучения студентов гуманитарных направлений подготовки немецкому языку // Филологические науки. вопросы теории и практики. 2015. No 9 (51). ч. II. с. 129—132
12. Андрусенко С. Ф., Андрусенко Е. В. Использование мнемонических приемов при изучении биохимии // Вестник старопольского государственного университета. 2011. No 1. с. 72—74 (74)
13. Хохлова Л.П. Методы запоминания информации (мнемотехника) // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-zapominaniya-informatsii-mnemotehnika> (дата обращения: 21.09.2024).
14. Широких А. Ю. Способы произвольного запоминания иноязычной терминологии в практике обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. No 9. с. 248—252
15. Кулагина О. Ю. применение мнемотехники при обучении физики // Самарский научный вестник. 2013. No 4 (5). с. 101—102.(102)

УДК 378.1
УДК 371.13

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: КЕЙС СОТРУДНИЧЕСТВА БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОГО ФОНДА И ВУЗА

Бахтина Елена

Научный руководитель — к. и. н., проф. Сорокин А.Н.

Аннотация: Программа развития современного вуза может включать различные внешние партнерства, ориентированные на усиление экспертизы и поддержание устойчивости отдельных направлений. В статье рассматривается кейс партнерства педагогического института Костромского государственного университета и Благотворительного фонда поддержки и развития образования «Новый учитель». Представлена дорожная карта данного партнерства, его задачи, шаги реализации, а также описание стейкхолдеров. Особое внимание уделяется выгодам сотрудничества для обеих сторон. Статья демонстрирует позитивный опыт сотрудничества вуза и НКО с возможностью его повторного применения в педагогическом вузе другого региона. Также обсуждается программа «Обучение служением» как пример успешного социального партнерства, направленного на укрепление связей между образовательными учреждениями и обществом.

Ключевые слова: социальное партнерство, некоммерческие организации, вуз, сетевое сотрудничество, педагогическое образование, обучение служением.

Social partnership: a case study of cooperation between a charitable foundation and a university

Abstract: The development program of a modern university may include various external partnerships that are focused on strengthening expertise and maintaining the sustainability of individual areas. This article examines the case of the partnership between the Pedagogical Institute of Kostroma State University and the Charitable Foundation for the Support and Development of Education "New Teacher." The roadmap of this partnership, its tasks, goals, steps for implementation, and a description of stakeholders are presented. Particular attention is paid to the benefits of cooperation for both parties. The article demonstrates the positive experience of

cooperation between the university and the non-profit organization with the possibility of its re-implementation in another pedagogical university. Additionally, the "Service Learning" program is discussed as an example of successful social partnership aimed at strengthening the connection between educational institutions and society.

Keywords: social partnership, non-profit organizations, university, network cooperation, pedagogical education, service learning.

Современная система высшего образования сталкивается с вызовами, требующими гибкости в реализации образовательных программ и открытости к внешней экспертизе и поддержке. Селективные вузы Москвы, Петербурга, Тюмени и Томска активно запускают партнерские программы с другими образовательными институтами [программа «Университетское партнерство», НИУ ВШЭ], бизнесом и EdTech-компаниями в частности, сетевые программы магистратуры с Яндексом, Альфа-Банком, Skillbox, Нетологией, что позволяет им оставаться востребованными среди абитуриентов.

Вузы выстраивают внешние партнерства не только для укрепления экспертного потенциала и актуализации базы для профессиональной подготовки, но и для получения донорской поддержки. Фандрайзинговые задачи и развитие эндаумент-фондов вошли в рутину управления высшей школой [Губаева, 2019], что сталкивается со встречным запросом рынка труда на получение новых подготовленных кадров. Сотрудничество вузов с региональными предприятиями и государственными структурами помогает повысить их вклад в развитие региональной экономики. Взаимодействие с местным бизнесом и некоммерческими организациями усиливает позиции вузов и способствует улучшению образовательных программ, делая их более адаптированными к требованиям рынка труда [Нагорнов, Перфильева, 2010]. Однако, есть и иное суждение — о проблематизации изменяющейся роли и ожиданий от университета в подобного рода партнерствах. Ориентация на экономическое процветание, повышение конкурентоспособности и обслуживание практических нужд региона приводят к ситуации, противоречащей цивилизационной миссии университета [Зуев, 2022].

Таким образом, для поддержки востребованности необходимы как содержательные партнерства с практикоориентированными организациями, так и дополнительное материальное обеспечение для реализации этих партнерств, которые не сузят роль вуза до исполнителя заказа регионального рынка труда. Один из вариантов разрешения ситуации ограниченных внутренних ресурсов вуза — это выстраивание социальных партнерств.

В соответствии с пунктом 16 Указа Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», одной из основных целей развития является «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности». Добровольчество стало сквозной темой на всех образовательных ступенях и систематизировано через платформу ДОБРО.РФ. При правительстве Нижегородской области действует программа «Институт советников», направленная на обучение советников губернаторов по социальным вопросам для системного решения проблем социально уязвимых групп, в том числе через взаимодействие с университетами [kurpokreml.ru/sovetnik, 2024]. Ключевой проект развития добровольчества в высшем образовании — это программа «Обучение служением».

Программа «Обучение служением» (или Service Learning) является частью национального проекта «Образование» и направлена на интеграцию образовательного процесса с практическими социальными инициативами. Это «особый педагогический подход, сочетающий академическое образование и решение обучающимися социально значимых задач, то есть достижение целей образовательной программы за счет включения студентов в решение реальных общественных проблем» [Resch K., Schrittester I., 2023]. Обучение служением «предполагает взаимодействие университетов с так называемым третьим сектором экономики — различными некоммерческими организациями, решающими те или иные социальные задачи» [Никольский, 2023].

Основные компоненты программы:

- Социальные проекты: студенты вовлекаются в работу с уязвимыми слоями населения, экологические инициативы, проекты поддержки детей и пожилых людей, волонтерство/работа в НКО.
- Практическая направленность: программа обеспечивает тесную связь между теоретическим обучением и практикой, что позволяет студентам развивать навыки, применимые в реальной жизни и на рабочем месте.
- Гражданская активность: программа развивает в студентах чувство социальной ответственности, давая возможность участвовать в решении реальных проблем общества.

С 1 сентября 2023 года в образовательные программы 135 университетов и 3 колледжей по указу президента РФ был включен модуль «Обучение служением». На данный момент внедрение программы не является обязательным для всех вузов, однако многие учебные заведения активно принимают участие в этой инициативе. В исследова-

нии Чащиной А.А. рассматривается успешная модель взаимодействия «власть-вуз-НКО» через создание ресурсных центров социального добровольчества. Такие центры помогают активизировать волонтерские движения среди студентов, что укрепляет связи вузов с местными сообществами и способствует социальной интеграции студентов [Чащина, 2019]. Малых С.В. отмечает, что взаимодействие Иркутского Государственного Университета с НКО способствует социальной консолидации и оказывает положительное влияние на репутацию вуза, улучшая образовательные программы и их адаптацию к современным требованиям рынка труда [Малых, 2022]. В рамках сотрудничества Казанского федерального университета с НКО «Планета детства» реализуются проекты по социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты принимают участие в проектах инклюзивного образования, помогая детям адаптироваться к школьной среде и разрабатывая специальные методические материалы. Некоторые российские медицинские вузы, такие как Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, сотрудничают с НКО, специализирующимися на поддержке пациентов. Эти НКО помогают вузам разрабатывать программы волонтерства, где студенты-медики работают с различными группами пациентов, тем самым повышая свою практическую подготовку и приобретая навыки работы в сложных социальных условиях. Программа «Обучение служением» в РГПУ им. А.И. Герцена направлена на подготовку педагогов, которые участвуют в социальных проектах. Студенты проходят практику в школах, участвуют в волонтерских проектах и оказывают помощь детям из социально уязвимых групп. Это партнерство помогает студентам лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности, а также развить гражданскую ответственность. Казанский федеральный университет сотрудничает с благотворительными организациями в сфере инклюзивного образования. Через партнерства с НКО университет разрабатывает программы поддержки студентов с особыми потребностями, что помогает обеспечить доступность образования и развить компетенции будущих специалистов в сфере инклюзивного обучения.

Наиболее системный подход к теме добровольчества и работы с третьей миссией университетов представлен в НИУ ВШЭ. На базе университета открыт проектный офис программы «Обучение служением», опубликованы методические рекомендации для вузов по внедрению программы и рабочая тетрадь, ежегодно предоставляется отчет о реализованных социальных инициативах студентов [Гаеце Сепулведа, Никольский, Зленко и др., 2023]. Отдельно представлены программы по

социальному предпринимательству, реализуемые НИУ ВШЭ в партнерстве с Фондом «Наше будущее». В рамках этой программы проводится обучение по решению социальных проблем, предоставляются гранты для реализации лучших идей, а также поддержка, необходимая для запуска собственных социально ориентированных стартапов.

Обзор зарубежного опыта программ «Обучение служением» в работах Бурмыкиной И.В. и Богомоловой А.В. показывает, что данный формат обучения успешно применяется в университетах Европы и США для подготовки социально ответственных специалистов [Бурмыкина, Богомолова, 2020]. Согласно исследованиям Никольского, программа «Обучение служением» в последние годы привлекает все больше внимания российских исследователей [Никольский, 2023], однако остается вопросом, каким образом может быть выстроено системное продуктивное сотрудничество вузов и НКО, учитывая разность их целей и приоритетов, и как в это сотрудничество включен местный социально ориентированный бизнес и отделы корпоративной социальной ответственности (КСО).

Кейс социального партнерства в г. Кострома

Примером эффективного объединения региональных институций в рамках социальной миссии является кейс программы «Выбираю учить», реализованной в Костромской области [Программа «Выбираю учить», 2024]. Программа открыта 22 марта 2024 года Благотворительным фондом поддержки и развития образования «Новый учитель», Костромским государственным университетом, Департаментом образования и науки Костромской области при ресурсном обеспечении ПАО «Совкомбанк».

На основании устава Университета и приказа Министерства науки и высшего образования № 10-02-02/09 от 30.01.2023 года, и. о. ректора КГУ стал Чайковский Денис Витольдович. Смена ключевой команды вуза и привлечение кадров из ресурсной томской академической школы стали результатом управленческих решений региональных властей по качественному изменению в развитии опорного вуза. Попечительский совет выбрал четыре приоритетных для развития направления внутри вуза — IT, подготовка инженеров, подготовка в сфере экономики и финансов, а также педагогическое образование. В рамках работы по развитию педагогического направления, Попечительный совет КГУ привлек к сотрудничеству Благотворительный фонд поддержки и развития образования «Новый учитель».

Благотворительный фонд «Новый учитель» с 2015 года реализует программы обучения и поддержки учителей, школьных управленцев и педагогов служб сопровождения, а с 2023 года помогает региональным

педагогическим институтам с внедрением в обучение практического компонента, в центре которого — развитие авторской позиции у учеников и расширение образовательных возможностей для социально уязвимых групп. Костромская область привлекла Фонд к партнерству с целью усиления позиций Костромского университета и местной образовательной среды в области обучения и поддержки педагогов.

Исторический срез по педагогическому направлению КГУ

До начала 2000-х Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова был Костромским государственным педагогическим университетом. С конца пятидесятих годов XX в. в качестве «столицы пионерии» и мастерской гуманистических методов в педагогике, в академическом сообществе. Деканы костромского историко-педагогического факультета, Семен Михайлович Миценгендлер, Анатолий Николаевич Лутошкин, Клара Андреевна Воронина были признанными специалистами в области педагогической психологии, благодаря которым локальные методы воспитательной и социальной работы со школьниками широко распространялись [Басов, Басова, Тимонин, 2007].

Став многопрофильным классическим вузом, он расширил круг специальностей, активно реализовывал политику коммерциализации высшего образования и педагогические специальности остались его значительной, но уже не единственной частью.

Костромской государственный университет был создан в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ №196 от 10 марта 2016 года путем реорганизации двух вузов в форме присоединения: Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова к Костромскому государственному технологическому университету [Приказ Министерства образования и науки РФ, 2016]. Слияние с другим вузом еще более размыло долю педагогических направлений подготовки в общем содержательном профиле университета и составляют около 40 % от контингента в целом. На настоящий момент университетским сообществом и внешней экспертизой поднимается задача модернизации педагогического образования, которая позволит решить ряд проблем, присущих ему на данный момент: недостаточно высокий уровень подготовленности абитуриентов, недостаточная мотивированность абитуриентов к работе в образовательных организациях после выпуска, институциональная разобщенность программ педагогической подготовки, потребность обновления методики подготовки, создания механизмов более тесного профессионального взаимодействия преподавателя и студента, формирования открытого входа

студента в образовательные организации в процессе обучения.

Дорожная карта запуска программы

Этапы до запуска можно сформулировать следующим образом:

1. Смена управленческой команды Костромского государственного университета;
2. Партнерство КГУ с локальным донором по вопросам развития вуза и привлечения абитуриентов, получение материальной и консультационной поддержки;
3. Определение педагогического направления как одного из приоритетных и ресурсных в вузе;
4. Формулирование плана развития вуза;
5. Привлечение содержательных партнеров для реализации плана развития, в т. ч. БФ «Новый учитель» по педагогическому направлению;
6. Рекрутинг и обучение со стороны Фонда команды для реализации программы развития в Кострому.

Совместно с командой Института педагогики и психологии КГУ, Фондом была предложена модель развития педагогической подготовки, включающая сотрудничество с региональным Департаментом образования и науки, школами и Институтом развития образования, которую мы назвали «Выбираю учить».

«Выбираю учить»

«Выбираю учить» — это программа привлечения студентов педагогических и других специальностей для работы в государственных школах. Программа создает систему привлечения, отбора, трудоустройства в школы студентов, заинтересованных начать работу в школе параллельно с обучением в вузе, а также обеспечивает их обучение в форме ДПО на базе вуза-партнера навыкам практической педагогики и сопровождением для успешного старта в профессии.

Таким образом, создается модель подготовки будущего педагога в тесной связке с реальным опытом работы в школе, а также необходимые условия для того, чтобы как можно больше молодых специалистов выбрали профессию педагога и почувствовали себя в ней успешно.

Программа решает несколько задач для региона-партнера:

1. Помогает снизить дефицит педагогов в школах;
2. Создает механизм альтернативного входа в профессию учителя для студентов разных специальностей, в том числе непедагогических (программа ДПО по практической педагогики в рамках программы позволяет прийти на работу в школу студентам любых специальностей по профильным для школьной программы предметам);

3. Выстраивает систему сотрудничества между университетом и школами для привлечения абитуриентов на педагогические направления и рекрутинга выпускников вуза для работы в школе;
4. Позволяет встроить в процесс подготовки педагогов опыт работы в школе, обучение навыкам практической педагогики и сопровождение, тем самым значимо повысить качество подготовки специалистов для школ и их устойчивость в профессии;
5. При наличии запроса позволяет сформировать кадровый резерв в регионе для занятия необходимых ролей в системе образования.

Возможности программы для студентов

Целевая аудитория: студенты 3–4-го курсов педагогического направления и обучающихся по специальностям «История», «Физика», «Биология», «Химия», «Прикладная математика и информатика», «Лингвистика», «Журналистика».

- Возможность совмещать учебу и работу в школе (не более 9 часов в неделю), распределение командами по школам-партнерам;
- Бесплатное обучение современным методикам преподавания: программа ДПО на базе университета «Профессиональные навыки и лидерство в образовательной сфере», 396 ак. часов;
- Очное сопровождение каждого участника менторами и методистами программы;
- Стипендия 10 000 рублей + зарплата в школе ежемесячно, участие в программе бесплатное;
- Поддерживающее сообщество — программа уделяет большое внимание построению горизонтальных связей между участниками;
- Полный цикл программы — 2 учебных года;
- Опция на 3-й учебный год — участие в программе кадрового резерва региона для лучших выпускников программы.

Возможности программы для школ

Целевые школы — это школы в пределах часа езды от города Кострома с дефицитом педагогов и администрациями, заинтересованными в интеграции молодых специалистов в команду.

- Возможность привлечь в коллектив молодых педагогов-носителей современных педагогических подходов;
- Вместе с участием в программе в школе появляется ресурс для поддержки и адаптации начинающих специалистов — с каждым педагогом работают менторы и методисты;
- Школа становится частью молодого инициативного профессио-

нального сообщества, что дает силы и вдохновение всему педагогическому коллективу.

Возможности программы для вуза

- Построить систему подготовки педагогов вокруг реального опыта работы в школе;
- Ввести в основной учебный план педагогического направления курс практической педагогики;
- Создать систему привлечения сильных абитуриентов на педагогическое направление;
- Создать систему взаимовыгодного сотрудничества между университетом и школами по привлечению абитуриентов в вуз и привлечению выпускников вуза на работу в школы.

В долгосрочной перспективе программа «Выбираю учить» содержит три этапа реализации:

1. Годовая программа профессиональной переподготовки на 396 ак. часов по лидерству и гуманистической педагогике, реализованная на базе КГУ преподавателями из БФ «Новый учитель». Рассчитана на этапе тестирования на 40 студентов мотивированных, готовых выйти на работу в школу одновременно с обучением в вузе;
2. Анализ и обновление содержания дисциплин учебного плана педагогического направления КГУ со стороны БФ «Новый учитель», привлеченных Фондом внешних экспертов из образовательного сообщества и рабочей группы Института педагогики и психологии КГУ;
3. Предложение модели эффективного сотрудничества институций, ответственных за образование в регионе, на основе исследования запросов и видения развития педагогической подготовки ключевыми стейкхолдерами.

Стейкхолдеры, выбранные для исследования запросов:

- Ректорат Костромского государственного университета;
- Представители от Института педагогики и психологии КГУ;
- Глава управления образованием г. Кострома;
- Глава Департамента образования и науки Костромской области;
- Глава Института развития образования;
- Представители от администраций школ г. Кострома;
- Руководители Благотворительного фонда «Новый учитель»;
- Руководитель программы «Выбираю учить»;
- Представители от Попечительского совета КГУ.

В качестве экспертов будет сформирована группа студентов КГУ и учителей костромских школ, которым для оценки будет представлено видение стейкхолдеров сферы образования развития педагогической

подготовки в регионе.

Долгосрочная цель программы (в перспективе 5 лет работы в регионе) — передача технологий привлечения и адаптации молодых специалистов в школе местной институции.

Сформированный кадровый резерв перспективных специалистов в регионе

- Не менее 75 % выпускников программы строят карьеру в системе образования в разных ролях, из них не менее 30 % становятся лидерами в различных организациях (школы, университет, ИРО, СПО и др.) — занимают управленческие позиции и/или запускают проекты развития для системы образования региона.

Способность вуза быть HR-партнером системы школьного образования в регионе

- Есть современная программа, есть сильная команда специалистов;
- Есть система эффективного партнерства с работодателями.
- Повышение конкурентоспособности педагогического направления вуза
- Появление конкурса на педнаправление, рост среднего балла ЕГЭ абитуриентов;
- Рост процента выпускников педнаправления, после выпуска трудоустроенных в школы, и оценка удовлетворенности их подготовкой администрацией школ в среднем на не менее 8/10 баллов.

Первые результаты программы

- 1 сентября 2024 года первая группа из 42 участников программы вышла на работу в школы. Они прошли отбор и интенсивное обучение летом перед стартом работы в школе. Из них 14 участников — студенты непедагогических направлений, 29 студентов — ранее не имели опыта работы в школе.
- 16 школ г. Кострома получили новых педагогов в команду.
- Участники программы организовали детские досуговые площадки для вовлечения школьников в жизнь университета «Лето в университете». Участие приняли 180 детей.
- Сформирована команда фонда и вуза для пилотных инициатив по внедрению подходов программы в основной учебный процесс.

Заключение

Представленные шаги предполагают открытость стейкхолдеров к диалогу и изменениям, совместный поиск общих приоритетов, а также целенаправленные усилия со стороны образовательных институций для создания бесшовной траектории подготовки и поддержки учите-

лей от обучения в старших классах до выхода в школу в роли педагога. При анализе результатов проекта сотрудничества КГУ и БФ «Новый учитель» необходимо будет оценить, насколько данная модель может быть адаптирована для других региональных вузов и быть опорой для сохранения его социальной ориентированности. Отдельного исследования требует вопрос однозначности в позитивной оценке повышения социальной ответственности студентов — не фиксирует ли эта направленность и переориентация будущего учителя в материально и морально сложной профессиональной ситуации.

Список литературы

1. О реорганизации федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Костромской государственной технологической университет" и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова" [Текст]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 марта 2016 г. N 196
2. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»
3. Институт советников по социальным изменениям при руководителях регионов РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kupnokreml.ru/sovetsnik> (Дата обращения: 15.09.2024).
4. Программа «Выбираю учить» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://uchitel.ru/projects/vybirayu-uchit-v-kostrome> (Дата обращения: 15.09.2024).
5. Басов Николай Федорович, Басова Валентина Марковна, Тимонин Андрей Иванович Возникновение и становление Костромского института педагогики и психологии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. № Спецвыпуск.
6. Бурмыкина И. В., Богомолова А. В. Зарубежная практика проектного подхода в реализации взаимодействия университетов и некоммерческих организаций // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — №12. — С. 15-20.
7. Буйкова К.И., Малкова И.Ю. Волонтерство как форма организации образовательной деятельности в контексте «третьей миссии» университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. No 8–9. С. 69–79. EDN GBQZDB. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-69-79
8. Гаега Сепулведа М.А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность. Методические рекомендации для университетов. М.: Грифон, 2022. 90 с. ISBN: 978-5-98862-745-6.
9. Рабочая тетрадь «Обучение служением»: учеб.-метод. пособие / М. А. Гаега Сепулведа, В. С. Никольский, А. Н. Зленко и др. ; рук. авт. кол. Д. И. Земцов ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. — 36 с. — 100 экз. — ISBN 978-5-7598-2957-7 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4019-0 (e-book)

10. Губаева Н.Г. Роль образовательного фандрайзинга в высшем образовании // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatel'nogo-fandrayzinga-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 22.09.2024).
11. Демченко Н.А., Шмелева Е.А., Кисляков П.А. Service Learning в подготовке студентов к обеспечению психологической безопасности школьников // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, No 1. С. 145—172. EDN GMTIMW. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-1-145-172
12. Земцов Д.И., Метелев А.П., Яшина А.В. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта: Доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023 г. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2023. 24 с. ISBN: 978-5-7598-2788-7. EDN: QIPQVB.
13. Зуев С.Э. Университет. Хранитель идеального: Нечаянные эссе, написанные в уединении / Сергей Эдуардович Зуев; предисл. А. Зорина. — М.: Новое литературное обозрение, 2022.—264 с.: ил. (Серия «История науки») ISBN 978-5-4448-1872-5
14. Изварина Ю. Ю. Проблемы формирования условий для получения студентами ВУЗов опыта эффективного решения социальных проблем с участием социально ориентированных некоммерческих организаций // Университетские правовые диалоги. — 2023. — С. 309-312.
15. Кулькова В.Ю., Кулькова П.С., Хаертдинова Л.А. Реализация технологии «обучение служением» в проектах для сферы здравоохранения в достижении целей устойчивого развития // Современные проблемы науки и образования. 2023. №4. С. 38. EDN RIOGLG. DOI: 10.17513/spno.32796
16. Лаптева С.В. ПАРТНЕРСТВО БИЗНЕСА И ВУЗА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ // Инновации и инвестиции. 2023. №4.
17. Малых С. В. Партнерство университета и НКО // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы и перспективы. — 2022. — С. 69-73.
18. Нагорнов Виталий Александрович, Перфильева Ольга Владимировна Оценка роли вузов в региональном развитии: формирование устойчивых партнерств для взаимодействия // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2010. №4.
19. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. No 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28
20. Чащина А. А. Реализация модели социального партнерства (власть-вуз-нко) через внедрение ресурсных центров социального добровольчества // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. — 2019. — №35. — С. 14-14.
21. Resch K., Schrittmesser I. Using the Service- Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education // International Journal of Inclusive Education. 2023. Vol.27. No.10. P.1118—1132. DOI: 10.1080/ 13603116.2021.1882053.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ПОРТРЕТ ЗАЯВИТЕЛЯ

Бобров Иван

Научный руководитель — к. философ. н., доцент, Баронене С. Г.

Аннотация. В данной статье определяется профиль граждан России, которые проявляют заинтересованность в предпринимательской деятельности, а также тех, кто уже прошел обучение на образовательных программах в сфере предпринимательства. Автор основывается на контент-анализе результатов контекстных исследований, в том числе проведенных платформой знаний и сервисов «Деловая среда», сервисом для поиска работы и сотрудников на российском рынке Работа.ру, Национальным агентством финансовых исследований (НАФИ), а также данными проектов «Индекс предпринимательской образовательной активности» и «Предприниматели России: исследовательский мониторинг».

В статье устанавливаются социально-демографические характеристики исследуемых категорий граждан, мотивационные треки, лежащие в основе «первого шага к предпринимательству», а также выявляются имеющиеся образовательные запросы и дефициты. Предложен ряд рекомендаций, адресованных организациям по обучению и поддержке бизнеса, авторам образовательных курсов и программ, персональным гидам по образованию и карьерному росту, а также разработчикам образовательных траекторий, в части конкретизации портрета заявителя для дальнейшего применения при проектировании и реализации образовательных программ.

Ключевые слова: портрет заявителя, предпринимательство, образовательные программы, мотивация к предпринимательству, запрос на образование, социально-демографические характеристики, предпринимательская активность, образовательная активность.

ENTREPRENEURIAL EDUCATION FOR ADULTS: A PORTRAIT OF AN APPLICANT

Annotation. This article defines the profile of Russian citizens who are interested in entrepreneurial activity, as well as those who have already completed training in educational programs in the field of entrepreneurship.

The author is based on a content analysis of the results of contextual research, including those conducted by the knowledge platform and services "Business Environment", a service for job search and employees in the Russian job market Rabota.ru, the National Agency for Financial Research (NAFI), as well as data from the projects "Index of Entrepreneurial educational activity" and "Entrepreneurs of Russia: research monitoring".

The article establishes the socio-demographic characteristics of the studied categories of citizens, the motivational tracks underlying the "first step to entrepreneurship", and also identifies existing educational needs and deficits.

The article offers a number of recommendations addressed to business training and support organizations, authors of educational courses and programs, personal guides on education and career growth, as well as developers of educational trajectories, in terms of specifying the applicant's portrait for further use in the design and implementation of educational programs.

Keywords: portrait of the applicant, entrepreneurship, educational programs, motivation for entrepreneurship, request for education, socio-demographic characteristics, entrepreneurial activity, educational activity.

Введение

Предпринимательская деятельность все чаще становится центральным элементом государственных стратегий экономического развития, и Россия не является исключением. Национальная предпринимательская инициатива является важным фактором, влияющим на экономическое и инновационное развитие стран и мотивацию граждан, планирующих формат занятости в статусе предпринимателя.

В рамках опроса, проведенного в июле 2023 года платформой знаний и сервисов «Деловая среда» и сервисом для поиска работы и сотрудников на российском рынке Работа.ру среди экономически активного населения старше 18 лет, 44 % выразили желание открыть свое дело [Работа.ру, АО «Деловая среда», 2024]. В исследовании приняли участие более 3200 респондентов из всех регионов России.

Выше всего доля респондентов, готовых заниматься предпринимательством, среди молодежи 18–30 лет (38 %), ниже всего — среди людей старше 60 лет (16 %). Заняться бизнесом хочет каждый третий мужчина (32 %) и каждая четвертая женщина (25 %). Уже развивают свое дело 10 % мужчин и 8 % женщин. Об этом свидетельствует исследование, проведенное дочерними компаниями Сбербанка в 37 населенных пунктах с населением свыше 500 000 человек, результаты которого опубликованы в феврале 2024 года [АО «Деловая Среда», ООО СК «Сбербанк

страхование», 2024]. Среди основных мотивов респонденты выделяют стремление больше зарабатывать (30 %), наличие идеи для стартапа (19 %), а также желание не работать «на кого-то» (17 %).

Понимание профиля потенциальных и действующих предпринимателей необходимо для разработки эффективных образовательных программ, отвечающих их специфическим потребностям и стремлениям. Результаты российских исследований, используемые в данной статье, позволили получить информацию о демографических характеристиках, мотивах и образовательных потребностях людей, заинтересованных в предпринимательской карьере.

Под профилем предпринимателей, в рамках настоящей статьи, будем понимать совокупность социально-демографических характеристик, мотивы и образовательные потребности людей, заинтересованных в предпринимательской карьере.

Цель статьи — презентовать обобщенные результаты ряда контекстных исследований, проведенных в России, для определения портрета заявителя, заинтересованного или уже реализующего инициативы в сфере предпринимательства, их мотивации и образовательных потребностей. Результаты полезны прежде всего тем, кто создает и развивает образовательные практики поддержки предпринимательства в России.

Методология исследования основана на сборе, анализе и обобщении данных выбранных релевантных источников, используемых с целью построения подробного социально-демографического профиля лиц, заинтересованных в предпринимательстве на территории России, их мотивации и образовательных потребностей. В работе обобщены результаты девяти системных исследований (см. список источников).

Выводы исследования зависят от качества и точности данных, предоставленных первоисточниками, которые, хотя и являются обширными, могут иметь присущие им ограничения, основанные на использованной методологии.

Результаты

Совместное исследование инФОМ, Сбера и Минэкономразвития «Предприниматели России: исследовательский мониторинг» (ПРИМ) [Дормидонтова, Преснякова, 2023], проведенное в декабре 2022 года в формате телефонного опроса граждан в возрасте от 18 до 65 лет, показали: 30 % хотели бы в ближайшие три года начать работать на себя или организовать свой бизнес: это чаще мужчины (59,0 %), люди в возрасте от 18 до 49 лет (Рис. 1), имеющие преимущественно среднее специальное или высшее образование (Рис. 2), респонденты с уровнем дохода выше 50 тысяч рублей в месяц (Рис. 3).

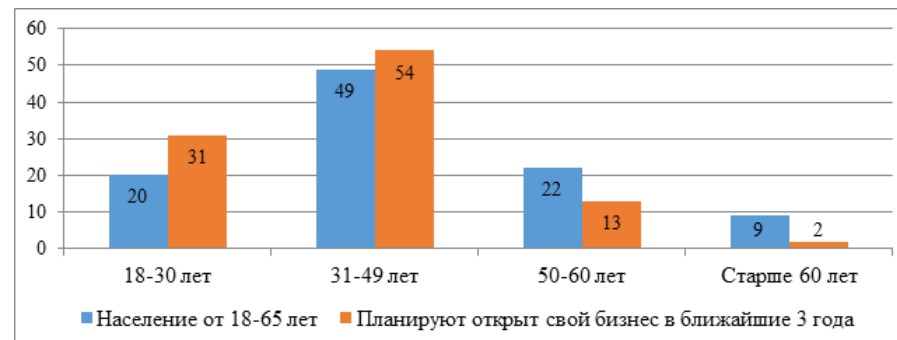


Рис. 1. Социально-демографические (возрастной показатель) особенности планирующих открыть свой бизнес или начать работать на себя (данные в % от групп)



Рис. 2. Социально-демографические (уровень образования) особенности планирующих открыть свой бизнес или начать работать на себя (данные в % от групп)

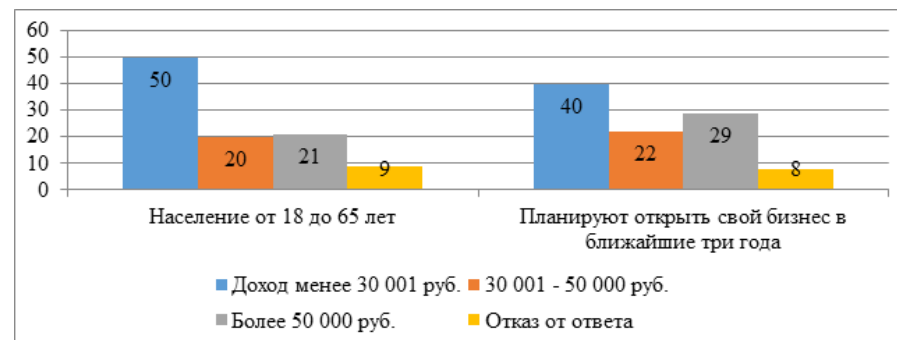


Рис. 3. Социально-демографические (уровень дохода) особенности планирующих открыть свой бизнес или начать работать на себя (данные в % от групп)

Анализ опроса, проведенного платформой знаний и сервисов «Деловая среда» и сервисом для поиска работы и сотрудников на российском рынке Работа.ру [АО «Деловая среда», Работа.ру, 2023], позволяет выявить некоторую зависимость между желанием открыть бизнес и стажем работы, а также проявить представление о предпринимательских амбициях и мотивах населения России.

По данным опроса (N = 3100 респондентов), среди тех, кто хочет открыть свое дело, 14 % работают в найме 11–15 лет, а 13 % от 6 до 10 лет. Желание демонстрируют и те, кто только начинает свой карьерный путь, и проработали 1–3 года (11 %). Самая незначительная доля мотивированных на предпринимательство граждан (3 %) имеет стаж работы в 4–6 лет (Рис. 4).

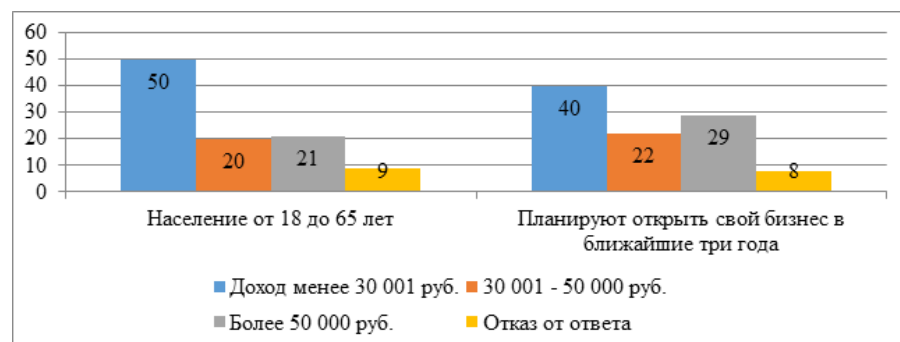


Рис. 4. Распределение ответов респондентов между желанием открыть бизнес и стажем работы (% %)

Исследование выявило несколько основных мотивов, лежащих в основе решения начать свой бизнес (1200 респондентов — те, кто положительно ответил на вопрос, что хотел бы начать свое дело). 58 % респондентов ответили, что для них одна из главных мотиваций для открытия бизнеса — возможность реализовать свою идею и заняться любимым делом. Каждый второй респондент (53 %) заявляет, что «устал работать на кого-то» и видит в открытии бизнеса возможность больше зарабатывать. Каждый третий (33 %) полагает, что собственный бизнес позволит больше времени уделять семье, а 26 % хотят получить важный и интересный опыт. Около 24 % хотели бы улучшить жизнь общества с помощью своего бизнеса и еще 12 % отметили желание предоставить уникальные продукты/услуги, которые отсутствуют на рынке (Рис. 5).

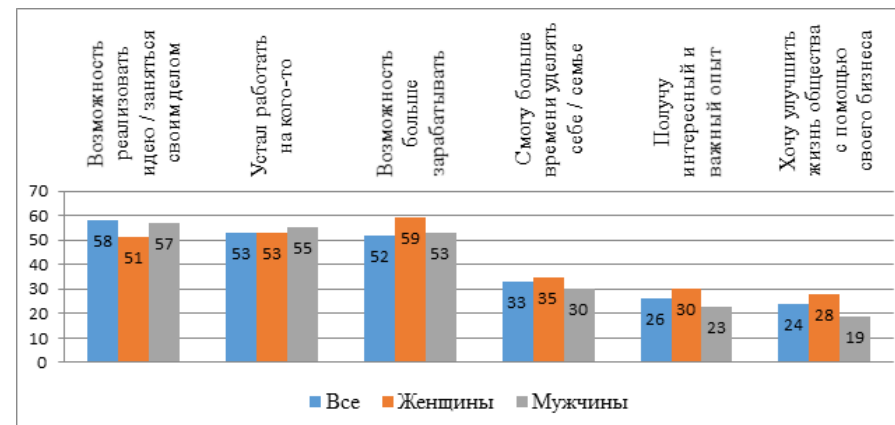


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос: «Почему вы хотели бы открыть свое дело?» (множественный выбор) (% %)

36 % экономически активных россиян в возрасте от 18 до 65 лет уже имеют отношение к предпринимательскому делу [Дормидонтова, Преснякова, 2023]. Профиль «вовлеченных» похож на профиль тех, кто только выражает желание включиться в предпринимательскую активность. Из них 15 % когда-то владели бизнесом, но не владеют им сейчас, а каждый пятый (21 %) вовлечен в предпринимательскую деятельность в настоящий момент. При этом, «вовлеченные» находятся на разной «дистанции» по отношению к предпринимательству: выявлено равномерное распределение (по 6 %) между

- «стабильными», у которых есть работающий бизнес (и, как правило, существующий уже несколько лет).
- «активными», которые либо недавно создали свой первый и единственный бизнес, либо открыли еще один и
- «начинающими», не имеющими своего бизнеса, но предпринимающими для открытия бизнеса активные действия.
- Оставшиеся 3 % — «интересующиеся», то есть люди, еще не имеющие бизнеса, интересующиеся его открытием, но пока не предпринимавшие каких-либо действий для этого.

Структура «вовлеченных» в предпринимательскую деятельность (21 %) существенно отличается от населения в целом [Дормидонтова Ю., Преснякова Л., 2023]. Среди них преобладают мужчины (63 % при 48 % в целом по населению), больше половины — респонденты в возрасте 31–49 лет (55 % против 49 % в целом по населению) (Рис. 6), почти половина группы — люди с высшим образованием (46 % при 35 % в целом по населению). Также эта группа имеет относительно высокие доходы:

в ней сравнительно низкая доля тех, кто имеет доход ниже 30 тысяч рублей в месяц (31 % при 50 % в целом по населению), и высокая доля тех, кто имеет доход более 50 тысяч рублей в месяц (36 % при 21 % в целом по населению) (Рис. 7).

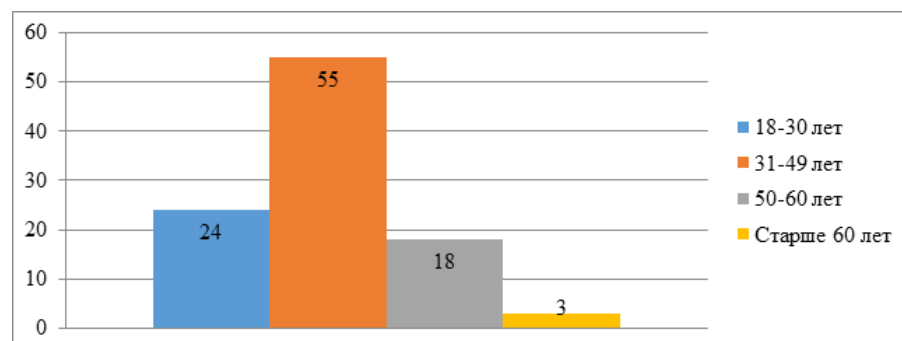


Рис. 6. Социально-демографические (возрастной показатель) характеристики «вовлеченных» в предпринимательскую деятельность (% %)

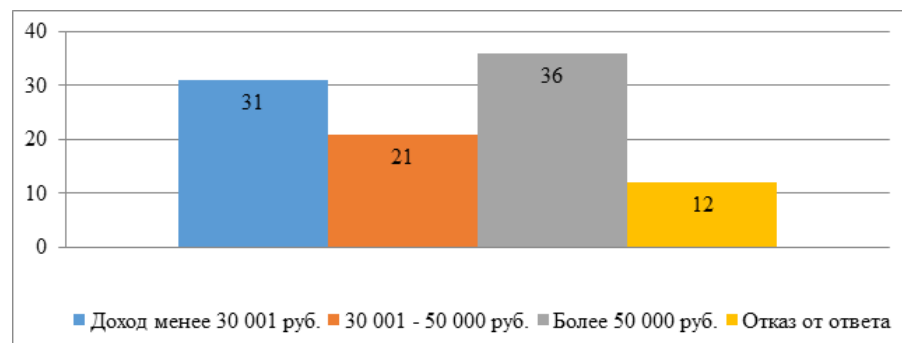


Рис. 7. Социально-демографические (уровень дохода) характеристики «вовлеченных» в предпринимательскую деятельность (% %)

При этом ряд исследований подтверждают, что будущие и действующие субъекты предпринимательства отмечают недостаток знаний и навыков, необходимых, как для открытия собственного бизнеса, так и для его эффективного развития. Так, 37 % респондентов, опрошенных в рамках совместного исследования сервиса Работа.ру и платформы знаний и сервисов Деловая среда, проведенного в марте 2023 г. среди 1800 представителей экономически активного населения России старше 18 лет, планирующего открыть собственный бизнес, отметили нехватку знаний и опыта, как препятствие для начала предпринимательской карьеры (Рис. 8) [Работа.ру, АО «Деловая среда», 2023].

Телефонный опрос, проведенный в марте 2023 года в рамках совместного проекта ФОМа, Сбера и Минэкономразвития ПРИМ («Предприниматели России: исследовательский мониторинг») среди 613 предпринимателей — выявил, что 74 % респондентов при осуществлении предпринимательской деятельности не хватает каких-либо знаний или умений для ведения предпринимательской деятельности [Дормидонтова, 2023].



Рис. 8. Распределение ответов на вопрос «Чего вам не хватает для открытия бизнеса сейчас?» (Множественный выбор) (% %)

В первую очередь предприниматели отмечали у себя недостаток юридических знаний (32 % от всех респондентов, 44 % от тех, кому не хватало каких-либо знаний или навыков). Также они отмечали нехватку знаний в сфере бухгалтерского учета (27 % от всех респондентов, 36 % от тех, кому не хватало каких-либо знаний или навыков) и знаний о способах продвижения товаров, услуг (23 и 32 % соответственно). Пройти обучение планировали почти 40 % предпринимателей, которым не хватало умений или знаний.

Анализ всероссийского опроса [Аналитический центр НАФИ, 2022], проведенного в июле 2022 года аналитическим центром Национального агентства финансовых исследований (НАФИ) среди 500 представителей малого и среднего бизнеса всех основных отраслей экономики во всех федеральных округах РФ, выявил значительные пробелы в цифровых компетенциях, юридических знаниях и знаниях в сфере маркетинга и рекламы российских предпринимателей (Табл. 1). Эти выводы крайне важны для понимания текущих образовательных запросов и проблем, с которыми сталкиваются владельцы бизнеса и начинающие предприниматели в России.

Таблица 1

«Вам лично хотелось бы обучиться чему-то новому? Если да, то чему именно?» (в % от всех опрошенных, множественный выбор)

Дефициты, %	
Цифровые компетенции (создание сайтов, автоматизация бизнеса, продвижение в интернете)	38
Знание законодательства	31
Маркетинг и реклама (изучение рынка, выстраивание продаж, рекламы)	31
Развитие личностных качеств (предприимчивость, смелость, дисциплина)	26
Деловой иностранный язык	25
Знания в области экономики и финансов (бухгалтерия, финансовое планирование и др.)	25
Менеджмент (умение планировать работу, управлять сотрудниками)	22
Ораторское мастерство, презентации	14
Тайм-менеджмент	11
Не хочу ничему учиться в настоящий момент	10

Результаты исследований свидетельствуют об осознании респондентами значимости предпринимательского образования для ведения деятельности, вне зависимости от фактического состояния бизнеса (планируемый или действующий).

При этом, стоит обратить внимание, что намерения и реальные действия частично расходятся, о чем свидетельствует перечень тем, собранных в рамках второго этапа Проекта «Индекс предпринимательской образовательной активности» [Кнатъко, Дмитриев, Приходина и др. 2023], по которым предприниматели осознавали свои дефициты (Табл. 2):

Таблица 2

Распределение долей долей в поисковом портрете жителей субъектов РФ (в % от полной корзины запросов)

%	
Продажи (в т. ч. через маркетплейсы)	15
Брендинг, маркетинг, привлечение клиентов, в т. ч. в сети Интернет	12
Финансовая грамотность	9
Юридическая грамотность	8

Формирование и предоставление отчетности (налоговой, бухгалтерской и др.)	8
Охрана труда на предприятии	6
Основы самозанятости и старт бизнеса	4
Поиск сотрудников и управление персоналом	3
Масштабирование бизнеса	2

Анализ первого этапа «Индекса предпринимательской образовательной активности» [Каганов, Дмитриев, Шаманская и др. 2022], позволяет дополнить «портрет» участников программ предпринимательского образования по всей России, в части рода занятий, образования и гендерно-возрастного состава.

Распределение участников по роду занятий показывает, что самую большую группу составляют индивидуальные предприниматели — 29,7 % от общего числа. Это говорит о значительном спросе на предпринимательское образование среди тех, кто уже занимается малым бизнесом. Вторую по численности группу составляют студенты и школьники — 25,2 % участников, что отражает растущий интерес к предпринимательству среди молодого поколения. Работники, которые либо рассматривают возможность открытия собственного, либо уже заняты в секторе малого и среднего бизнеса, составляют 21,1 % участников. Владельцы предприятий составляют 13,9 %, а самозанятые и безработные — 9,6 %. Самые малочисленные группы — военнослужащие и пенсионеры — составляют всего около 0,5 % от общего числа участников (Рис. 9).

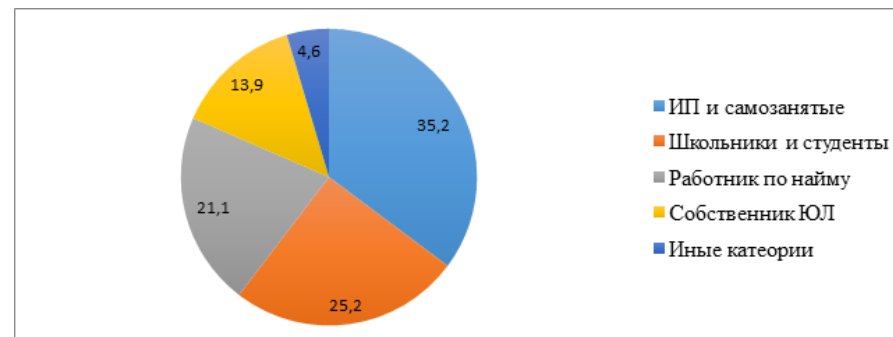


Рис. 9. Распределение ответов по роду занятий (тип занятости) обученных (в %)

По фокусу «уровень образования»: 45 % участников имеют высшее образование, что свидетельствует о том, что большинство участников предпринимательского обучения уже имеют серьезную академиче-

скую базу. Еще 27 % получили среднее профессиональное образование, а 26 % — общее среднее образование. Небольшая часть, около 2 %, имеет постдипломное образование. Таким образом, программы обучения предпринимательству привлекают людей с разным уровнем образования, хотя значительная часть из них уже имеет высшее профессиональное образование.

Гендерное распределение участников показывает незначительное преобладание женщин: женщины составляют 52 %, а мужчины — 48 %. Распределение по возрасту показывает, что наиболее активные участники находятся в возрасте до 45 лет (Рис. 10).

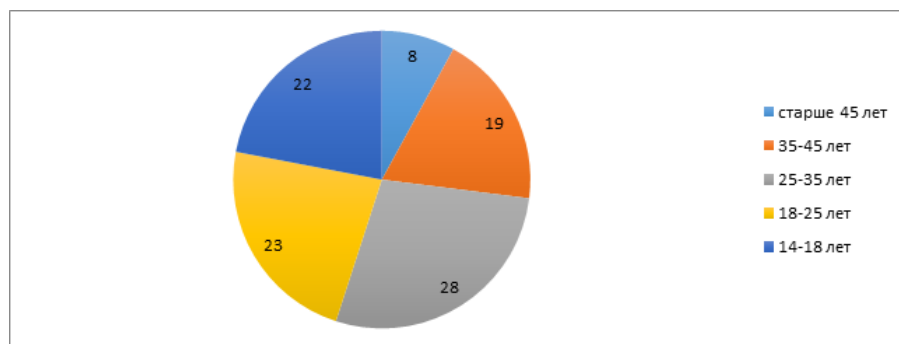


Рис. 10. Распределение ответов по возрасту обученных (в %)

Эти статистические данные свидетельствуют о том, что молодые люди, особенно в возрасте до 35 лет, более активно участвуют в обучении предпринимательству.

Выводы

Анализ исследований, посвященных профилю лиц, желающих стать предпринимателями, и тех, кто участвовал на некоторых российских программах обучения предпринимательству, позволяет выявить социально-демографические характеристики, мотивационные треки и образовательные потребности.

Интерес к предпринимательству среди россиян значительный. Финансовая независимость, инновации и самореализация являются ключевыми мотивами, определяющими повышенный спрос.

Существуют значительные пробелы в цифровых компетенциях, как среди начинающих, так и среди действующих предпринимателей (в современной экономике, которая развивается на основе цифровых технологий, умение эффективно использовать электронные инструменты и платформы является необходимым условием успешного ведения биз-

неса, а его отсутствие может ограничить конкурентоспособность и потенциал роста).

Проявляются проблемы при разработке управленческих решений, связанные со сложностью использования российской нормативно-правовой системы.

Образовательные программы привлекают самых разных людей — от молодых студентов до опытных владельцев бизнеса. Их объединяет желание получить практический опыт, на который можно было бы опереться при развитии бизнеса. Следовательно, образовательные учреждения и разработчики программ должны отдавать предпочтение «практичным» форматам: изучению конкретных ситуаций, использованию бизнес-симуляторов, применению «полевого» наставничества.

Растущая популярность онлайн-форматов обучения дает возможность расширить доступ к предпринимательскому образованию, особенно для тех, кто находится в отдаленных или недостаточно обслуживаемых районах.

Для авторов образовательных курсов и программ, разработчиков образовательных траекторий и иных заинтересованных лиц, данные результаты дают представление о том, на чем и на ком следует сосредоточить усилия при создании и продвижении программ по поддержке и развитию предпринимательской деятельности в России.

Образовательные модели должны быть направлены на устранение выявленных пробелов, удовлетворять проявленные образовательные потребности и отвечать мотивационным запросам различных социально-демографических групп, обеспечивая, тем самым, системы поддержки, направленных на развитие предпринимательства в России.

Список литературы

1. «Сколько россиян планирует открыть собственный бизнес» 2023 // Работа.ру, АО «Деловая среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://press.rabota.ru/41-rossiyan-gotovy-pereekhat-v-drugoy-region-radi-otkrytiya-biznesa> (дата обращения: 06.09.2024).
2. «Сколько россиян хотели бы открыть свой бизнес» 2023 // АО «Деловая среда», Работа.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dasreda.ru/learn/blog/article/2039-skolko-rossiyan-hoteli-by-otkryt-svoj-biznes-issledovanie-delovoj-sredy-i-servisa-rabotaru> (дата обращения: 06.09.2024).
3. «Хотели бы россияне вести семейный бизнес и в каких сферах» 2024 // Работа.ру, АО «Деловая среда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://press.rabota.ru/66-rossiyan-khoteli-by-vesti-semeyniy-biznes> (дата обращения: 06.09.2024).
4. «Хотели бы россияне заниматься бизнесом» 2024 // АО «Деловая Среда», ООО СК «Сбербанк страхование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dasreda.ru/learn/blog/article/2467-pochti-tret-rossiyan-hoteli-by-zanyatsya->

- biznesom-rezultaty-issledovaniya (дата обращения: 06.09.2024).
5. Дормидонтова Ю. ПРИМ: потребность предпринимателей в обучении 2023 // ПАО «Сбербанк», Фонд общественного мнения, Минэкономразвитие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://smbiz.fom.ru/post/prim-potrebnost-predprinimatelej-v-obuchenii> (дата обращения: 06.09.2024).
 6. Дормидонтова Ю., Преснякова Л. Предпринимательская атмосфера и потенциал: результаты опроса населения в рамках проекта ПРИМ 2023 // ПАО «Сбербанк», Фонд общественного мнения, Минэкономразвитие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://smbiz.fom.ru/post/predprinimatelskaya-atmosfera-i-potencial-rezultaty-oprosa-naseleniya-v-ramkah-proekta-prim> (дата обращения: 06.09.2024).
 7. Каганов В.Ш., Дмитриев Ю.А., Шаманская Н.Е., Киришева К.Ю., Приходина Ю.А., Феодосиади Н.В., Карпенко О.В., Маслова И.А., Спиридонова Л.В. Индекс предпринимательской образовательной активности 2022 [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://fincubator.ru/upload/iblock/06c/gdvhanv5rjzfrwipngcb1u726yzfux.pdf> (дата обращения 06.09.2024).
 8. Кнатько Д.М., Дмитриев Ю.А. Приходина Ю.А., Каганов В.Ш., Смелцова С.В., Панферова А.С., Киришева К.Ю. Индекс предпринимательской образовательной активности 2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://fincubator.ru/upload/iblock/900/7ibhztpwcbwz5k8h0v6cwhna9b8iubz.pdf> (дата обращения 06.09.2024).
 9. Предпринимателям не хватает цифровых компетенций и знаний законодательства 2022 // Аналитический центр НАФИ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nafi.ru/analytics/predprinimateliam-ne-khvataet-tsifrovyykh-kompetentsiy-i-znaniy-zakonodatelstva/> (дата обращения 06.09.2024).

УДК 374.32

РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ: ПОИСК ПРОДУКТОВ ПО РАЗВИТИЮ SELF-SKILLS СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Боброва Анастасия

Научный руководитель — д. п. н., проф. Прикот О. Г.

Аннотация. В статье представлено исследование образовательных продуктов, затрагивающих развитие self-skills у подростков 14–18 лет. В целях данного исследования автором был произведен анализ научных работ, раскрывающих феномен self-skills, и выявлен перечень ключевых слов, фигурирующих в данном дискурсе и так или иначе отображающих те или иные аспекты само-навыков. В качестве метода выборки использовалась технология поиска по ранее выявленным ключевым словам посредством SEO-платформы, а далее — путем смысловой фильтрации и точности запроса исследования были определены 39 продуктов, прямо или косвенно развивающие self-skills подростков. В статье представлена продуктовая аналитика предложений рынка по некоторым показателям с точки зрения юзабилити и выявлены наиболее потенциально attractive для подростков продукты.

Ключевые слова: личностный потенциал, self-skills старшеклассников, рынок образовательных услуг, образовательные платформы, продуктовая аналитика.

EDUCATION MARKET: THE PRODUCT RESEARCH
FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-SKILLS FOR HIGH SCHOOLERS

Annotation. The article presents a research of educational products affecting the development of self-skills in adolescents aged 14-18. For the purposes of this research, the author analyzed scientific papers that reveal the phenomenon of self-skills and identified a list of keywords that appear in this discourse and somehow reflect certain aspects of self-skills. As a sampling method, the technology of searching for previously identified keywords through an SEO-platform was used, and then, by semantic filtering and the accuracy of the research query, 39 products were identified that directly or indirectly develop self-skills in adolescents. The article presents product analytics of market offers for some indicators from the point of

view of usability and identifies the most attractive products for adolescents.

Keywords: personal potential, self-skills of high schoolers, education market, educational platforms, product analytics.

Современный рынок образовательных услуг демонстрирует стремительное развитие онлайн-сегмента, предлагая широкий спектр продуктов, направленных в том числе на развитие личностного потенциала и self-skills [Банслова, 2016; Байкова, Канафьева, 2021]. Особый интерес представляет сегмент, ориентированный на старшеклассников, находящихся на этапе самоосознания, самоопределения, профориентации, понимания настоящего и формирования траектории своего будущего [Королева, 2023; Леонтьев, 2023]. Условия, сформированные активным развитием EdTech [EduTech №6; №8, 2019] и возрастающим спросом на дополнительное образование в области развития навыков, позволяют считать анализ среды и выявление наиболее привлекательных кейсов в дискурсе self-skills — стратегией, сравнимой со стратегией «голубого океана».

Понимание и развитие self-skills людей, в частности старшеклассников, становятся все более актуальными в мире быстро меняющихся требований к компетентности и образовательным стандартам. Первым, кто ввел термин в русскоязычную среду и различие от soft-skills, была Т.М. Ковалева [Ковалева, 2020]. Согласно определениям “нового” феномена, self-skills — это особая группа компетентностей личности каждого человека, включающая в себя ряд навыков и умений, основанных на концепте Фуко «заботы о себе» Однако, на современном компетентностном языке данный концепт все чаще звучит как само-менеджмент с целью раскрытия личностного потенциала и включает в себя самые разные аспекты, затрагивающие прежде всего внутренний мир человека, как бы формируя

и подготавливая почву для обрращения soft-, а затем и hard- навыками. Поэтому те,

кто переживает современное образование, образование поколения, которое открыто, гибко, пластично, но вместе с тем хочет спокойной стабильности среди информационного перегруза и возможностей, бросивших вызов сохранить себя [EduTech № 3, 2020], свою самость и индивидуальность, те — радуют за развитие когнитивных компетенций у подростков, которые будут выстраивать мир ближайшего будущего. Self-skills определены на границе психологии и теории деятельности, поэтому неразрывны с полем определения личностного потенциала по Леонтьеву [Леонтьев, 2023], которое, в первую очередь, обозначает успешность личности за счет саморегуляции, охватывающей более

широкий круг компетенций, связанных с самоанализом и всеми понятиями с приставкой “само-” [Программа «Развивающая среда», 2018]. Поэтому, входя в поле дискурса и исследования self-skills, следует учитывать многогранность человека как личности индивидуальной, адаптивной и готовой саморазвиваться ввиду высокого уровня субъектности [EduTech №3 (54), 2023]. Именно субъектность в большей мере дает рост спросу на дополнительные образовательные программы, расширяющие круг компетенций и развивающие self-skills — равно как и стремление подростков — выйти за границы ФГОС и на уровне основного и среднего общего образования получать свыше того, что принято считать базовым пулом ЗУН [Фруммин, 2018].

В данной статье представлена аналитика кейсов рынка образования, нацеленных на развитие self-skills старшеклассников и фигурирующих в дискурсе раскрытия личностного потенциала [Асмолов, 2018; Леонтьев, 2023]. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, растущей востребованностью дополнительного образования [Приказ Минпроса от 27 июля 2022 г.; Асмолов, 2014], с другой стороны — консервативностью системы школьного образования в условиях быстроменяющихся потребностей современности.

Целью статьи является презентация фрагмента исследования по поиску

и продуктовой аналитике успешных кейсов по созданию образовательных продуктов, направленных на развитие self-skills старшеклассников.

Теоретический базис данного исследования представляет собой компиляцию научных трудов нескольких исследователей дискурса личностного развития и «самости» —

Асмолова, Леонтьева, Ковалевой [Асмолов, 2018; Ковалева, 2020; Леонтьев, 2023].

В ходе исследования был сформирован пул ключевых слов, касающихся семантического поля термина “self-skills”: навыки самоопределения, самоорганизации, самодисциплины, саморазвития, развитие личностного потенциала, личностного роста, субъектности, агентивности, саморефлексии, самоменеджмента, адаптивности, самоанализа, самонаблюдения. Чтобы найти на рынке образовательных услуг продукты, которые реализуют программы, развивающие self-skills,

был применен метод SEO-мониторинга через использование программной платформы

«PR-CY». По запросу ключевых слов сервис выдал 850 результатов URL-адресов, выполнив мониторинг поисковиков — Яндекс и Google

в масштабах всей России. Среди получившейся выборки наибольшей частью результатов стали «интернет-статьи» за 2020-2024 гг., раскрывающие определения запрашиваемых терминов, поэтому путем просмотра всех 850 результатов была произведена сегментация выборки до 14 образовательных продуктов, представляющих собой программы обучения self-skills и развитию личностного потенциала. Однако, SEO-мониторинг не охватил все образовательные онлайн-платформы ввиду их особого кодирования, поэтому выборка добиралась вручную. Brand Analytics представил рейтинг популярных образовательных онлайн-платформ, составленный по числу упоминаний в русскоязычных социальных медиа за год с августа 2022 по июль 2023 года включительно из ТОП-20 [BrandAnalytics, 2023]. По двадцати платформам вручную выполнялся поиск специфичных продуктов по запросам ключевых слов, и выборка была дополнена еще 26 кейсами (Таблица 1).

Таблица 1

«Продукты по развитию self-skills подростков на российском образовательном рынке».

Составлено автором

№	Платформа/источник	Держатель продукта	Название продукта	Тип/формат	Объем	Аспекты развития self-skills из содержания программы
Из выборки PS YC						
1	https://umius.ru (платформа ДДО)	Умцус	Конвертируем лень	Online-курс	4 аудиолекции	самоорганизация
2			Управление гневом	Online-курс	4 аудиолекции	самоанализ, саморегуляция, самоуверенность, эмоциональный интеллект
3			Интуитивное рисование	Практический вебинар	1 час	самоанализ, самонаблюдение
4			Публичные выступления	Online-курс	4 аудиопрезентации	уверенность в себе, управление стрессом

5	https://stupeni-uspeha.ru (ГБУДО)	Ступени успеха	Когнитивные исследования.2024	Летний интенсив	14 дней	когнитивные компетенции
6			Путеводитель по развитию познавательных способностей: мышление, память, внимание и воображение	ДООП. Очно-заочная	год	когнитивные компетенции
7			Self-skills: развиваем коммуникативные навыки	ДООП. Очно-заочная	год	self-skills
8	https://www.mann-ivanov-ferber.ru (ООО)	Манн, Иванов и Фербер	Быть с собой 3.0	Online-курс	5 недель	самоопределение, самоанализ, самоисследование
9	https://project.lectorium.tv (платформа ОС и digital-издательство)	Лекториум	Управление собой	Online-курс	2 недели	самоуправление, самоопределение, эмоциональный интеллект, селф-менеджмент
10	https://skillfolio.ru (цифровая экосистема)	Skillfolio	JUNIOR LIFE	Online-курс	5 недель	эмоциональный интеллект, самоопределение, самоорганизация
11	https://ukids.academy (ООП)	Ukids	Развитие гибких навыков	Online-обучение	год	самооценка, эмоциональный интеллект, самоорганизация

12	https://vbudushee.ru (благотвор. фонд)	Вклад в будущее	Развитие личностного потенциала	Программа для внедрения в орг. среду ОУ	год	личный потенциал, самость
13	https://infourok.ru (ООП)	Кузина И.А.	Психология личностного роста: от самопознания к ответственности	Online мини-курс	2 ак.ч.	саморегуляция, самооценка, самопознание
14		Добрусин А.В.	Личностный рост и развитие: инструменты для достижения успеха	Online мини-курс	2 ак. ч.	личный рост, самоорганизация
Выборка по ТОП-20 платформ ОО						
15	https://eduson.academy (онлайн-университет профессий)	Eduson. Academy	Тайм-менеджмент	Online-курс	Online-курс	самоорганизация
16			Soft-skills для успешной работы	Online-курс	2 месяца	личностное развитие, самоорганизация

17	https://psycho-demia.ru (онлайн-школа)	Психодемия	Эффективный разговор с самим собой. Как стать коучем для себя	Online-интенсив	10 ак. ч.	когнитивная модель, эмоциональный интеллект, самоорганизация
18			Уникальность подхода АСТ	Online мини-курс	6 часов	самоанализ, самоисследование
19			Словами через рот	Online мини-курс	1 ак. ч.	самоанализ
20			Как бояться и делать	Online мини-курс	1,5 ч.	саморегуляция
21			8 навыков для управления своей реальностью в этом безумном мире	Online-курс	3 ак. ч.	адаптивность, самоорганизация
22			Трудные, длинные, скучные: как решать задачи эффективно	Online-курс	2 ч.	самоорганизация, самоисследование
23	Стресс, выгорание, тревога. Как справиться и найти баланс	Online мини-курс	1,5 ч.	самоорганизация, саморегуляция		

24	https://netology.ru (ООП)	Нетология	Психология: узнать себя и понять других	Online-курс	4 недели	саморегуляция, самоисследование
25			Эмоциональный интеллект	Online-курс	4 недели	саморегуляция
26			Эмоциональное выгорание	Online-курс	4 недели	саморегуляция, самопомощь
27			Как прожить сильные эмоции	Online-курс	4 недели	забота о себе, саморегуляция, самоподдержка
28			Психология отношений: здоровое партнерство из любви к себе	Online-курс	4 недели	самоанализ, самопознание, саморегуляция
29			Work-life balance	Online-курс	4 недели	саморазвитие, самоорганизация
30			Цели: как ставить и достигать	Online-курс	4 недели	самоорганизация
31			Тайм-менеджмент	Online-курс	4 недели	самоорганизация, саморегуляция, самоанализ

32	https://openedu.ru (ООП)	СПбГУ	Управление стрессом	Online-курс	20 недель	саморегуляция
33			Стресс, кризис, экстремальная ситуация	Online-курс	5 недель	самоорганизация, самообразование
34		УФУ	Soft-Skills: навыки 21 века	Online-курс	16 недель	самореализация, когнитивный и эмоциональный интеллект, саморегуляция
35			Самоменеджмент	Online-курс	16 недель	личностное развитие, самоорганизация
36		МИСИС	Личная эффективность: как быть продуктивным на 100 %	Online-курс	5 недель	личностное развитие, самоорганизация, саморегуляция, самопомощь, селф-менеджмент
37			Персональная эффективность: тайм-менеджмент	Online-курс	10 недель	самоорганизация, самоанализ, самонастройка
38			Эмоциональный интеллект	Online-курс	10 недель	саморегуляция, самопонимание, самодиагностика
39			Личностный рост и развитие	Online-курс	10 недель	эмоциональный интеллект, самоорганизация
40		https://www.skolkovo.ru/programmes/karernyynavigator/ (ООП)	Школа управления SKOLKOVO	Карьерный навигатор Junior	Online / offline курс	2 месяца

Продукты, представленные в выборке имеют совершенно разный формат — online-предложения и 4 очных; продолжительность от 1,5 часов до года; как явно затрагивающие феномен self-skills — ДООП «Self-skills: развиваем коммуникативные навыки» от ГБУ ДО «Ступени успеха» (№ 7 в Таблице 1), так и в ближайшем приближении. Для продуктового анализа был применен адаптированный под условия исследования метод векторов предпочтений по выявленным автором показателям продуктовой аналитики [Skillbox Media, 2021]. Обосновывая выбор того или иного критерия оценивания, следует отметить, что такие критерии оценки кейсов выборки, как — «целевая аудитория» (Таблица 2), ее понимание и указание авторами в программе — само собой разумеющийся показатель, поскольку мы рассматриваем успешные образовательные продукты именно

для старшеклассников 14–18 лет. В случае четкого определения данного критерия — выставлялось 2 балла (Таблица 2), если же в описании программы образовательного кейса указана или подразумевается — «широкая аудитория», то уровень адаптированности для подростков оценивался в 1 балл. Если авторы образовательного продукта обозначили узкоспециализированную целевую аудиторию своего продукта, не включив или подразумевая подростков — то выставлялось 0 баллов.

Таблица 2

«Показатели продуктовой аналитики»

Критерии оценивания продуктов	Количественная оценка показателя					
	0	1	2	3	4	5
1. Доступность		Офлайн, платно	Офлайн, отбор	Офлайн, свободный доступ или онлайн, но с привязкой ко времени	Онлайн, платно	Онлайн, бесплатно
2. Целевая аудитория	Узкая специализация слушателей	Широкая аудитория	Специализировано для подростков			

3. Образовательная среда		Рассылка файлов	Уникальная платформа или среда взаимодействия с материалами
4. Практическая часть	Отсутствует	Подразумевается	Обозначено
5. Сопровождение	Отсутствует	Подразумевается	Предусмотрено
6. Обратная связь	Отсутствует	Подразумевается	Предусмотрено

Показатели №3-6 оценивались тем же образом, что и показатель №2. Наиболее сложным критерием стала «доступность», которую логично формулировать, учитывая формат (онлайн/очно) и ценность (платно/бесплатно). В таком случае «доступность» — с максимальной оценкой в 5 баллов (Диаграмма 1) — это онлайн-формат продукта без временной привязки и платы за обучение [EduTech, №2, 2016] и так, по убыванию.

По результатам аналитики видно, что максимальной доступностью обладают

8 продуктов из 40 (Диаграмма 1). «Образовательная среда» как показатель удобства условий обучения — весомый параметр для любого формата продукта, поскольку способна обеспечить полное погружение пользователя в программу или контент (Таблица 2). Наиболее важными в силу возрастных особенностей обучающихся пользователей можно считать сопровождение и обратную связь для поддержания мотивированности подростков [EduTech, №2, 2016]. По результатам аналитики видно, что максимальную сумму (15 баллов) по всем показателям не набрал ни один из продуктов, а лидером стал образовательный продукт цифровой экосистемы Skillfolio — 5-недельный online-курс «JUNIOR LIFE» (Рис.1). 12 и более баллов набрали еще 6 продуктов, что дает основание считать их интересными и комфортными с точки зрения удобства использования потенциальными заказчиками [EduTech, №2, 2016], которыми выступают старшеклассники 8–11-х классов.



Рис. 1. «Результаты аналитики образовательных продуктов по развитию self-skills» (Составлено автором)

Полученные в ходе исследования данные позволяют считать, что образовательные продукты, нацеленные на развитие self-skills старшеклассников, — редко встречающийся кейс на рынке образовательных услуг: автором выявлено 40 продуктов, из которых только 1 продукт удовлетворяет всем требованиям с точки зрения удобства использования потенциальными пользователями — подростками 14–18 лет. Следует отметить, что в ходе анализа содержательной части программ всех выявленных продуктов нельзя однозначно сказать, что обучение узконаправленно на развитие self-skills и всех ЗУН, фигурирующих в поле дискурса раскрытия личностного потенциала. Данные выводы дают основание полагать, что российский рынок образовательных продуктов по развитию self-skills достаточно свободен и открыт для новых кейсов и предложений с учетом аналитики, представленной в данной статье.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
2. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. Александра Асмолова. — М.: Издательский Дом ЯСК, 2018.
3. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, сотворение // Образовательная политика, №2 (64), 2014 г.

4. Байкова И. А., Канафьева В. В. Исследование эффективности продвижения образовательных услуг инструментами интернет-маркетинга // ПЕТЕРБУРГСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ №1, 2021, С. 60-77.
5. Банслова В.Б. Российский рынок образовательных услуг: этапы и факторы его развития / В.Б. Банслова // Проблемы современной экономики. — 2016. — №3(59). — С.201—206
6. Инструменты создания обучающего контента // EduTech №6 (29), 2019
7. Ковалева Т.М. Группа Self-skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self-skills». / Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27—28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А. А. Теров — М.: Ресурс, 2020. — 384 с.
8. Королева Я.П. Роль родительских стилей воспитания в поддержании и снижении саморегуляции подростков // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 137–147;
9. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика №2 (94), 2023. С. 21-31;
10. Машегов Н. П., Машегов П. Н., Горшкова А. А., Озерова Н. А., Зайцев А. Г. Экономика виртуального образования: оценка уровня конкуренции и стратегии выхода на рынок // Современная конкуренция. 2023. Т. 17. №4. С. 90—102.
11. Онлайн-обучение: визуализируем контент // EduTech №8 (31), 2019
12. Оценка эффективности обучения: что ожидают стейкхолдеры и как эти ожидания совместить? // EduTech, №2, 2016.
13. Практико-ориентированное обучение: когда знания становятся навыками? // EduTech №3 (54), 2023.
14. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018.
15. Универсальные навыки для VUCA-мира // EduTech № 3(34), 2020.
16. Как оценить эффективность онлайн-курса? // Skillbox Media | Образование 4.0 // <https://skillbox.ru/media/education/kak-otsenit-effektivnost-onlaynkursa/> (Дата обращения: 21.09.2024)
17. Топ-20 российских образовательных онлайн-платформ, 2022—2023. «Back to school, или Чему не учат в школе» // BrandAnalytics. Исследования // <https://brandanalytics.ru/blog/top-20-education-2022-2023/> (Дата обращения: 20.09.2024)
18. Татьяна Ковалева. «Современной системе наставничества недостаточно определений soft и hard skills» // Университет Талантов. Новости. 18.05.2020 // <https://utalents.ru/news/2020/05/18/tatyana-kovaleva-sovremennoy-sisteme-nastavnichestva-nedostatochno-opredeleniy-soft-i-hard-skills> (Дата обращения: 13.10.2024)

ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ: АКТУАЛЬНАЯ МАТРИЦА ЭЛЕМЕНТОВ

Богданова Дарья

Научный руководитель — к. псих. н., доцент Кудрявцева Е. И.

Аннотация. Целью статьи является представление актуальной матрицы элементов школьного климата, созданной на основе анализа существующих инструментов измерения школьного климата, в рамках которых данное явление рассматривается как многоаспектный конструкт, понимание которого невозможно без перспектив различных групп стейкхолдеров. Для рассмотрения отбирались валидизированные статистическими методами опросники, в которых существуют как минимум версии: для учащихся и учителей.

Ключевые слова: школьный климат, составляющие школьного климата, измерение школьного климата, школьники, учителя, участники образовательного процесса.

School climate: relevant matrix of elements

Abstract. The aim of the article is to present a relevant matrix of elements which are a part of school climate, the matrix is based on the analysis of the existing measurement instruments of school climate, where this phenomenon is treated as a multi-dimensional construct the understanding of which is impossible without the view of different groups of participants of educational process. The analysis was conducted on a number of statistically validated questionnaires which have at least two versions: for students and for teachers

Keywords: school climate, elements of school climate, school climate measurement, students, teachers, participants of the educational process

Школьный климат это качество и характер школьной жизни, складывающийся из общих ценностей, целей и норм, чувств, и взаимодействий участников образовательных отношений [Cohen, 2009]. Т.А. Чиркина и Т. Е. Хавенсон выделили следующую его ключевую особенность: «климат представляет собой субъективное восприятие агентами процессов, происходящих в организации и, соответственно, является латентным конструктом, который объективируется через ответы чле-

нов организации на вопросы о нормах, ценностях и прочих явлениях» [Чиркина, Хавенсон, 2017].

За понятием школьный климат скрывается сложное многомерное явление, представление о котором можно получить лишь при обращении к мнениям различных групп информантов, так как их опыт и восприятие будут различаться в зависимости от исполняемой в образовательной организации роли или определенного сочетания ролей. Одной из основных проблем при исследовании школьного климата является, помимо расхождения в выделяемых исследователями составляющих, низкая конвертируемость теоретически обоснованных элементов в вербализуемые вопросы, которые являются основным инструментом для изучения субъективного восприятия.

Ввиду этого, для дальнейшего совершенствования представлений о школьном климате заслуживает внимания рассмотрение существующих валидных и широко используемых инструментов с опросниками для учащихся и работников образовательной организации.

В качестве банка инструментов мы взяли за основу компендиум, составленный National Center on Safe Supportive Learning Environments (NCSSLE) по запросу министерства образования США. Компендиум включает в себя ряд рекомендованных инструментов для составления картины представлений о климате образовательного учреждения и призван помочь министерствам образования штатов, районов и отдельным образовательным организациям в поиске подходящего валидного инструмента измерения школьного климата. Последняя версия компендиума от 24 марта 2023 года включает 52 инструмента. Из них 9 инструментов предполагают обращение и к работникам образовательной организации и к учащимся, а также имеют открытый инструментарий: Authoritative School Climate Survey (ASCS), California Healthy Kids Survey (Cal-CHKS), Community and Youth Collaborative Institute School experiences Surveys (CAYCI), Consortium on Chicago School Research Survey of Chicago Public Schools (5Essentials), Culture of Excellence and Ethics Assessment (CEEА), Delaware School Climate Survey (DSCS), U.S Department of Education School Climate Surveys (EDSCLS), Georgia Department of Education School Climate Surveys (часть PBIS), School Climate Assessment Instrument (SCAI),

Основной общей чертой всех опросников является заложенная в ответах на вопросы шкала Лайкерта. Исключением, на первый взгляд, является SCAI с номинативными переменными, представленными в виде коротких утверждений, из которых предлагается выбрать то, которые лучше всего характеризует ситуацию в образовательном учреж-

дени. Однако, это все та же шкала Лайкерта, в рамках которой определенный аспект получает от 1 до 3 баллов. Другая черта — наличие в рамках одного инструмента 4 опросников: для учащихся начальной школы, учащихся средней и старшей школы, родителей и опекунов, а также учителей и прочих работников образовательной организации. Также во всех опросниках осуществляется сбор персональных данных, в том числе о социально-экономическом статусе респондента, размер данной секции значительно варьируется в зависимости от фокуса инструмента.

В основе определения составляющих школьного климата можно выделить два подхода: оригинальные теории и систематизация в результате метаанализа. В рамках первого подхода мы обращаем внимание на теорию системного взгляда на школьный климат за авторством К.М. Рудасилл, которая адаптирует теорию экологических систем У. Бронфенбенера, объясняющую взаимодействие миросистем (контексты, которые учащийся испытывает напрямую), мезосистем (взаимодействия между микросистемами), экзосистем (контексты, оказывающие косвенное влияние на учащегося) [Bronfenbrenner, 2000] под контекст образовательной организации, где климат определяется физическим окружением, характеристиками учебного процесса, безопасностью и дисциплиной, лидерством, взаимоотношениями и культурой [Rudasill, 2018]. В рамках второго подхода, где компоненты выделяются в результате мета анализа существующей литературы, ключевым трудом, помимо работы Дж. Коэна является статья А. Тапы, который остановился на следующих группах компонентов школьного климата: безопасность, взаимоотношения, учебный процесс, институциональная среда и процесс совершенствования школы [Thara, 2013]

Для единообразия теоретического аппарата мы будем называть эти укрупненные группы компонентов сферами, а их частные составляющие — аспектами.

Одним из наиболее проработанных инструментов измерения школьного климата является созданный в 2011 году Delaware School Climate Survey (DSCS), последняя актуальная версия которого относится к 2021 году. Следует отметить, что шкала школьного климата DSCS является лишь одной из частей большого инструмента, называемого Delaware School Survey, который содержит отдельные шкалы, направленные на оценку вовлеченности учащихся, буллинг, применяемые техники воздействия на поведение, развитие социальных и эмоциональных компетенций [Bear, 2021]. DSCS, при этом, единственный из разделов, который присутствует в опросниках для всех групп респон-

дентов. Инструмент регулярно обновляется, а также используется за пределами США в Китае, Сербии и Бразилии.

Другим распространенным инструментом, разработанным в это же время, является Authoritative School Climate Survey (ASCS), в основе которого лежит представление о том, что школьный климат складывается из двух составляющих: дисциплинарной структуры и поддержки учащихся. Первое отвечает за строгое, но справедливое применение правил, а второе отражает в какой степени учащиеся воспринимают учителей, как понимающих и готовых помочь им людям [Cornell, 2015]. Последняя на данный момент англоязычная версия датируется 2015 годом.

Одним из первых валидированных инструментов использующим данные, полученные от различных групп информантов является School Climate Assessment Instrument (SCAI), разработанный в университете Калифорнии 2003 году. Задачей SCAI является «детальное понимание состояния, функций и показателей каждой школы» [ASSC]. В дополнение к основным шкалам для получения дополнительной информации могут использоваться шкалы связанные с показателями поддержки образования для детей с особенностями в развитии, проектной деятельностью, физическим образованием и цифровым социальным климатом, однако их нет в публичном доступе.

California School Climate, Health, and Learning Surveys (CalSCHLS), на данный момент является самым развернутым инструментом из всех, представленных в компендиуме. Основной его особенностью является дробная структура. Вместо одного цельного опросника учащимся предлагается пройти двадцать, каждый из которых фокусируется на разных аспектах школьного климата, которые, впрочем, вписываются в привычные сферы. Подобный подход в основе инструмента затрудняет формирование общей картины, однако имеет свои применения, если, например, администрации необходимо получить подробные данные о впечатлениях, которые у учащихся вызывают программы дополнительного образования на базе школы [CalSCHLS].

Community and Youth Collaborative Institute School experiences Surveys (CAYCI) любопытен для исследования школьного климата в первую очередь большим количеством вопросов, посвященных поступлению в колледж и дальнейшим планам учащихся на их жизнь [Anderson-Butcher, 2013].

Предложенный консорциумом чикагских школ инструмент носит название The 5Essentials Survey, центральными компонентами которого являются эффективные лидеры, сотрудничающие учителя, поддер-

живающая обстановка, вовлеченные семьи и амбициозное обучение [Hart, 2020]. На сайте инструмента есть возможность ознакомиться с результатами, сформированными на основе того, как учащиеся и учителя конкретных школ отвечали на вопросы в рамках 38 аспектов школьного климата. Это единственный инструмент, который измеряет не качество учебного процесса в целом, а позволяет увидеть информацию по отдельным дисциплинам.

Инструмент Culture of Excellence and Ethics Assessment (CEEA), разработанный в 2005 году, направлен на изучение преимуществ, которые учащимся дает культура организации и культура семьи. Опросники на данный момент используются в США, Кении, Сингапуре, Монголии, Китае и ряде других стран. Последняя на данный момент, четвертая итерация, относится к 2013 году [Davidson, Khmelkov, 2013]. Важным концептом в основе инструмента является Culture of Excellence and Ethics — соединение soft skills и моральных качеств, позволяющих достичь успеха во взрослой жизни.

U.S Department of Education School Climate Surveys (EDSCLS) был разработан Национальным центром статистики образования США и включает вопросы, относящиеся к трем сферам: вовлеченность, безопасность и среда [Ryberg, 2020]. На данный момент, министерство образования США сделало использование EDSCLS обязательным условием для получения школами ряда грантов, направленных на улучшение климата образовательной организации. Следует отметить, что у данного инструмента нет опросника для учащихся начальной школы.

Наконец, одним из самых распространенных на территории США инструментов для оценки школьного климата является School Climate Survey Suite (SCSS), входящий в систему Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). PBIS по состоянию на 2023 год используется в 27000 образовательных учреждениях США, это комплексная программа, направленная на повышение социально-эмоциональной компетенции, улучшение академических результатов и школьного климата. Особенность PBIS заключается в большом разнообразии предлагаемых к использованию инструментов и алгоритмов, позволяющих образовательному учреждению собрать свой «конструктор» в соответствии с собственными потребностями. Однако, предварительно необходимо проводить диагностику существующего в образовательном учреждении климата, для чего в 2018 году и был разработан SCSS [PBIS]. В основе SCSS лежат валидные опросники, разработанные департаментом образования штата Джорджия [La Salle, 2014] (Georgia department of education school climate surveys), которые были переименованы для ис-

пользования на общенациональном уровне.

Ниже представлен свод базовых характеристик перечисленных выше инструментов оценки школьного климата (Таблицы 1, 2). К уже упомянутым сферам взаимоотношений, безопасности, культуры организации и физической среды мы добавили сферу индивидуальных особенностей, которая включает в себя аспекты, находящиеся за пределами перечисленных категорий.

Таблица 1

Аспекты школьного климата для учащихся средней и старшей школы

Название инструмента	DSCS	ASCS	SCAI	Cal SCHLS	CAYCI	5Esentials	CEEA	EDSCLS	PBIS: SCSC
Взаимоотношения									
Отношения учитель — учащийся	+	+		+	+	+		+	+
Отношения со сверстниками	+	+	+	+	+	+		+	+
Поддержка учащихся родителями				+	+	+			
Отношения с сообществом, использование внешних ресурсов			+	+	+	+			
Безопасность									
Безопасность (эмоциональная и физическая)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Готовность к ЧС								+	
Буллинг, харассмент	+	+		+	+	+		+	
Антисоциальное поведение и преступность		+		+	+	+			
Насилие в отношениях		+							
Употребление психоактивных веществ учащимися				+	+			+	

Индивидуальные характеристики									
Чувство принадлежности учащихся к школе	+	+	+	+	+	+	+	+	
Эмоциональное состояние учащихся		+		+	+	+		+	
Физическое здоровье и удовлетворение базовых потребностей учащихся				+	+				
Просоциальное поведение и Soft-skills	+			+	+	+	+		
Культура организации									
Правила поведения и наказания	+	+	+	+				+	+
Толерантность и равенство возможностей		+	+	+	+		+	+	
Академические ожидания и качество учебного процесса		+		+	+	+	+	+	+
Подготовка к поступлению в колледж и ко взрослой жизни		+		+	+	+			
Дополнительные образовательные возможности		+		+	+			+	
Физические характеристики среды			+	+				+	

Таблица 2

Аспекты школьного климата для работников образовательной организации

Название инструмента	DSCS	ASCS	SCAI	Cal SCHLS	CAYCI	5Es sen tials	CEEA	EDS CLS	PBIS: SCSC
Взаимоотношения									
Отношения учитель — ученик	+	+		+	+				+
Отношения учащихся со сверстниками	+	+	+	+	+				+
Коммуникация с родителями	+	+		+		+	+	+	+
Поддержка учащихся со стороны семьи				+	+	+	+		
Отношения с сообществом, использование внешних ресурсов			+		+		+		
Отношения в коллективе	+	+	+	+	+	+	+		+
Безопасность									
Безопасность (эмоциональная и физическая)	+	+	+	+	+	+	+	+	работников
Готовность к ЧС								+	
Антисоциальное поведение и преступность		+		+		+			
Буллинг, харассмент	+	+		+	+			по отношению к работникам	
Агрессия со стороны учащихся в адрес учителей		+				+			

Употребление психоактивных веществ учащимися				+				+	
Индивидуальные характеристики									
Чувство принадлежности учащихся к школе	+	+	+	+	+		+		
Эмоциональное состояние учащихся				+	+			+	
Физическое здоровье учащихся и удовлетворение базовых потребностей				+	+			+	
Вовлеченность коллектива					+	+	+		+
Развитие Soft-skills учащихся и просоциальное поведение	+			+	+	+	+		
Культура организации									
Правила поведения и наказания	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Толерантность и равенство возможностей	+		+	+			+	+	
Академические ожидания и учебный процесс			+	+	+	+	+	+	
Подготовка к поступлению в колледж и ко взрослой жизни					+	+			
Возможности для профессионального развития и инновации				+		+	+		
Лидерство и доверие к администрации	+	+	+	+		+	+		
Влияние различных групп стейкхолдеров на принимаемые решения			+	+		+		+	
Эффективность школьных служб и программ		+		+					
Физические характеристики среды			+	+				+	+

На основе сопоставительных таблиц можно сделать вывод о том, что каждая из базовых сфер за исключением физических характеристик среды находит отражение во всех перечисленных нами инструментах измерения. Вопросы про ощущение эмоциональной и физической безопасности как отдельного аспекта также присутствуют во всех опросниках, что позволяет назвать критерий «чувство безопасности» базовой составляющей позитивного школьного климата. То же самое, на основе частотности присутствия данных категорий, можно сказать об установленных в организации правилах и следующими за их неисполнением санкциями, отношениями учащийся-учащийся, учащийся-учитель и учитель-учитель, ощущением принадлежности учащихся к школе и впечатлениях об учебном процессе.

Редкими, если не экзотическими, являются вопросы про физическое здоровье учащихся, что контрастирует с достаточно частыми вопросами об их эмоциональном состоянии. Развитию soft-skills и поддержке просоциального поведения уделяется больше внимания, чем подготовке к поступлению в колледж. Лишь в двух инструментах задаются вопросы про эффективность работы действующих в образовательном учреждении служб и реализуемых программ, в том числе направленных на улучшение школьного климата, что вызывает вопросы относительно обратной связи, вернее отсутствия таковой.

Также, следует отметить, что опросники для работников включают в себя большее разнообразие аспектов, чем опросники для учащихся. При этом, в них не нашлось постоянного места для вопросов про эмоциональное и физическое здоровье персонала. Очевидно, что вопросы про благополучие учителей и администрации также не задаются учащимся. Факт того, что существующие инструменты, направленные на получение информации от различных групп участников образовательного процесса, на самом деле не дают представления об ощущениях работников школ, можно назвать одним из основных препятствий к формированию целостных представлений о школьном климате образовательной организации.

В целом, опираясь на базовые составляющие, выделенные на основе анализа инструментов измерения, наиболее детальное представление о климате школы можно получить в результате использования California School Climate, Health, and Learning Surveys, охватывающем наибольшее количество аспектов климата. Такой инструмент как Culture of Excellence and Ethics Assessment, в свою очередь, имеет слишком серьезные лакуны в том, что касается взаимоотношений между учащимися, чтобы показывать четкую картину происходящего. School Climate

Survey Suite в своей версии для учащихся содержит, по сравнению с версией для учителей, непропорционально малое количество вопросов, что в рамках мультиинформантного подхода делает инструмент бесполезным. Прочие перечисленные в работе инструменты имеют свои особенности, но в любом случае могут эффективно использоваться для оценки школьного климата в образовательной организации.

Список литературы

1. Cohen J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education // Teachers college record. — 2009. — Т. 111. — №. 1. — С. 180-213.
2. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. — 2017. — №. 1. — С. 207-229.
3. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. — American Psychological Association, 2000
4. Rudasill K. M. et al. Systems view of school climate: A theoretical framework for research // Educational psychology review. — 2018. — Т. 30. — С. 35-60.
5. Thapa A. et al. A review of school climate research // Review of educational research. — 2013. — Т. 83. — №. 3. — С. 357-385.
6. Bear G. et al. Technical manual for Delaware School Survey: Scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques // Delaware Positive Behavior Support (DE-PBS) and school climate transformation projects. — 2021.
7. Cornell D. The authoritative school climate survey and the school climate bullying survey: Research summary // Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia. — 2015.
8. Alliance for the Study of School Climate (ASSC) — Research & Resources — Reliability and Validity (calstatela.edu). [Электронный ресурс]. URL: https://web.calstatela.edu/centers/schoolclimate/resources/reliability_validity.htmlnd Validity (calstatela.edu) [дата обращения 23.08.2024]
9. The Californial School Climate, Health, and Learning Survey (CalsCHLS) System — The Surveys. [Электронный ресурс]. URL: <https://calschls.org/administration/downloads/> [дата обращения 23.08.2024]
10. Anderson-Butcher D. et al. Community and youth collaborative institute school experiences surveys // Columbus, OH: College of Social Work, The Ohio State University. — 2013.
11. Hart H. et al. Supporting School Improvement: Early Findings from a Reexamination of the "5Essentials" Survey. Research Report // University of Chicago Consortium on School Research. — 2020.
12. Davidson, M.L., Khmelkov, V.T. Culture of excellence and Ethics Assessment // Excellence with Integrity Institute. — 2013
13. Ryberg R. et al. Measuring school climate: Validating the education department school

climate survey in a sample of urban middle and high school students // AERA Open. — 2020. — Т. 6. — №. 3.

14. Center on PBIS. (January 2022). School Climate Survey (SCS) Suite Manual. University of Oregon. www.pbis.org. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pbis.org/resource/school-climate-survey-suite> [Дата обращения: 05.08.2024]
15. Georgia Department of Education, La Salle, T. P., Meyers, J. P. (2014). The Georgia Brief School Climate Inventory. Atlanta, GA: Georgia Department of Education.

«КОРПОРАТИВНЫЕ ПРИВЫЧКИ»: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Вельмакина Мария

Научный руководитель — к. философ. н., доцент Баронене С. Г.

Аннотация. Статья представляет собой научный обзор литературы по теме. Исследование строится на междисциплинарном фундаменте. Сравнительный анализ подходов к определению понятия «привычка» отечественных и зарубежных авторов дает возможность определить его смысловое значение, а также особенности (ключевые признаки). Также были выявлены сходства и отличия «привычки» с родовыми понятиями. Предложена трактовка понятия «корпоративные привычки».

Ключевые слова: привычки, корпоративные привычки, практики, институты, рутина, ритуал, традиции, обычаи, паттерн, социальные нормы.

Review of approaches to the definition of “corporate habits”

Annotation. The research is built on an interdisciplinary foundation. A comparative analysis of approaches to defining the concept of “habit” by domestic and foreign authors makes it possible to determine its semantic meaning, as well as its features (key features). Similarities and differences between “habits” and generic concepts were also identified. An interpretation of the concept of “corporate habits” is proposed.

Keywords: habits, corporate habits, routine, ritual, traditions, customs, pattern, social norms.

Введение. Постановка проблемы

Управленческий фокус внимания состоит в понимании корпоративных привычек как части корпоративной культуры. Д. Браун и И. Крамер показывают важность понимания феномена «корпоративные привычки»: «Культура организации проявляется во многом: привычки и ритуалы, шутки, предметы, истории, модели поведения» [Браун, 2018]. «... племя постоянно принимает микрорешения о том, какие культурные нормы и поведение должны подкрепляться, а какие изменяться. Если

в компании уже сформировалась привычка начинать собрание на пятнадцать минут позже назначенного времени и все так поступают, эта культура закрепляется и автоматически транслируется всем входящим в эту группу. Но если новый руководитель набрасывается на тебя за опоздание, это может изменить многолетний укоренившийся порядок. Многочисленные микрорешения о сохранении старых неписаных правил племени или их изменении принимаются каждую секунду» [Браун, Крамер, 2018].

Согласно этому подходу, корпоративные привычки формируются в результате взаимодействия сотрудников в рамках установленных норм, ценностей и общих убеждений организации. «Корпоративные» — указание на принадлежность: те, что существуют в организации. Но понятие «привычка» имеет различные, неоднозначные толкования.

Корпоративные привычки (формальные и неформальные) играют значительную роль в формировании общей атмосферы в организации и влияют на поведение и отношения сотрудников. Поэтому поддержание эффективных и изменение неэффективных корпоративных привычек является важным элементом успешного управления персоналом и развития организации в целом. Однако в силу их «слабой неосознанности», возникающей при «автоматизации поведения», требуется особая управленческая работа по пониманию их природы.

Исследовательские вопросы: Какой смысл вложен в понятие «корпоративные привычки» как элемента корпоративной культуры? И в чем отличие привычек от ритуалов, норм (институтов), моделей поведения?

Целью исследования является определение понятия «корпоративные привычки». Чтобы сконструировать содержание понятия «корпоративные привычки», проведен содержательный анализ понятия «привычки», созданный в различных интеллектуальных практиках. На основании рассматриваемых определений выявлены его особенности, в том числе признаки, отличающие его от других родовых понятий семантического куста (нормы/институты, обычай, традиция, ритуал и др.).

Теоретический базис исследования составляют труды отечественных и зарубежных авторов разных интеллектуальных практик (философия, социология, психология, антропология, педагогика, теория менеджмента и др.), обсуждающие либо понятие привычки, либо круг семантически близких понятий (рутина, обычай, ритуалы и др.).

В исследовании использованы методы: теоретического обобщения, сравнения, анализа и систематизации.

Анализ научной литературы дает возможность сделать вывод о том, что в профессиональном сообществе нет устоявшегося термина «при-

вычка», это понятие является междисциплинарным. Наша задача — выявить общее и подчеркнуть особенное при использовании понятия в различных гуманитарных практиках.

В словарях даются схожие по смыслу определения «привычки».

В Толковом словаре живого великорусского языка есть существительные «привыкание» и «привычка»: все, что принято или усвоено человеком по опыту, на деле, по частому повторению; опыт, навык или наметка; или принятая, не природная потребность; или терпение, сносливость, приобретенная твердой волей, нуждой и пр. и глагол «привыкать»: привыкнуть к чему, приучиться временем, примениться, освоиться, приобыкнуть [Даль, 1903].

В Толковом словаре русского языка: привычка — поведение, образ действий, склонность, ставшие для кого-н. в жизни обычными, постоянными [Ожегов, 1949].

Согласно Оксфордскому толковому словарю по психологии, привычка — усвоенное действие; первоначально термин относился к двигательным моделям, физическим реакциям. Это ограничение больше не действует, и в этой связи, как правило, упоминаются и перцептивные, когнитивные, аффективные привычки; модель действия, которая впоследствии повторения становится автоматизированной, фиксированной и легко и без усилий осуществляемой [Ребер, 2002].

В Философском словаре: привычка (Habitudo) — легкость, возникающая в результате повторения; уменьшая трудности, привычка делает не таким необходимым участие в действии сознания [Конт-Спонвиль, 2012].

Существенные признаки привычки, которые можно выделить на основе словарной этимологии: 1) повторяющееся поведение и, как следствие, — «легкость», автоматизм при воспроизведении вследствие привычки (привыкание); 2) приобретенное поведение на основе эффективного прошлого опыта.

Совпадение и различия в понимании понятия «привычка» у разных исследователей зависят от того, какой методологический подход они применяют в своих исследованиях. Рассмотрим трактовки в психологии и педагогике, философии и социологии, экономике и теории управления.

В рамках психологии, привычка — это реакция, навык, автоматическое действие¹, приобретенное в результате многократного повторения. С точки зрения физиологии, формирование привычки — это образование в мозговых структурах устойчивых нервных связей, отличающихся повышенной готовностью к функционированию. Система этих нервных

связей лежит в основе более или менее сложных поведенческих актов, которые И.П. Павлов назвал динамическими стереотипами. В систему нервных структур, отвечающих за привычное поведение, обычно входят и механизмы эмоциональной реакции. Они вызывают положительные эмоции во время выполнения привычного действия и, наоборот, отрицательные эмоции, когда что-то мешает его выполнению [Грибак, 1989]. Именно так понимал привычки Д. Юм: 1) повторяемость («привычка никогда не может быть приобретена на основании только одного примера»), 2) основание на прошлом опыте («постоянное соединение причины и действия в прежних случаях порождает в уме привычку, в силу которой он всегда соединяет их и заключает о существовании одного из них на основании существования его обычного спутника») и 3) автоматизированность («мы называем привычкой все, что возникает в силу повторения в прошлом без помощи нового рассуждения или заключения», «привычка действует, прежде чем мы успеваем подумать») [Юм, 1748, издание 1996].

Такого же мнения придерживался А. Маслоу: 1) повторяющиеся («адаптивное значение навыков и привычек состоит в том, что они помогают нам сберечь время, энергию и силы при повторном столкновении с проблемой»), 2) приобретенные на основе прошлого опыта («разновидность репродуктивного научения») и 3) автоматические («условная реакция», «консервативный механизм») [Маслоу, 1954, издание 1999]. Однако, Маслоу не разделял привычки и навыки: навык — «это сформированная реакция на ситуацию, это однажды найденное решение проблемы, готовый ответ на вопрос. С момента обретения навыка человек становится инертным, он сопротивляется изменениям» [Маслоу, 1954, издание 1999].

Напротив, С.Л. Рубинштейн разделял навыки и привычки: навык — умение, способность произвести то или иное действие без особого контроля сознания; привычка включает потребность произвести соответствующее действие. «Образовавшаяся привычка означает всегда возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива или тенденции к автоматически выполняемому действию». Но и навыки, и привычки выполняются автоматически [Рубинштейн, 1945, издание 2000].

К.Д. Ушинский, как и Маслоу, считал схожими понятия привычка и навык: «Привычку, не переходящую в склонность, правильнее было бы назвать навыком, каковы все привычки в искусствах и ремеслах, и сохранить название привычки для привычек-склонностей».

Привычки-навыки, по Ушинскому, 1) повторяющиеся и 2) автома-

тические: «многие действия, совершаемые нами вначале сознательно и произвольно, от частого их повторения совершаются потом без участия нашего сознания и произвола и, следовательно, из ряда действий произвольных и сознательных переходят в разряд действий рефлексивных, или рефлексов, совершаемых нами помимо нашей воли и нашего сознания» [Ушинский, 1867].

Выделим общее в позиции педагогов и психологов: привычки — это повторяющиеся действие, поэтому со временем они воспроизводятся без сознательного усилия.

Обратимся к толкованию понятия «привычка» в философии и социологии.

Дж. Дьюи выделил такие же свойства привычки, как Юм и Маслоу: 1) повторяемость («привычки связывают нас с устоявшимися и упорядоченными способами действия»), 2) формируются на основе прошлого опыта («привычка — это способность, искусство, формирующееся посредством прошлого опыта») и 3) минимизация усилий сознания («привычка не является препятствием для работы мысли, но задает для нее определенные рамки. Мышление обитает в зазорах привычек») [Дьюи, 1927, издание 2002].

Райл Г. также упоминал три определенных нами как ключевых признака привычки — 1) повторяемость, 2) в основе — прошлый опыт 3) автоматизированность, отсутствие сознательных усилий: «... при подобных обстоятельствах он [некто] всегда действует одинаково; он действует так вне зависимости от того, обращает ли он внимание на то, что делает, или нет; его не заботит то, что он делает, и он не старается исправить или улучшить свои действия; а также что он может делать это, совершенно не отдавая себе отчета в совершаемом. Подобные действия часто метафорически называют «автоматическими» [Райл, 1949, издание 2000].

М. Вебер отметил регулярность привычки: «вероятность регулярно воспроизведения установки социального действия следует называть привычкой, если и поскольку возможность ее существования в определенном круге людей обеспечивается только самим фактом повторения» [Вебер, 1910-е, издание 2016]. А. Шютц выделил снижение сознательного контроля привычки: «происхождение наших привычек почти не поддается нашему контролю» [Шютц, 1960-е, издание 2003].

Напротив, К. Поппер указал на «обратный порядок»: «привычки и обычаи, как правило, не создаются в процессе повторения», наоборот, «только благодаря повторению они заслуживают того, чтобы называться «привычками» или «обычаями»» [Поппер, 1957, издание 2004].

Понятия ритуал, обычай и традиция также связаны с культурой повторения. С.А. Арутюнов указал на семантические особенности различения: обычай — стереотипизированные формы поведения, которые связаны со значимой практической деятельностью; ритуал — больше знаковые формы деятельности, которые могут опосредованно быть использованы в практических целях (коммуникации, психотерапии и др.); традиция — указание на культурные корни, передающие значимое наследие (включает все обычаи и ритуалы) [Арутюнов, 1981].

М. Вебер особо подчеркивал различие в силе нормативности: «Традиция ... служит санкцией того, что определено и эксплицитно является нормативным аспектом социальной системы. В самой же привычке как таковой нет абсолютно ничего нормативного. Это скорее — механизм или конкретная модель действительного поведения, а не тот способ, которым человек обязан действовать»; а также «привычка как таковая никогда не бывает священной», т. е. особо значимой [Вебер, 1910-е, издание 2016].

По мнению Б.С. Ерасова, обычай — это «социальная привычка», совершаемая по установленному поведению в определенное время и в определенном месте. Поэтому, нарушение обычая может повлечь за собой санкции [Ерасов, 1998].

Итак, привычки и обычаи («обычно», «так принято») — это устойчивые образцы поведения. Можно предположить, что часть привычек со временем перерастает в обычаи, распространяющиеся на больший социальный контур (племя, сообщество и пр.). Привычки складываются под влиянием определенных жизненных условий, но в дальнейшем закрепляются и выступают именно как регуляторы поведения — обычаи. «Привычка должна именоваться обычаем в случае, если фактическое повторение основано на длительном укоренении», — Вебер [Вебер, 1910-е, издание 2016].

Э. Дюркгейм использует привычки в отношении и персоны и коллектива, разделяя их на индивидуальные и коллективные. При этом индивидуальные привычки «господствуют над нами, навязывают нам верования или обычаи», а «социальные же верования и обычаи, наоборот, действуют на нас извне; поэтому влияние, оказываемое теми и другими, весьма различно» [Дюркгейм, 1895, издание 1995].

Социологи П. Бергер и Т. Лукман использовали термин хабитуализация, т. е. опривычивание (от англ. habitual — привычный), превращение в повседневность: «Любое действие, которое часто повторяется, становится образцом, впоследствии оно может быть воспроизведено с экономией усилий и ipso facto осознано как образец его исполнителем.

Кроме того, хаби́туализация означает, что рассматриваемое действие может быть снова совершено в будущем тем же самым образом и тем же практическим усилием» [Мойсеева, 2008]. Авторами названы все три признака привычки, выделенных нами как существенных: 1) регулярное повторение, 2) опора на успешный прошлый опыт, 3) экономия сознательных усилий.

Рассмотрим подход в сфере управления и экономики. Экономист Г. Беккер использовал термин «привычное поведение»: «определяю поведение как привычное (*habitual*), если для него характерна положительная зависимость между прошлым и текущим потреблением» [Беккер, 1976, издание 2003].

И. Адизес «повторяющееся поведение становится привычкой», «привычка — это форма, поведение — это функция», т. е. привычками можно и нужно управлять — «сознательное управление» в терминологии автора [Адизес, 2019].

Рассмотрим семантический спектр, чтобы отделить признаки понятия «привычки» от других понятий и терминов, используемых в управлении: «обычай», «традиция», «рутина», «норма», «институт».

«Привычка» и «социальные нормы» являются различными понятиями: «направляемое нормой поведение должно быть отделено от привычек», поскольку «другие люди не принуждают к привычкам, а их нарушение не вызывает чувства вины или беспокойства». Хотя есть и общий признак — помогают людям сокращать издержки принятия решений [Эльстер, цит. по: Истратов, 2019].

Привычка может перерасти в норму. По концепции Веблена, привычка приобретает черты общественной нормы тогда, когда, укоренившись, становится обязательной для членов сообщества, а отказ ей следовать влечет за собой негативные последствия для отказавшегося [цит. по: Истратов, 2019].

«Привычка» и «рутина» являются понятиями, применяемыми в различных контекстах: привычки обозначают, как правило, аспект поведенческий («так делают люди»), а рутин — элемент функционирования организации (элементы бизнес-процесса)². Общее: устойчивое повторение, упрощающее процесс и тем, снижающее затраты. При этом внутри фирмы ее рутины и привычки сотрудников могут влиять друг на друга [Истратов, 2019].

«Типичный член организации владеет определенными умениями, или рутинными. Совокупность умений, или рутин, которые может исполнить конкретный член организации при некоторых подходящих условиях, называется репертуаром (*repertoire*) этого члена» [Нельсон,

Уинтер, 2002]³.

Таким образом, различие «привычки и рутины» в управлении аналогично различению «привычке и обычаю» в культурологическом подходе: подчеркивается персональный или больше социальный (общество) характер⁴.

По мнению Дж. Ходжсона, целесообразно отличать привычки от рутин и от институтов. Привычки являются личными; они касаются отдельных индивидов, наоборот, рутины могут затрагивать группу и являются компонентами институтов: «Когда индивидуальные привычки разделяются обществом или группой и укрепляются в этих пределах, они принимают форму социально-экономических институтов»⁵ [Ходжсон, 1997].

Таким образом, у институционалистов мы можем проследить такую цепочку: привычки- рутины-институты.

Еще один близкий термин, используемый в управлении — практика. Практика — это утверждения-стандарты, по теории Л. Витгенштейна, несомненные, не требующие эмпирической проверки. Другими словами, это как раз про организационное «у нас так принято» [Ивин, 2004].

По сути, термин «практика позволяет нам соединить два признака: и «многократно повторяющуюся деятельность» и «соединение деятельности многих индивидов», убирая, по сути, «демаркационную линию» между персональным и коллективным поведением.

Результаты

1. Различные термины можно рассматривать как синонимы понятия «привычки», принимая во внимание контекст использования: обычай, институт, рутин, практика и пр.⁶

Обычай — повторяющееся действие, прочно укорененные в данной культурной системе в силу культурной значимости. Не нуждаются в рациональном обосновании и воспринимаются как нечто «само собой разумеющееся».

Традиция — то, что передается из поколения в поколение, указывает на культурную важность и дает «неприкосновенность» традиции на протяжении времени.

Обряд или ритуал — последовательность определенных действий, которыми совершается и закрепляется обычай. Ключевой признак — формализация процесса и символическое значение для участников, поддержание порядка.

Паттерн — повторяющийся шаблон поведения или действий, который может быть замечен в различных контекстах. Ключевым признаком паттерна является его повторяемость и предсказуемость.

Рутинa — это повторяющиеся действия, которые выполняются ежедневно или регулярно, установившаяся практика, заведенный порядок деятельности организации. Ключевым признаком рутинa является ее регулярность и шаблонность, может быть связана с определенными задачами или целями.

Институт — это установленная система, выполняющая функцию нормы-регулятора. Могут быть формальными и неформальными, связаны с определенными ценностями или нормами.

Социальная норма — это правило или ожидание, утвержденное и распространенное в социуме. Ключевой признак — это социальное одобрение или неодобрение поведения в соответствии с этим правилом.

Можно увидеть следующее соотношение понятий:

Ключевое понятие	Назначение	Формальность \ неформальность	Регулярность (многократная повторяемость)	«Автоматизация» поведения (Экономия ресурсов)	На основе прошлого опыта	Санкции за нарушение
привычка	Воспроизведение ожидаемого результата	неформальность	+	+	+	-
практика	Действие, направленное на результат	неформальность	+	+	+	-
обычай	Воспроизведение ожидаемого результата	неформальность	+	+	+	+ (социальное неодобрение)
традиция	Воспроизведение ожидаемого результата	неформальность	+-	+	+	+
ритуал	Порядок организации обычаев	неформальность	-	+	+	+

паттерн	Повторяемый шаблон поведения/действий	неформальность	-	+	+	-
рутина	Повторяемый порядок деятельности	формальность	+	+	+	+
институт	Регуляция действия в социуме	формальность \ неформальность	+	+	+	+-
социальная норма	Регуляция действия в социуме	формальность	+-	+	+ — (не всегда)	+

2. Корпоративные привычки — это укоренившиеся в организации «неписанные» (неформальные) правила поведения. Однако, различия могут возникнуть в определении того, какие именно факторы влияют на формирование привычек, какой механизм их образования, а также в способах изучения привычек.

3. Согласно рассмотренным теориям, понятие «привычка» обычно определяется как то, что:

- выполняется регулярно (Юм, Маслоу, Рубинштейн, Ушинский, Дьюи, Райл, Бергер и Лукман, Вебер, Адизес);
- на основе прошлого опыта (Маслоу, Юм, Ушинский, Дьюи, Райл, Бергер и Лукман, Беккер);
- «автоматизирует поведение», снижая необходимость дополнительных сознательных усилий (Маслоу, Юм, Ушинский, Дьюи, Райл, Бергер и Лукман, Веблен, Шютц).

4. Поскольку привычное поведение воспроизводится «на автомате» на основе прошлого опыта, привычки сотрудников руководителю необходимо отслеживать, регулировать, трансформировать, чтобы старые привычки не мешали реализации новых намеченных целей и соответствовали корпоративным ценностям.

¹ Одним из признаков привычки является автоматизированное поведение и минимизация сознательных усилий: «Осознанное и неосознанное отличаются не тем, что в одном случае все исчерпывающе осознается, а в другом — ничего не осознанно. Различение осознанного и неосознанного предполагает учет того, что в каждом данном случае осознается. Чтобы действие было признано осознанным, необходимо и достаточно осознание человеком его цели (и хотя бы

ближайших его последствий). Никто не назовет такое действие несознательным только потому, что человек не осознал при этом все движения, все средства, при помощи которых он его выполнил» [Рубинштейн, 1957, издание 2003].

² Например, под рутинной Р. Нельсон и С. Уинтер понимают установившуюся практику, заведенный порядок деятельности, нормальные и предсказуемые образцы поведения. Во-первых, рутины появляются и существуют, когда определенные способы деятельности постоянно дают, по крайней мере, удовлетворительные, если не оптимальные, результаты. Во-вторых, когда рутины удовлетворительны, поведение, соответствующее им, может стать сознательной целью, причем отклонения приводят к попыткам вернуться к прежней рутине. В-третьих, существует необходимость стандартизации определенных типов рутин в применяющих их организациях. Это упрощает перенос полученных навыков, важных для отдельной рутины, из одной организации в другую, а также служит созданию в организациях одинаковых ожиданий и норм. Таким образом, несмотря на специфичность некоторых рутин многие из них являются общими для всех организаций, а определение особого способа деятельности совершается в обществе в целом [Нельсон, Уинтер, 2002].

³ «Умения индивидуумов — аналог рутин организаций», т. е. это умелое поведение.

⁴ По сути, их можно использовать как синонимы. Например, по мнению Веблена, привычки не обязательно присущи лишь отдельным индивидуумам. Они могут относиться к социальным группам, как, например, классовые привычки, напоминающие социальные нормы, или формироваться на уровне этносов [цит. по: Истратов, 2019]. Такой же позиции придерживался и Э. Дюркгейм

⁵ Т. Веблен называл привычки и стереотипы мышления, разделяемые большим числом членов общества, институтами. Институты, первоначально возникая на базе человеческих инстинктов и простейших потребностей, приобретают самоподдерживающийся характер, т. к. способствуют удовлетворению. Повторяющееся использование, укоренение привычек и правил дают толчок к возникновению институтов. Т. е. институты — это результат привычки, а рост культуры — это совокупное следствие привыкания, и способы и средства этого есть привычный ответ человеческой природы на острую необходимость [цит. по: Истратов, 2019].

⁶ Это доказывает и исследование Ф. Кларк, предложившей девять интерпретаций различных научных направлений «привычки», таких как тик; нейронные сети; обусловленная реакция; страсти; отдельные ежедневные виды деятельности; рутина; обычай, ритуал, обряд или церемония; черта характера; габитус [Истратов, 2020].

Список литературы

1. Адизес И. Что значит «сознательное» управление? [Электронный ресурс]. URL: <https://adizes.by/blog/blog/chto-znachit-soznatelnoe-upravlenie/> (дата обращения: 01.08.2024).
2. Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры / Сост. С.Я. Левит. Санкт-Петербург, 1997. 728 с.
3. Арутюнов С.А. Обычай, ритуал, традиция // Этнографическое обозрение, 1981. № 2. С. 97-99.
4. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. М., 2003. 672 с.
5. Браун Д. Корпоративное племя: Чему антрополог может научить топ-менеджера / Д. Браун, И. Крамер. М., 2018. 246 с.
6. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
7. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии в 4 т. Т. 1. Социология. М., 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://ours-nature.ru/lib/book/3968201128/15> (дата обращения: 02.08.2024).

8. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. 352 с.
9. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М., Политиздат, 1989. 319 с.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/dal/dal-tolkovii-slovar-bukva-p2.htm> (дата обращения: 17.06.2024).
11. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. М., 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6268/6273> (дата обращения: 23.07.2024).
12. Ерасов Б.С. Обычай // Культурология. XX век. Энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/568/%D0%9E%D0%91%D0%AB%D0%A7%D0%90%D0%99 (дата обращения: 26.07.2024).
13. Интеракционизм в американской социологии и социальной психологии первой половины XX века: Сб. переводов / Сост. и переводчик В.Г. Николаев. М., 2010. 322 с.
14. Истратов В.А. Концепции привычки в экономической теории и их пригодность для алгоритмизации // Журнал Новой экономической ассоциации, 2019, №1 (41), с. 34—66.
15. Истратов В.А. Формализация описания привычки: обзор подходов [Электронный ресурс]. URL: <https://emm.jes.su/s042473880005782-9-1/> (дата обращения: 19.06.2024).
16. Конт-Спонвиль А. Философский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/fc/slovar-207-3.htm#zag-1980> (дата обращения: 17.06.2024).
17. Крамер И. Как управлять Корпоративным племенем: Прикладная антропология для топ-менеджера / И. Крамер, Д. Браун. М., 2023. 406 с.
18. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб., 1999. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/4180/4193> (дата обращения: 18.06.2024).
19. Мойсеева Т.Б. Повседневность: философско-антропологический аспект // Гуманитарные и социальные науки. 2008. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnost-filosofsko-antropologicheskij-aspekt> (дата обращения: 17.06.2024).
20. Нельсон Р.Р., Уинтер С. Дж. Эволюционная теория экономических изменений. М.: Дело, 2002. 536 с.
21. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=23669> (дата обращения: 17.06.2024).
22. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера [Электронный ресурс]. URL: <https://809.slovaronline.com/5598%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B2%D1%8B%D1%87%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 17.06.2024).
23. Поппер К. Предположения и опровержения. Рост научного знания. М., 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/4711/4713> (дата обращения: 18.06.2024).
24. Райл Г. Понятие сознания. М., 2000. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3298/3302> (дата обращения: 29.07.2024).

25. Романов П.В. Социальная антропология организаций: история, эпистемология и основные методологические принципы // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Том II. № 4. С. 92-107.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
27. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Том I. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml (дата обращения: 29.07.2024).
28. Философия: Энциклопедический словарь / Под редакцией А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. [Электронная публикация] URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/articles/1010/praktika.htm> (дата обращения: 09.09.2024).
29. Ходжсон Дж. М. Жизнеспособность институциональной экономики // Эволюционная экономика на пороге XXI века. М.: Япония сегодня, 1997. С. 29-74.
30. Хупения Н.Р. Смысловое многообразие понятия традиции // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. № 2. С. 12-27.
31. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003. [Электронная публикация] URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5584/5590> (дата обращения: 29.07.2024).
32. Юм Д. Сочинения в 2-х т. Т. 1. М., 1996. 733 с.

УДК 37.012.5

ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА «ПОРТРЕТ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ»

Ким Алексей

Научный руководитель — к. п. н., доцент, Бакушина А. Н.

Аннотация. В статье предложен фрагмент исследования о представлениях участников образовательных отношений о «портрете выпускника школы» и наличия согласованности этих представлений. Предложены эмпирические данные исследования о представлениях участников образовательных отношений (родителей, педагогов и выпускников) образовательных организаций Санкт-Петербурга по поводу компетенций выпускника, входящих в современный «портрет выпускника школы», предъявляемый Федеральным государственным образовательным стандартом. Представления участников образовательных отношений собраны методом анкетирования участников образовательных отношений, проведенного в феврале-марте 2024 года, за основу анкетирования взяты апробированные опросники С. Г. Вершловского «Выпускник петербургской школы»; И. М., Марковской «Мера заботы».

Ключевые слова: согласованность представлений, участники образовательных отношений, «портрет выпускника школы», успешность выпускника, компетенция, компетентность.

Annotation. The article offers a fragment of a study on the ideas of participants in educational relations about the "portrait of a school graduate" and the consistency of these ideas. Empirical research data on the views of participants in educational relations (parents, teachers and graduates) of educational organizations in St. Petersburg regarding the graduate's competencies included in the modern "portrait of a school graduate" presented by the federal state educational standard are proposed. The representations of participants in educational relations were collected by the method of a questionnaire of participants in educational relations conducted in February-March 2024, the questionnaire was based on the approved questionnaires of S.G.Vershlovsky "Graduate of the St. Petersburg School"; I.M., Markovskaya "Measure of care".

Keywords: consistency of views, participants in educational relations, "portrait of a school graduate", competence, graduate success.

Ключевые понятия статьи — «согласованность» и «представления». Понятие «согласованность» трактуется, как объединенный, согласный, такой, в чем достигнуто единство, стройность, согласие [Словарь русского языка, 1984]. Понятие «представления» — трактуется как чувственно-наглядный обобщенный образ предметов и явлений внешнего мира..., образ, созданный усилиями продуктивного воображения. Зрительные представления. Слуховые представления [Словарь русского языка, 1984].

Таким образом, мы под словосочетанием «согласованность представлений» будем понимать как единство чувственно-наглядного обобщенного образа у участников образовательных отношений на «портрет выпускника школы».

Тема согласованности представлений участников образовательных отношений на «Портрет выпускника школы» обусловлена несколькими аргументами.

Первый аргумент нормативного характера. В нормативно правовых актах Российской Федерации не закреплено требование на создание условий для согласования представлений участников образовательных отношений. Определение цели согласованности представлений субъектов образовательных отношений, как фактора влияющего на успешность выпускника, косвенным образом, можно выявить из действий исполнительных органов власти курирующих общее образование: «Важнейшим требованием к подготовке и обеспечению введения ФГОС, является постоянное научно-методическое и информационное сопровождение, включая консультирование всех участников данного процесса. При введении ФГОС должна быть организована широкая разъяснительная работа среди педагогической и родительской общности о целях и задачах ФГОС, его актуальности для системы образования, для обучающихся и их семей». [Письмо Минпроса и Мин. образования «О введении...», 2011].

Второй аргумент теоретического характера. Многие исследователи доказывают наличие связи между представлением участников образовательных отношений и успешностью выпускника, поясняя это тем, что чем выше ожидания (представления) тем успешнее выпускник: согласованность представлений может стать основой реалистичных ожиданий позволяющих правильно сформировать целеполагание выпускника. Так американский экономист Ричард Тайлер считает, что ошибочные представления могут вести к ошибочным ожиданиям, он назвал такие

представления необоснованным оптимизмом ведущим к рискованным действиям, когда человек представляем себя неуязвимым и ожидает, что его не коснутся никакие проблемы со здоровьем не совершает действия по защите своего здоровья: «Считая себя неуязвимыми, мы часто не принимаем разумных мер для предотвращения вреда» [Тайлер, Санстейн, 2017]

Высокое значение представлений субъектов образовательных отношений выделяют многие исследователи, связывая влияние представлений субъектов образовательных отношений с успешностью выпускника, так в книге Д. Хетти «видимое обучение для учителей» дается характеристика видимого обучения: «...наибольшее влияние на учение детей отмечается в том случае, когда учителя не перестают быть учениками, а ученики становятся собственными учителями. Глядя на свое учение с точки зрения педагога, школьники осуществляют саморегуляцию, необходимую для того, чтобы успешно учиться» [Хетти, 2021]. Этот довод Джона Хетти подтверждает необходимость согласованность представлений участников образовательных отношений, так как согласованные представления участников образовательных отношений о компетенциях выпускника позволяют более объективно оценивать его достижения, а самому выпускнику создать условия для объективной самооценки.

К такому же выводу приходит Абдурахманова Э.М.: «...ожидания учителя могут либо способствовать повышению академических достижений учащихся, либо наоборот сдерживать прогресс» [Абдурахманова, 2020], говоря об ожиданиях мы не должны забывать, что все ожидания строятся на представлениях и чем более они объективны, тем более объективны и сами ожидания. Достижение объективности ожиданий возможно только при согласованности представлений всех участников образовательных отношений

Понятие «портрет выпускника школы» впервые было использовано в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования от 17.12.2010 г. №1897 в пункте 6, как «личностные характеристики (личностные, метапредметные и предметные компетенции) выпускника» [ФГОС, 2010]. В нашем исследовании мы относим к личностным характеристикам выпускника: личностные компетенции (саморегуляция, самопознание), предметные компетенции (общая грамотность) и метапредметные компетенции (коммуникативная грамотность и правовая, социальная и политическая грамотность, как социальные коммуникации).

За последние годы в нормативно-правовых актах Российской Фе-

дерации закреплён «портрет выпускника школы», установлен более четко очерченный перечень категорий «портрета выпускника школы», дополнены характеристики личностных компетенций. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования характеризует «Портрет выпускника...» как набор личностных характеристик, которые делятся на ряд блоков: личностные компетенции, метапредметные компетенции (межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, коммуникативные и познавательные) и предметные компетенции (деятельностные) [ФГОС, 2010, 2012, 2022].

Перечень личностных характеристик обучающегося отражает социальный запрос государства на реализацию потенциала школьной системы образования в условиях перемен, происходящих в обществе, которые ведут к изменениям в привычном образе жизни. Факторами перемен в привычном образе жизни выступают не только политические события, происходящие в стране, но и иные события, например, такие как — формирование новых отношений между участниками образовательного процесса в связи с цифровизацией образования.

Школа должна готовить юношество к неизвестному будущему, а отсюда возникает проблема определения ценностных ориентиров, в первую очередь, для учащихся, обеспечивающих возможность их самоопределения в условиях непредсказуемых социальных процессов. Такая проблема может быть решена средствами согласования представлений участников образовательных отношений на «портрет выпускника школы».

Можно предполагать, что адекватные способы формирования вышеуказанных компетенций у обучающихся окажутся результативными в том случае, если будут выявлены представления основных участников образовательных отношений: педагогов, учащихся и их родителей, проанализированы, а также учтены особенности социальной среды, в которой протекает образовательный процесс, т. е. выявлены все признаки общественного договора, являющегося фундаментом ФГОС.

Проблема согласованности представлений на «портрет выпускника школы» и ее влияние на успешность выпускника не нова. Исследователи в российской и зарубежной практике изучают вопрос консенсуса представлений на те или иные качества выпускника и его влияние на успешность. Исследования проводятся под разными углами согласованность представлений субъектов образовательных отношений и их влияния на успешность выпускника: родителя и выпускника, педагога и выпускника — все исследования подтверждают успех выпускника при

подобной согласованности. [Хетти, 2021; Абдурахманова, 2020; Антипкина, 2017; Белоусов, 2020]. В современной науке данные исследования о согласованности представлений субъектов образовательных отношений рассматриваются как основа успешности выпускника, так как, по-нашему мнению, представления порождают ожидания и возможный фактор «эффекта Пигмалиона» (эффект Розенталя) при расхождении таких представлений [Абдурахманова, 2020; Хетти, 2021; Бернс, 1986].

В данной статье представлены результаты фрагмента эмпирической части исследования, которые отвечают на два вопроса: (1) — как оценивают компетенции «портрета выпускника школы» участники образовательных отношений (педагоги, родители и сами выпускники); (2) — в чем сходство и/или различия их ожиданий на «портрет выпускника школы».

Для ответов на эти вопросы нами было проведено анкетирование педагогов, обучающихся и их родителей в трех образовательных организациях различных районов Санкт-Петербурга: Красногвардейского, Невского и Красносельского районов. Три вышеуказанных района являются спальными, без больших индустриальных зон и элитных построек. Всего в анкетировании приняло участие 589 человек, из которых 184 родителя; 143 педагога и 262 выпускника.

Для проведения анкетирования за основу были взяты апробированный опросник: С.Г. Вершловского «Выпускник петербургской школы» [Матюшкина, 2021] и психологическая методика «Мера заботы» И.М. Марковской (сутью методики является определение степени опеки и заботы родителей над ребенком). В основе методики лежит ранжирование проблемных вопросов респондентом, основанное на личном опыте воспитания ребенка [Марковская, 2005]. Преимущество данных методик заключается в возможности оценить академические (когнитивные) и социально-эмоциональные (некогнитивные) компетенции выпускников, а также детско-родительские отношения.

Анкетирование проводилось на базе платформы «Online Test Pad» <https://onlinetestpad.com/> в онлайн-формате. Ниже представлены результаты проведенного исследования по оценке и самооценке компетенций выпускника.

Модифицированная анкета содержит 19 вопросов в анкете выпускника и 12 вопросов в анкете родителя и педагога: пять блоков в анкете выпускника включают информацию о респонденте, отношении выпускника к школе, оценке родительского взаимодействия с ребенком, оценке компетенций выпускника, определение жизненных ценностей, влияющих на успешность и дальнейшего образовательного маршрута

выпускника; два блока в анкете педагога и родителя включают информацию о респонденте, оценку компетенций выпускника.

Для данной статьи наибольший интерес представляют вопросы блока 4 «Оценка компетенций выпускника», которые направлены на выявление представлений участников образовательных отношений на компетенции «портрета выпускника школы», в рамках опроса оценка грамотности проводилась из частных представлений участников образовательных отношений к компетентности выпускника школы, ориентиром для участников могли быть общие представления (родители и выпускники), требования ФГОС и собственные представления (педагоги).

Представления респондентов об уровне общей грамотности выпускника дают возможность охарактеризовать их (представления) как «конфликтные» между группой респондентов «ученики и родители» и группой «педагоги». (Рис. 1)

Родители и выпускники наиболее близко оценили компетенции по общей грамотности выпускника, педагоги же наоборот «занизили» эти показатели, считая общую грамотность выпускника невысокой, наличие данных компетенций у выпускника отметили в пределах от 15 % до 54 % опрашиваемых педагогов. Наибольшее расхождение в представлениях двух выделенных групп выявлено по показателю «читать книги 1–2 часа подряд, не испытывая дискомфорта». Учителя «не верят» в эту способность своих подопечных, т. е. в их опыте не отражаются эти результаты, в отличие от родителей и самих школьников.

Таким образом, по оценке общей грамотности респонденты родители и выпускники находятся в большей согласованности представлений, чем педагоги, их обучающие.

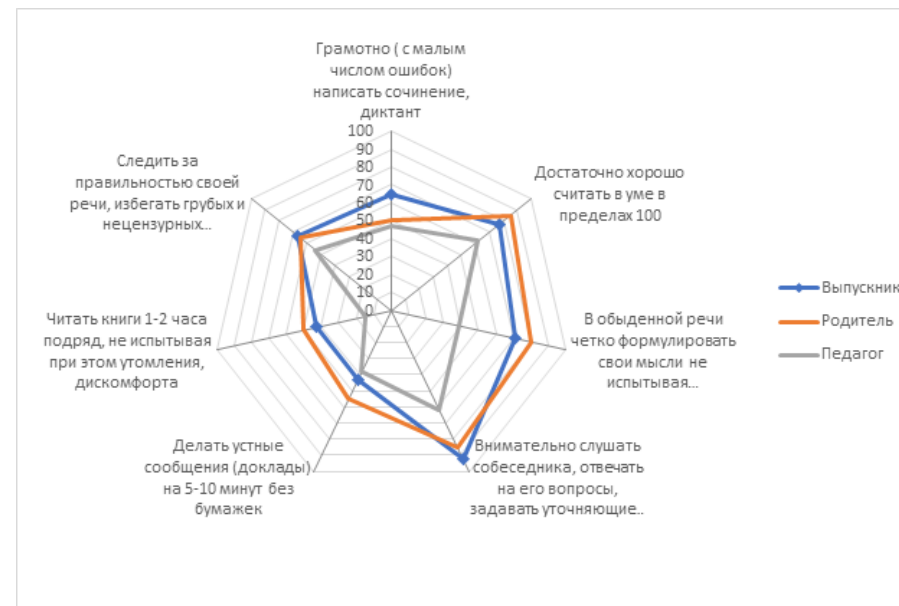


Рис. 1 Распределение ответов респондентов по их представлениям об уровне общей грамотности выпускника. (% %)

Следующий вопрос анкеты был связан с оценкой таких характеристик выпускника, как способность к самообразованию и работой с информацией (Рис 2).

И в этом случае выделяются две группы конфликта представлений — «дети и родители» и «учителя». Наибольшее расхождение наблюдаем по характеристике «умения пользоваться электронными каталогами библиотек». Полученный результат по конфликтам представлений настораживает, так как профессиональная деятельность педагогов напрямую связана в развитии информационных навыков учеников, и мы наблюдаем по результатам опросов, что учителя оценивают эти навыки гораздо ниже, чем родители и ученики.

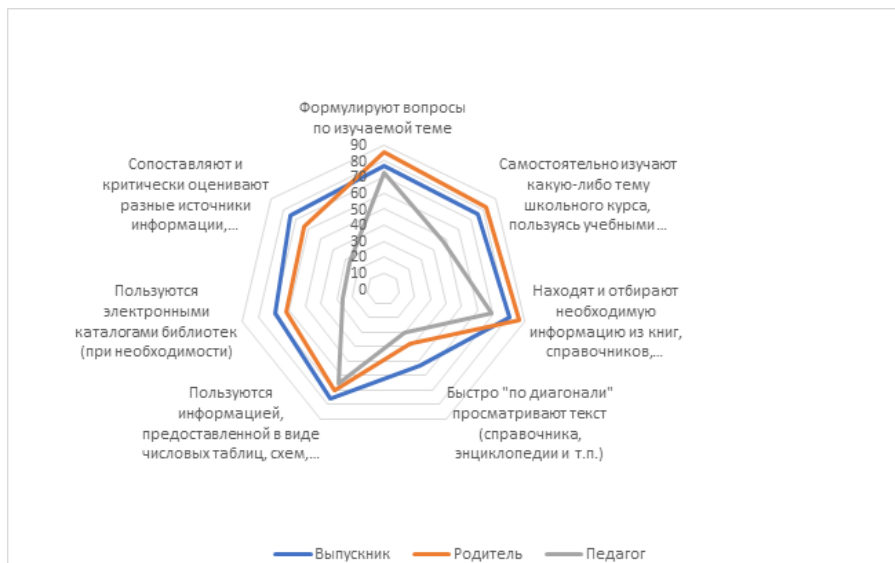


Рис. 2 Распределение ответов респондентов по оцениванию компетенций выпускника по направлению самообразование и работа с различной информацией. (% %)

Анализ ответов дает возможность сделать вывод: выпускник успешно находящий информацию в сети интернет, по представлениям педагогов, не умеет пользоваться интерактивным каталогом библиотеки, большинство из которых располагается в сети Интернет, или выпускник самостоятельно собирающий материал в сети Интернет и при этом не умеет критически оценивать и сопоставлять различные источники информации, что ставит под сомнение объективность представлений педагогов. Лишь по двум критериям большинство опрошенных педагогов отметили наличие данных компетенций блока: «находят и отбирают необходимую информацию из книг, справочников, энциклопедий, Интернета и другие СМИ» 69 % и «формулируют вопросы по изучаемой теме» 73 %.

Следующий вопрос анкеты по оцениванию таких компонент общей грамотности, как самопознание и саморегуляция (Рис.3). И в этом случае наблюдаем конфликтную ситуацию.



Рис. 3 Распределение ответов респондентов по оцениванию компетенций выпускника относительно «самопознания и саморегуляции» (% %)

По результатам анализа полученных ответов наблюдается конфликт представлений: педагоги оценивают компетенции выпускника по данному направлению ниже других групп респондентов. Одновременно оценки педагогов противоречат друг другу: так, например, высокая оценка способности выпускника самостоятельно оценивать свои учебные достижения противоречит низкой оценке самостоятельно планировать свою учебную деятельность, или высокая оценка отдают себе отчет в своих желаниях и чувствах и низкая оценка не поддаются колебаниям настроения и владеют собой в трудных ситуациях.

Следующий вопрос анкеты: «Оцените, пожалуйста, следующие компоненты общей грамотности выпускника вашей школы. Коммуникативную грамотность» (Рис. 4). В этом случае мы практически приближены к согласованности представлений респондентов.



Рис. 4. Распределение ответов респондентов по оцениванию компетенций выпускника относительно коммуникативной грамотности (% %)

Ответы всех респондентов достаточно «близки». Данную компетенцию все группы респондентов оценили максимально высоко в диапазоне от 45 % до 98 % от опрашиваемых. Лишь по одному компоненту данной компетенции выпускника респонденты-педагоги оценили низко: каждый третий (32 %) педагог соглашается с тем, что их подопечные способны к диагностике и оцениванию собеседника.

Относительно способностей выпускников в области правовой, социально-экономической и политической грамотности наблюдаем абсолютное расхождение в представлениях об уровне этих способностей всех трех групп респондентов (Рис. 5)

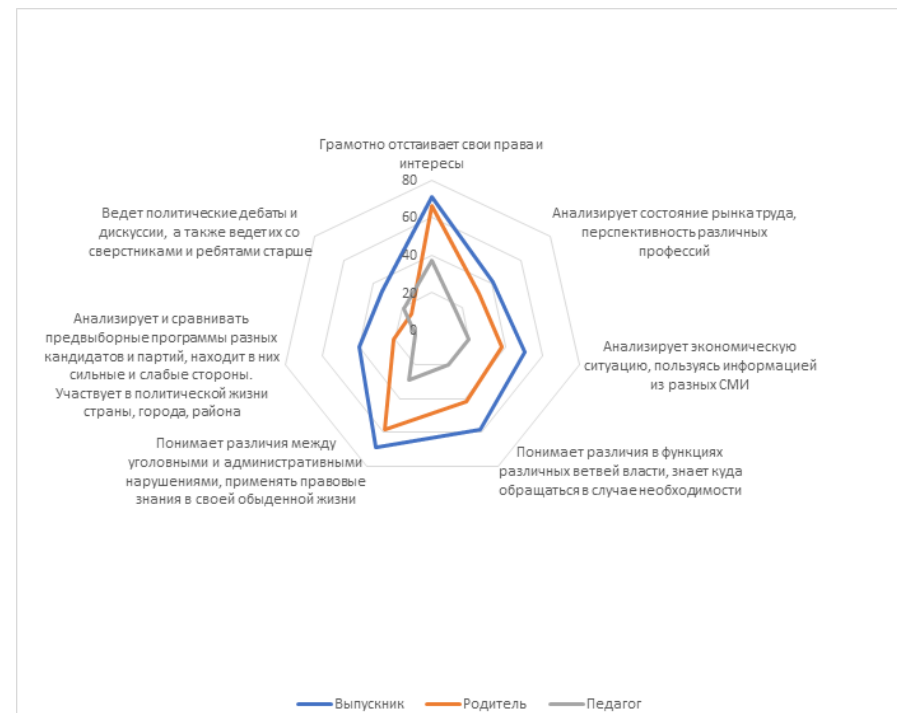


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на оценивание компетенций выпускника по направлению правовая, социально-экономическая и политическая грамотность (% %)

Педагоги оценивают значительно ниже все перечисленные компетенции выпускника, чем родители и сами ученики. Самое высокое мнение о себе имеют сами учащиеся. Особенно важной и хорошо развитой (в их представлениях) для них оказывается способность к отстаиванию своих интересов, с чем вполне согласны их родители, но не педагоги. Любопытны ответы школьной молодежи (и требуют более глубокого изучения) относительно их высокой оценки о самих себе в понимании различий между нормами уголовного и административного права и применения этих знаний в обыденной жизни. Родители поддерживают эти представления, в отличие от педагогов.

По одному из вопросов респонденты группы родители и педагоги достигли согласованности представлений, оценив данный показатель наиболее низко — «вести политические дискуссии, а также вести их со сверстниками и ребятами старше»: 14 % и 19 % положительных ответов соответственно, считая их незрелыми для политических дискуссий.

На исследовательский вопрос данной статьи: существуют ли предпосылки согласованности представлений участников образователь-

ных отношений на «портрет выпускника школы» на основе полученных данных.

На основании анализа результатов опроса можно дать предварительные ответы на наши исследовательские вопросы.

Представления групп респондентов «ученики» и «родители» согласованы между собой в большей степени и отличны от представлений группы «педагоги». Представления педагогов вступают в конфликт с представлениями первых групп респондентов, более того — представления педагогов противоречивы в логическом содержании, например: высокая оценка способности выпускника «самостоятельно оценивать свои учебные достижения» противоречит низкой оценке «самостоятельно планировать свою учебную деятельность», или высокая оценка «отдают себе отчет в своих желаниях и чувствах» и низкая оценка «не поддаются колебаниям настроения и владеют собой в трудных ситуациях». Такие противоречия можно объяснить тем, что многие педагоги имеют устоявшиеся представления о компетенциях выпускников, не ориентируясь на реальное объективное положение дел.

Наши заключительные суждения можно представить так.

Педагоги оценивают компетенции выпускников традиционно низко, считая себя единственным источником знаний: «...учителя приходят в класс с устойчивым представлением об учениках и часто отвергают доказательство того, что ученики не соответствуют данному представлению. У этих учителей есть теории, связанные с этнической и культурной принадлежностью школьников, процессом их учения, уровнем развития и академических результатов, степенью прогресса в обучении» [Хетти, 2021].

Представления выпускников о своих способностях и компетенциях всегда выше, чем у педагогов и родителей.

Родители и выпускники «показывают» непротиворечивые представления о способностях выпускников. В целом родители оценивают своих детей, как вполне самостоятельных и обладающих компетенциями, необходимыми им для успешной самореализации в будущем.

Родители также как, и педагоги считают выпускников недостаточно зрелыми для принятия решений в социальных сферах (политической и социально-экономической), считая, что выпускники не в состоянии обсуждать общеполитические вопросы, оценивать политические события и давать свою оценку.

Низкая оценка компетенций выпускника со стороны педагогов, по нашему мнению, не дают возможности реализовывать образовательный потенциал выпускника, создавая эффект «Пигмалиона» [Юсупова,

2023], то есть, заведомо закладывая низкую оценку ожиданий от компетенций выпускника из своих представлений, педагоги не ожидают успеха и тем самым закладывают «самоисполняющиеся пророчества» [Юсупова, 2023] на неуспешность обучающегося.

Позитивные ожидания педагога от академических достижений учащихся способствуют возникновению «эффекта Пигмалиона» и положительно связаны с академическими успехами учеников, в то время как низкие ожидания могут привести к «эффекту Голема» и к снижению результатов учащихся. [Юсупова, 2024].

Подводя итог всему вышеизложенному можем утверждать на данном этапе исследования, что выявлена согласованность представлений участников образовательных отношений на «портрет выпускника школы» в связке «родитель — выпускник», но конфликтны представления о «портрете выпускника» между группой «родитель и ученик» и группой «педагоги». Причины выявленного конфликта представлений о портрете выпускника у участников образовательных отношений могут быть предметом дальнейшего исследования.

Список литературы

Нормативно-правовые документы

1. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г №273-ФЗ принят ГД 21.12.2012г, одобрен СФ 26.12.2012г// с изменениями и дополнениями на 01.09.2023г. [электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращений 12.06.2024)
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 17.12.2010: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17.12.2010г №1897. // [электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>(Дата обращений 12.06.2024).
3. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования от 12.08.2022: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации 12.08.2022г №732.// с изменениями и дополнениями на 01.09.2023. [электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008/>(Дата обращений 12.06.2024).
4. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования от 17.05.2012: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17.05.2012г №413. [электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/> (Дата обращений 12.06.2024).
5. Письмо Министерства образования и науки РФ “О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования” от 19 апреля 2011 г.: Министерство образования и науки Российской Федерации 19.04.2011г №№ 03-255. [электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071359/#55071359> (Дата обращений 12.06.2024).

6. Абдурахманова Э.М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020г. Т.1, №4 (69). 75-87.
7. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. Т.1, №4 (41). 102-114.
8. Белоусов К.Ю. Родители о школе: от факторов выбора учебного заведения к реальной информированности о школьной жизни ребенка // Дискурс. 2020;6(5):40-50. [электронный ресурс]. URL: <https://discourse.elpub.ru/jour/article/view/352> (Дата обращений 12.06.2024).
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. // М: Прогресс, 1986. — С. 275-302
10. Словарь русского языка: в 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. // М.: Русский язык — второе издание (дополненное), 1981—1984.
11. Матюшкина М.Д. Выпускник петербургской школы: от поколения Y к поколению Z (20 лет исследования): монография // Матюшкина М.Д.-СПб.: СПбАППО-2021-198с;
12. Марковская И. М. Тренинг взаимодействие родителей с детьми. [опросник взаимодействие родителей с детьми] // Марковская И. М.-Санкт-Петербург.: Речь, 2005. — 150с
13. Талер, Р. Санстейн, К. Nudge. Архитектура выбора // Москва: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2017г. - 480с
14. Хэтти Д. Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы. // Москва: Национальное образование, 2021г.

Авторефераты диссертаций и диссертации

Юсупова Э.М. Ожидания учителей и академические достижения учащихся, различающихся по уровню академических и социально-эмоциональных навыков в начальной школе: диссертация к.п.н. Москва. НИИВШЭ-2024. 118с. УДК 378.1

ЭВОЛЮЦИЯ ИНСТИТУТА АККРЕДИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»

Мартьянов Вячеслав

Научный руководитель — к. п. н., проф. Заиченко Н. А.

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы становления института аккредитации в высшем образовании как инструменте оценки качества образования. Процесс трансформации института аккредитации обусловлен сложным процессом реформ в высшем образовании. На основе анализа эволюции этого института, ее специфики, формулируются предложения по дальнейшему совершенствованию института аккредитации, с целью улучшить качество образовательной деятельности для соответствия потребностям экономики в квалифицированных кадрах.

Ключевые слова. Институт аккредитации, высшие учебные заведения, профессионально-общественная аккредитация, оценка качества образования.

The evolution of the Institute of accreditation in higher education.

Abstract. The article discusses the main stages of the formation of the institute of accreditation in higher education as a tool for assessing the quality of education. The process of transformation of the institute of accreditation is due to the complex process of reforms in higher education. Based on the analysis of the evolution of this institute, its specifics, proposals are formulated for further improvement of the institute of accreditation, in order to improve the quality of educational activities to meet the needs of the economy in qualified personnel.

Keywords. Institute of accreditation, higher education institutions, professional and public accreditation, assessment of the quality of education.

Эволюция института аккредитации в высшем образовании — один из признаков изменений и развития образовательных систем по всему миру. Аккредитация, как механизм обеспечения качества и стандартизации учебных программ, играет ключевую роль в формировании конкурентоспособных и востребованных специалистов на глобальном рынке труда. В условиях стремительно меняющихся требований к знаниям и навыкам, а также усилению международной мобильности студентов и преподавателей, аккредитация становится неотъемлемым инструментом для поддержания высокого уровня образовательных услуг

и их адаптации к современным вызовам.

Исторически, институт аккредитации прошел долгий путь от простых форм контроля качества до сложных систем оценки, включающих множество критериев и показателей. В данной статье мы рассмотрим основные этапы развития аккредитации в высшем образовании [Мотова, 2015], проанализируем ключевые изменения в подходах и методологиях оценки, а также обсудим современные тенденции и будущие перспективы этого института. Особое внимание будет уделено международному опыту и практике, что позволит выявить лучшие примеры и предложить рекомендации для дальнейшего совершенствования аккредитационных процессов в различных странах.

Аккредитация в высшем образовании представляет собой процесс оценки и признания образовательных программ и учреждений, соответствующих установленным стандартам качества [Наводнов, 2015]. Аккредитация подразделяется на два основных вида: институциональная и программная. Суть процедуры институциональной аккредитации (institutional accreditation) заключается в оценке и признании аккредитуемого образовательного учреждения в целом как организации и подразумевает учет всех реализуемых им программы. Программная (или специализированная) аккредитация в свою очередь является более узкоспециализированной и направлена на изучение и оценивание отдельных образовательных программ.

История аккредитации высших учебных заведений берет начало в США в конце XIX века. Первые попытки стандартизации образовательных программ были предприняты региональными ассоциациями колледжей и университетов. Задачами этих организаций стали разработка критериев оценки качества образования в высших учебных заведениях, а также инспекции учебных заведений. Первая национальная аккредитационная организация — Северо-Центральная ассоциация колледжей и школ (North Central Association of Colleges and Schools) была создана в 1906 году.

В Европе процесс аккредитации получил развитие несколько позже. В 1999 году была подписана Болонская декларация, которая заложила основу для создания Европейского пространства высшего образования (EHEA). Одним из ключевых аспектов Болонского процесса стало внедрение системы аккредитации, направленной на обеспечение сопоставимости и совместимости образовательных программ.

В Российской Федерации институт аккредитации изначально сформировался к апрелю 1997 года, когда Государственным комитетом по высшему образованию была проведена первая процедура аккреди-

тации. [Геворкян, 2004] Процедура государственной аккредитации в нашей стране, согласно действующему законодательству, находится в ведении государственных органов надзора и контроля в сфере образования (Рособрнадзор, Министерство науки и высшего образования). [Гольпяпина, 2022] С другой стороны, существует практика профессионально-общественной аккредитации (public professional accreditation), которая проводится профессиональными и общественными органами и организациями.

К настоящему моменту Россия имеет 27-летний опыт проведения процедур институциональной аккредитации. Большинство вузов страны прошли через эту процедуру по меньшей мере три раза. В случаях изменения аккредитационного статуса даже больше трех раз. Институциональная аккредитация проводится регулярно с целью исполнения требований Закона «Об образовании» (1992 г.), в котором была поставлена задача сохранения единого образовательного пространства в условиях распада прежней советской системы. Действующий Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 предъявляет такие же требования к сохранению единства образовательного пространства. [Краснощеков, 2022; «О внесении изменений...», 2010].

При этом «новая» образовательная система предполагала гораздо большую автономию учебных заведений, а также существование частных образовательных учреждений. Поскольку законодательством гарантируется единство образовательного пространства, существование образовательных стандартов и институт аккредитации становятся инструментами поддержания единства этого пространства.

Изначально, аккредитация больше опиралась на статистические показатели, а не на экспертные оценки (более важные для фактической оценки качества образовательной деятельности и ее соответствия стандартам и требованиям). Это все были элементы институционально-формы аккредитации и за соответствие требованиям личную ответственность несло руководство учебного заведения.

В 2009 году институт аккредитации был реформирован, что было закреплено законодательно. Институциональная аккредитация была дополнена программной аккредитацией, которая направлена на экспертизу конкретных образовательных программ на соответствие государственным требованиям, таким как образовательные стандарты по направлениям подготовки. Одним из негативных последствий стало расширение отчетной документации, которую регулирующие органы требовали от вузов. [Тамбиянц; Шалин, 2021] Расширилась экспертная составляющая. Аккредитация комиссия включала изначально не более

10 человек, на рассмотрение которых представлялся очень широкий круг вопросов. Впоследствии этот круг вопросов потребовал расширения состава комиссии, поэтому в настоящее время аккредитационные комиссии включают в среднем около 50 человек. Еще одним негативным последствием этого процесса является возросшая нагрузка на проверяющие органы и вузы, со всеми вытекающими, влияющими на качество оценки.

Для того, чтобы оценить, как возможно улучшить систему аккредитации, стоит обратиться к международному опыту.

Аккредитация университетов в США представляет собой процесс оценки и признания образовательных учреждений и программ на соответствие установленным стандартам качества. Этот процесс является добровольным и осуществляется независимыми аккредитационными агентствами, которые признаются Министерством образования США (U.S. Department of Education) и Советом по аккредитации высшего образования (Council for Higher Education Accreditation, CHEA). В США существует два основных типа аккредитации: институциональная и специализированная (программная).

Институциональная аккредитация оценивает университет или колледж в целом. Она проводится региональными или национальными аккредитационными агентствами.

Существует шесть основных региональных аккредитационных агентств, каждое из которых охватывает определенный географический регион США:

1. Middle States Commission on Higher Education (MSCHE)
2. New England Commission of Higher Education (NECHE)
3. Higher Learning Commission (HLC)
4. Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)
5. Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges (SACSCOC)
6. WASC Senior College and University Commission (WSCUC)

Программная аккредитация оценивает конкретные образовательные программы или департаменты внутри университета. Она проводится профессиональными и специализированными аккредитационными агентствами, такими как: Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) для инженерных программ; Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) для бизнес-школ; Commission on Collegiate Nursing Education (CCNE) для программ по сестринскому делу.

Аккредитация имеет важное значение для образовательных учреждений в США по нескольким причинам:

1. Финансовая помощь: только студенты, обучающиеся в аккредитованных учреждениях, имеют право на получение федеральной финансовой помощи;
2. Признание дипломов: аккредитованные учебные заведения и программы признаются работодателями и другими образовательными учреждениями;
3. Гарантия качества: аккредитация служит показателем соответствия высоким стандартам качества образования.

Следует отметить, что институт аккредитации в США крайне децентрализован и связан с либеральным характером образовательной системы. В многом это саморегулируемая система и значительная часть стимулов к проведению аккредитации сформулирована рынком, так как это своеобразный знак качества образования. При этом, в США вузы несут репутационную ответственность за качество дипломов своих выпускников, поскольку дипломы напрямую ассоциированы с вузом.

В Российской системе выдаются дипломы государственного образца, в которых роль собственно «имени» вуза зачастую мала (за исключением отдельным «топовых» учебных заведений). При этом институциональная аккредитация проводится несколькими организациями, результаты оценки которых в некоторой степени «конкурентны». То есть, в случае серьезного расхождения в результатах оценки, может ставиться вопрос о добросовестности проведения процедуры. Этот аспект, фактически, может быть безболезненно и при этом довольно эффективно интегрирован в институт аккредитации в нашей стране, доверив процедуру отдельным подотчетным организациям. Также возможно создание требований к перекрестной проверке, которая позволит снизить уровень фальсификаций в результатах оценки.

В сегодняшней актуальной системе аккредитации можно выделить следующие проблемы:

1. Трудоемкость процедуры для государственных органов и вузов. Аккредитация требует огромного количества отчетных документов, составление которых трудоемко для вуза. Проверка этих документов также занимает много времени на стороне государственных органов.
2. Частичное следствие первой проблемы — излишний формализм в подходах к проведению аккредитации. Фокус на изучении отчетности зачастую скрывает от глаз надзорных органов реальное качество образовательного процесса в проверяемых организациях.
3. Низкая прозрачность процедуры. У общественности нет доступа к подробным отчетам по результатам проведения аккредитации,

что может обесценивать сам факт проведения данной процедуры. Особенно ценны в этой части могут быть экспертные оценки качества образовательного процесса.

4. Низкая развитость процедуры профессионально-общественной аккредитации. Низкий авторитет или формальное исполнение процедур со стороны независимых объединений не дает потребителям образовательных услуг и работодателям реального представления о качестве образования в данной организации.
5. Можно предложить некоторые решения по выявленным проблемам.

Во-первых, процедура аккредитации должна сосредотачивать свое внимание не на документах, сопровождающих образовательную деятельность, а на соответствии качества образовательных услуг требованиям федеральных образовательных стандартов. Для этого могут применяться выборочные независимые оценки выпускников с помощью экзаменов или кейсов, а также экспертные оценки по текущей образовательной деятельности внутри организаций [Озерова, 2023].

Во-вторых, по результатам аккредитации следует публиковать не только сертификат об успешном прохождении аккредитации, но и подробный отчет, содержащий информацию как о ходе процедур оценки, так и экспертные оценки. При этом, помимо полного текста отчета, возможная публикация сокращенной версии, в каком-то комфортном для восприятия виде (презентация или иллюстрированный текст).

В-третьих, расширение участия работодателей в процедуре оценки. В случае проведения аккредитации профессиональным объединением, возможно привлечение не только лиц, непосредственно представленных в этом объединении, но и приглашать на правах экспертов действующих сотрудников организаций реального сектора, желательна с публикацией их мнения отдельно и выделенно как представителей наиболее независимой группы.

Таким образом, несмотря на определенные успехи в развитии института аккредитации в России, сохраняется еще множество проблем, решение которых может положительно повлиять на качество образования в стране. Тем более это становится актуальной проблемой на фоне потребности экономики в более квалифицированных кадрах.

Список литературы

1. Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Развитие системы аккредитации высшего образования в Российской Федерации // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2004. №1. С. 25-28

2. Гольяпина И.Ю. Правовое регулирование государственной аккредитации образовательной деятельности // *Право и государство: теория и практика*. 2022. №2.
3. Краснощеков А.А. Процедура аккредитации как разновидность административных процедур в сфере высшего образования // *Вестник СГЮА*. 2022. №6 (149). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsedura-akkreditatsii-kak-raznovidnost-administrativnyh-protsedur-v-sfere-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 05.05.2024).
4. Мотова Г.Н. Три этапа развития аккредитации в России // *Аккредитация в образовании*. 2015. №2 (78). С. 6-13.
5. Наводнов В.Г. Квалиметрия бакалавриата // *Аккредитация в образовании*. 2015. № 77. С. 7-12
6. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования. Федеральный закон Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. N 293-ФЗ // *Российская газета*. 2010. 10 ноября (№5332)
7. Озерова Д.Н. Федеральная служба по аккредитации — орган государственного аудита. // *Вестник науки*. 2023. №7 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnaya-sluzhba-po-akkreditatsii-organ-gosudarstvennogo-audita> (дата обращения: 05.05.2024).
8. Тамбиянц Ю.Г., Шалин В.В. Бюрократизация отечественного высшего образования: факторы и перспективы // *Общество: философия, история, культура*. 2021. №5 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/byurokratizatsiya-otchestvennogo-vysshego-obrazovaniya-factory-i-perspektivy> (дата обращения: 05.05.2024).

ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мачтаков Александр

Научный руководитель — к. псих. н., доцент Кудрявцева Е. И.

Аннотация. В условиях повышающихся требований к образовательной инфраструктуре со стороны учащихся и их родителей необходимо обратить внимание на физическую школьную среду и ее участие в образовательной и социальной жизни подростков. В связи с этим стоит озаботиться выявлением и систематизацией характеристик среды, участвующих в запросе школьников, что поможет в дальнейшем проектировать школьную среду в соответствии с запросом «снизу», а значит, способствовать повышению значимости школы для ребенка. В данной статье рассматриваются различные подходы к анализу школьной среды и предлагается метод различения средовых характеристик на основе типов научной рациональности.

Ключевые слова. Физическая школьная среда, характеристики среды, запрос учащихся, проектирование, системный подход, научная рациональность.

Characteristics of the physical school environment

Abstract. In the context of increasing demands on the educational infrastructure from students and their parents, it is necessary to pay attention to the physical school environment and its participation in the educational and social life of adolescents. In this regard, it is worthwhile to be concerned with identifying and systematizing the characteristics of the environment that participate in the request of pupils, which will help to design the school environment in accordance with the request "from below", and therefore, to increase the importance of school for the children. This article examines various approaches to analyzing the school environment and proposes a method for distinguishing environmental characteristics based on types of scientific rationality.

Keywords: physical school environment, environmental characteristics, students' request, engineering, systems thinking, scientific rationality.

Введение

Рост внимания исследователей к школьной среде, обусловленный возрастающей потребностью в новых школьных пространствах и усиливающимся общественным и институциональным контролем качества этих пространств, рассматривает множество как физических, так и не физических компонентов, которые, взятые вместе, однако, оказывают существенное влияние на школьника, его жизнь и обучение. Школьное пространство, как пространство социального взаимодействия, инкорпорирует как объективные, так и субъективные структуры, и в этом симбиозе дает почву для всестороннего развития, личностного роста и получения опыта социальной жизни. При этом в зависимости от того, кто проводит различение компонентов школьной среды, эти ее компоненты будут наделяться разной степенью значимости. Это в свою очередь осложняет управление изменениями школьной среды, ее проектирование. Существует опасность того, что в результате реализации проектов школьных пространств на основе выделенных качеств, эти пространства не будут должным образом удовлетворять запросу учащихся, а значит, могут способствовать их отчуждению от школы [Казин, Лукьянова, 2022].

Подобная несогласованность выявляется уже на уровне понятийного аппарата. Выражения «образовательное пространство» и «образовательная среда», как подмечает С.К. Нартова-Бочавер [Нартова-Бочавер, 2012], носят метафорический характер и выражают комплексный характер этой сферы жизни. Подчас эти понятия используются разными исследователями по-разному, поэтому строить с их помощью полноценную систему оценки качества среды не представляется целесообразным. Поэтому есть смысл вслед за Нартовой-Бочавер обратиться к понятию «физическая школьная среда» как к рабочему понятию для описания социального поля школы, объединяющего объективные и субъективные качества среды, выраженные в физических атрибутах.

Данная статья ставит своей целью провести различение характеристик физической школьной среды на основе системного подхода. Физическая школьная среда при этом будет рассматриваться как целостный комплекс связанных между собой элементов, создающих условия для взаимодействия учащихся как между собой, так и со средой, играющих роль в развитии, учении и досуге ребенка.

Роль запроса учащихся в проектировании физической школьной среды

Современный тренд на предоставление учащемуся авторской позиции в деле своего образования предполагает также его авторскую по-

зицию относительно организации своего школьного окружения [Островерх, Тихомирова, 2021]. Это в свою очередь рождает необходимость в приобщении учащихся к процессу проектирования физической школьной среды. Одним из способов, при помощи которых это можно сделать, является метод соучастного проектирования, то есть проектирования с учетом мнения учащихся [Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022].

Для проектирования школьной среды, которая максимально удовлетворяла бы учащихся, необходимо установить наличие запроса школьников к ее организации, а также его структуру. Подобное исследование проводилось Ф.А. Казиным и Н.Г. Лукьяновой, которые сделали вывод, что запрос старшеклассников четко сформулирован на определенные группы характеристик современной школы [Казин, Лукьянова, 2022].

При исследовании запроса учащихся к школьной среде мы неизбежно столкнемся с проблемой различения средовых характеристик. Поэтому стоит выработать подход относительно их систематизации.

Подходы к анализу физической школьной среды

В многочисленных работах по изучению школьной среды исследователи рассматривают ее в виде модели, используя различные подходы к ее построению и описанию. Например, коммуникативно-ориентированная модель В.В. Рубцова рассматривает школьную среду как пространство взаимодействия участников образовательного процесса, форму их сотрудничества. Антрополого-психологическая модель, предложенная В.И. Слободчиковым, понимает ее как системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. Эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В.А. Ясвиным, уделяет внимание влиянию среды на личность и возможностям для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении. То есть, при построении модели исследователи учитывают как физические характеристики пространства образовательного учреждения, так и характеристики пространства социального взаимодействия.

Школьная среда, являясь комплексным явлением, может быть проанализирована с позиций множества научных и прикладных дисциплин. Например, исследователи в области архитектуры образовательных пространств уделяют внимание конструктивным особенностям здания школы, его взаимодействию с окружающей городской и природной средой, планировке помещений, их зонированию, экологичности используемых материалов [Сырова, Перцева, Набокина, 2015]. Дизайн

рассматривает индивидуальность, интерактивность и многофункциональность школьной среды [Длиббетова, 2021], роль декоративных элементов в формировании позитивного эмоционального отклика у учащихся, настроая на образовательную и творческую деятельность. Энвайронментальная психология изучает психологические аспекты взаимодействия человека и окружающей среды, влияние факторов материальной действительности на личность. Педагогическая эргономика рассматривает широкий спектр характеристик школьной среды с целью нахождения оптимальных материальных и организационных условий деятельности преподавателя и учащегося в образовательной среде [Абдуллаева, 2020].

Итак, мы видим, что каждый из подходов к исследованию школьной среды выделяет ее специфические ключевые характеристики на основе предложенных авторами подхода моделей, не учитывая прочие характеристики, в модель не входящие. Возникает вопрос о том, какую модель предпочтительнее использовать при проектировании школьной среды с учетом запроса учащихся.

Типологизация средовых характеристик

Особую роль в проектировании образовательных пространств исследователи отдают системному подходу, который бы использовал четкие критерии и требования к школьной среде [Ибе, Шиббаева, Миронов, 2022; Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022]. Поэтому мы считаем, что, прежде чем перейти к рассмотрению конкретных характеристик физической среды школы, необходимо произвести их системное различение.

Одним из способов систематизации фокусов научной рефлексии является модель В.С. Степина, типологизирующая интеллектуально-познавательную деятельность субъектов наук [Степин, 2009]. Эта типология включает классическую, неклассическую и пост-неклассическую рациональности (Табл. 1).

Таблица 1

Типы рациональности по В. С. Степину)

<i>Тип рациональности</i>	<i>Тип системного мышления</i>	<i>Тип отношения к миру</i>	<i>Элемент анализа</i>
<i>Классическая</i>	<i>Жесткий тип</i>	<i>Научно-инженерное</i>	<i>Объект / вещь</i>
<i>Неклассическая</i>	<i>Мягкий тип</i>	<i>Деятельностное / проектное</i>	<i>Деятельность / функция</i>
<i>Пост-неклассическая</i>	<i>Ценностный тип</i>	<i>Социокультурное / гуманитарное</i>	<i>Психическая деятельность</i>

Классическая рациональность изучает систему на объектном уровне, неклассическая рациональность обращается к функциональным характеристикам системы и взаимодействию элементов внутри нее, а пост-неклассическая рациональность, соответствующая ценностному мышлению, изучает психическую деятельность субъектов в системе.

Мы предлагаем рассматривать физическую школьную среду как систему и производить различие ее характеристик с учетом типа рациональности, основываясь на типологии В.С. Степина. При этом выделяются три уровня рассмотрения средовых характеристик: объектный, функциональный / деятельностный и личностный (психический) уровень.

Характеристики школьной среды на объектном уровне регулируются требованиями, правилами, нормами, нормативами и регламентами строительства, ГОСТами, а также учредительными документами образовательной организации. В эту группу входят как конструктивные особенности здания, помещений классов, так и элементы предметно-пространственного окружения, включая материально-техническое обеспечение. Исследователи рассматривают пространство образовательного учреждения с инженерных и нормативных позиций, обращая внимание на:

- Архитектурный облик здания, его отделку, планировку, прилегающую территорию;
- Характеристики школьных пространств (освещенность, шумоизоляция, виброустойчивость, акустика, использованные материалы и цвета);
- Наличие в школе универсальных и специализированных пространств (классные комнаты, лаборатории, библиотеки, спортивные и актовые залы, бассейны, рекреационные зоны, гардероб, наличие мест для хранения);
- Наличие коммуникаций (водоснабжение, отопление, электро-снабжение, газификация, связь, интернет);
- Школьное оборудование, в том числе мебель (парты, стулья, компьютеры, ноутбуки, книги, спортивный инвентарь и пр.).

С.И. Заир-Бек вместе с группой исследователей в 2019 году опубликовал масштабное исследование качества образовательной инфраструктуры в России. При оценке уровня развития материально-технического обеспечения в нем учитывались общая площадь классных комнат в расчете на учащегося, сохранность здания, нужда в капитальном ремонте, наличие физкультурного зала и учебно-опытного участка, а также обеспеченность учащихся интернетом и ЭВМ [Заир-Бек,

2019]. В исследовании Ф.А. Казина и Н.Г. Лукьяновой, в качестве важнейших характеристик школьной среды в структуре запроса учащихся выступали именно объектные группы характеристик, такие как современность пространств и оборудования, включая IT-оборудование, электронные учебники и wi-fi [Казин, Лукьянова, 2022]. В работах по проектированию школьных пространств не последнюю роль отдается такой характеристике, как устойчивость, то есть долговечность среды, износоустойчивость ее элементов, а также рентабельности [Иванова, Виноградова, Барсукова, 2022]. Объектные характеристики школьной среды исследуются в рамках эргономики образования на предмет соответствия требованиям безопасности, комфортности, надежности, психофизиологической адаптивности и хронометрического соответствия [Длиббетова, 2021].

Объектные характеристики школьной среды являются важными составляющими запроса учащихся, легко поддаются нормированию и контролю, и в целом хорошо изучены и описаны. Они воплощены в физическом пространстве, контактируют с участниками образовательного процесса и нередко выражают минимально необходимое для того, чтобы этот процесс имел место.

Функциональный/деятельностный уровень рассмотрения характеристик физической школьной среды.

Функциональные характеристики возникают при рассмотрении физической школьной среды как пространства взаимодействия — как учащихся с педагогами и друг с другом, так и учащихся с самим пространством. Школа в данном контексте рассматривается как место выполнения специфической работы, а конкретно — учения, воспитания и развития. В качестве методологической основы оценки школьной среды может быть использован экологический (средовой) подход в образовании [Ясвин, 2015].

В.А. Ясвин выделяет следующие характеристики школьной среды в контексте экологического подхода:

- Широта — структурная характеристика среды, учитывающая входящих в нее акторов, процессы и явления.
- Интенсивность — степень насыщенности школьной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.
- Безопасность среды во взаимоотношениях учащихся со сверстниками, старшими, с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти и, в-третьих, безопасность в отношениях с внешней средой обитания.

- Осознаваемость школьной среды — степень включенности в среду субъектов образовательного процесса.
- Обобщенность школьной среды — сообразность среды с целями образования.
- Социальная активность среды — ориентированность на позитивное социальное взаимодействие.
- Мобильность школьной среды — способность среды к эволюционным изменениям.

В контексте равного доступа учащихся к качественному образованию исследователи выделяют такие характеристики школьного пространства, как посещаемость, предрасположенность к дисциплинированному поведению, развитию, общению [Иванова, Виноградова, Зададаев, 2019].

С. К. Нартова-Бочавер проводит различие функциональных характеристик школьной среды по выполняемым функциям (универсальные, узконаправленные), по социальному оттенку средовых воздействий (область спонтанной активности учащегося, область активности инициированной и поддержанной педагогом, область запрещенной активности) по уровню воздействия (прямое физическое воздействие, социальное воздействие, участие в процессе средового самоподтверждения учащегося) [Нартова-Бочавер, 2012].

В большом числе работ уделяется внимание влиянию школьной среды на характер взаимодействия в ней, рассматриваются вопросы доступности среды, ее безопасности (в том числе влияние среды на буллинг), а также влияние школьной среды на образовательные результаты учащихся и их профессиональное развитие [Бочавер, 2023; Длиμβетова, 2021; Ибе, Шибеева, Миронов, 2022].

Функциональные характеристики среды важны с точки зрения организации процессов учения и воспитания в школе, поэтому анализируются по большей части с позиции педагогов и родителей. Эти характеристики могут играть роль при проектировании управленческих процессов образовательной организации. Также они являются связующим звеном между объективными характеристиками и психическим откликом учащихся.

Личностный (психический) уровень рассмотрения характеристик физической школьной среды.

При взаимодействии с физической школьной средой учащийся испытывает комплекс специфических психических переживаний, которые являются реакцией на те или иные характеристики среды. Изучение этих переживаний ведется с позиций энвайронментальной пси-

хологии, а также играет роль в изучении школьного климата.

А.А. Бочавер в своей работе о школьном климате отмечает социально-психологические характеристики школьной среды в качестве важного фактора формирования ценностей, поведенческих паттернов, способов выстраивания отношений, а также выстраивание образа личного будущего ребенка. Она различает переживание учащимися школьной среды как благополучное или неблагополучное, особое внимание уделяя показателям физической и эмоциональной безопасности, опыт отношений с учителями и сверстниками, учебы и обучения, а также реакции на школьную инфраструктуру [Бочавер, 2023].

С.К. Нартова-Бочавер разделяет школьные среды по их степени релевантности к субъекту на угрожающие, безопасные, дружественные, и психотерапевтические. Значимыми качествами среды также являются возможности как ресурс для развития и опасности как источник стресса учащегося [Нартова-Бочавер, 2012].

Представители педагогической эргономики выделяют характеристики комфортности среды как рабочего места и удовлетворенности рабочей атмосферой.

В работе О.С. Островерх и А.В. Тихомировой проводится связь между характеристиками среды и переживаниями детей, выраженных в простых реакциях [Островерх, Тихомирова, 2021]. Таким образом, школьное пространство может быть уютным, приятным, красивым и даже вкусным, а атмосфера свободная, вдохновляющая, творческая.

Итак, физическая школьная среда обладает комплексом взаимосвязанных характеристик объектного, функционального и психического уровней (Табл. 2).

Таблица 2

Распределенные характеристики физической школьной среды по типу рациональности)

Тип рациональности	Элемент анализа	Характеристики физической школьной среды
Классическая	Объект / вещь	<ul style="list-style-type: none"> • Архитектурный облик здания • Особенности прилегающей территории • Характеристики школьных пространств (освещенность, шумоизоляция, виброустойчивость, акустика, использованные материалы и цвета); • Универсальные и специализированные пространства (классы, лаборатории, библиотеки, спортивные и актовые залы, бассейны, рекреационные зоны, гардероб, места для хранения); • Коммуникации (водоснабжение, отопление, электроснабжение, газификация, связь, интернет); • Оборудование, в т. ч. мебель (парты, стулья, ЭВМ, книги, спортивный инвентарь и пр.).
Неклассическая	Деятельность / функция	<ul style="list-style-type: none"> • Широта • Интенсивность • Безопасность • Осознаваемость • Обобщенность • Социальная активность • Мобильность • Посещаемость • Предрасположенность к дисциплинированному поведению, развитию, общению • Влияние на образовательные результаты учащихся
Пост-неклассическая	Психическая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Благополучность • Ощущение безопасности (физической, эмоциональной) • Степень релевантности к субъекту (угрожающие, безопасные, дружелюбные, психотерапевтические) • Комфортность • Атмосфера

Современные институциональные и философские требования к организации физической школьной среды все больше вынуждают исследователей обращать внимание на третью группу характеристик для организации школьной среды, удовлетворяющей потребностям детей.

В данной статье мы проанализировали ряд исследований, посвященных изучению физической школьной среды, ее характеристик и современных подходов к ее проектированию. Было установлено, что системный подход и соучастное проектирование способствуют организации физической школьной среды, удовлетворяющей запрос учащихся. Структура этого запроса может быть учтена при проектировании.

Нами был предложен подход к различению характеристик среды по типам научной рациональности, задействованным в их выявлении. В дальнейшем это поможет нам произвести системное исследование запроса учащихся к характеристикам физической школьной среды.

Список литературы

1. Казин Ф.А., Лукьянова Н.Г. Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников // Вопросы образования. 2022. №2.
2. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2012. Том 1. № 1.
3. Островерх О.С., Тихомирова А.В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. №3.
4. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Барсукова Е.М. Реновация школьной инфраструктуры: системный подход // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2022. №1.
5. Сырова Н.В., Перцева Л.Н., Набокина А.В. Влияние архитектуры образовательного пространства на развитие творческих способностей школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-1.
6. Длимбетова Г.К. Эргономические основы доступности образовательного пространства в школах / Г.К. Длимбетова, М.С. Маймакова, Н.С. Пусырманов // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. — 2021. — Т. 4, № 3(12). — С. 12-22
7. Абдуллаева Н.А. Педагогическая эргономика в учебном процессе // Наука и образование сегодня. 2020. №12 (59).
8. Ибе Е.Е., Шибаета Г.Н., Миронов С.Е. Развитие концепции устойчивого проектирования образовательных учреждений на основе зарубежного опыта // Вестник евразийской науки. 2022. №5.
9. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения (опубликовано в кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. С.Пб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С.249- 295).

10. Заир-Бек С.И., Лозовский М.Б., Мерцалова Т.А., Беликов А.А., Матюненко Ю.А. Индекс образовательной инфраструктуры 2018-2019 — М.: Росучебник, 2019. — 277 с.: ил.
11. Ясвин В.А. Комплексная оценка общеобразовательных организаций / В. А. Ясвин, С. Н. Рыбинская // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 4(34). — С. 8-26.
12. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Зададаев С.А. Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию // Образование и наука. 2019. №7.
13. Бочавер А.А., Корнеев А.А., Хломов К.Д. Опросник поведенческих норм и школьного климата. Вопросы образования / Educational Studies Moscow, 2023. № 4, С.55–84.

УДК 316.722

КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ КОД ВЛИЯЕТ НА КОРПОРАТИВНУЮ КУЛЬТУРУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Окуев Али

Научный руководитель — к. философ. н., доцент Баронене С. Г.

Аннотация. Культурные особенности играют значительную роль в формировании корпоративной культуры образовательных организаций, особенно в многоэтнических и многокультурных регионах. Данная статья представляет собой теоретический анализ существующих исследований и разработку фреймворка для изучения этого влияния. Работа рассматривает концепцию культурного кода и предлагает методы его анализа, акцентируя внимание на антропологическом. Предложенный фреймворк может послужить основой для дальнейших исследований и разработки образовательных стратегий, учитывающих местные культурные особенности.

Ключевые слова: культурный код, корпоративная культура, образовательные учреждения, антропологический подход.

Annotation. Cultural characteristics play a significant role in shaping the corporate culture of educational institutions, especially in multi-ethnic and multicultural regions. This article provides a theoretical analysis of existing research and develops a framework for studying this influence. It explores the concept of cultural code and proposes methods for its analysis, with a focus on an anthropological approach. The proposed framework could serve as a foundation for further research and the development of educational strategies that consider local cultural characteristics.

Keywords: cultural code, corporate culture, educational institutions, anthropological approach.

Статья направлена на постановку проблемы и анализ существующих исследований по данной теме. Мы ставим следующий исследовательский вопрос: как можно исследовать проявление национально-культурного кода в управленческой деятельности корпоративной культурой образовательной организации?

Замысел статьи: проанализировать существующие теоретические и эмпирические исследования, касающиеся влияния национальных особенностей, запечатленных в «культурном коде» на корпоративную культуру образовательной организации, выявить проблемы и предложить фреймворк.

Культура является «естественной средой обитания» любой «живой системы» и это создает трудности для создания рефлексивных (осознанных) форм работы с ней. Дополнительная трудность возникает при попытке увидеть «национальные корни»: с одной стороны, они представляют архетипические паттерны, т. е. являются своего рода «коллективным бессознательным» организации. С другой стороны — могут вводиться на уровне политических институтов.

В последнее время термин «культурный код» приобрел широкую известность и используется не только учеными, но и философами, публицистами и чиновниками, желающими казаться просвещенными. Это приводит к некоторому размыванию понятия. Более того, исследователи, применяющие данный термин, не всегда могут ясно определить, что именно они имеют в виду под культурным кодом.

В современном мире глобализация и культурное разнообразие становятся неотъемлемыми элементами социальной и экономической жизни. Одной из ключевых сфер, где культурные особенности играют значительную роль, является образование. Образовательные организации, функционирующие в многоэтнических и многокультурных регионах, сталкиваются с необходимостью учитывать культурные различия не только среди учащихся, но и среди сотрудников.

Цель данной статьи — исследовать влияние национального культурного кода на корпоративную культуру образовательных организаций. В рамках работы будет проведен теоретический анализ существующих исследований, предложены методы анализа культурного кода, а также разработан фреймворк для дальнейших исследований и практического применения в образовательной сфере.

В последнее время термин «культурный код» приобрел широкую известность и используется не только учеными, но и философами, публицистами и чиновниками, желающими казаться просвещенными. Это приводит к некоторому размыванию понятия. Более того, исследователи, применяющие данный термин, не всегда могут ясно определить, что именно они имеют в виду под культурным кодом.

Культурный код представляет собой совокупность символов, норм, ценностей и традиций, которые формируют культурную идентичность определенной группы людей, является фундаментальной концепцией

для понимания и интерпретации различных аспектов культуры и общества. Этот термин охватывает множество значений и применяется в различных дисциплинах, от литературоведения до антропологии и экономики. В этой статье будет представлен сравнительный анализ теорий культурного кода, разработанных Умберто Эко, Юрием Лотманом, Александром Аузаном и Клодом Леви-Строссом. Рассмотрим, как каждый из этих мыслителей подходит к понятию культурного кода и какое значение он придает ему в своих исследованиях.

Исторически понятие культурного кода связано с развитием структурной антропологии и семиотики. Клод Леви-Стросс и его последователи изучали мифы, обычаи и традиции различных народов, стремясь выявить общие закономерности и структуру культурных систем.

В его работах культурный код рассматривается как структурная составляющая культуры, где мифы и ритуалы являются ключевыми элементами [Леви-Стросс, 1985]. Леви-Стросс подчеркивает универсальность структур культурных кодов, что позволяет проводить сравнительный анализ различных культур. Его подход фокусируется на выявлении общих закономерностей и структурных элементов, которые присутствуют в различных культурных системах.

Также, Умберто Эко в своих работах, таких как «Открытое произведение», акцентирует внимание на интерпретации текста и культурных кодах как наборе правил, которые читатель использует для понимания текста. Эко подчеркивает важность контекста и роли читателя в создании смысла. По его мнению, текст является многозначным, и именно культурные коды позволяют читателю интерпретировать его различными способами. Эко видит культурные коды как динамичные и изменчивые, что позволяет тексту оставаться открытым для множества интерпретаций.

Юрий Лотман развил теорию семиосферы, где культурный код является ключевым элементом. Он рассматривает культуру как текст, состоящий из множества знаков и текстов, где культурный код выступает механизмом для их понимания. Лотман подчеркивает уникальность каждой культурной системы, что делает каждый культурный код отличным от других. В его работах особое внимание уделяется структурной организации культурных кодов и их взаимодействию внутри культурной системы.

Александр Аузан, российский экономист, в своих исследованиях рассматривает культурный код как набор ценностей и норм, которые влияют на экономическое поведение и развитие общества. В его работах подчеркивается связь между культурными кодами и экономически-

ми системами. Это позволяет лучше понять влияние культурных особенностей на корпоративную культуру и организационное поведение. Аузан рассматривает культурные коды как важный фактор, который нужно учитывать при разработке экономических стратегий и политик.

Работы Эко, Лотмана, Аузана и Леви-Стросса и др. предоставляют разнообразные подходы к понятию культурного кода, подчеркивая его многогранность и влияние на различные аспекты жизни общества.

Эти подходы подчеркивают важность культурных кодов в понимании и интерпретации культурных феноменов, а также их влияние на корпоративную культуру и организационное поведение.

Культурный код представляет собой сложный и многогранный феномен, который играет ключевую роль в понимании и интерпретации культуры. Работы Умберто Эко, Юрия Лотмана, Ролана Барта, Александра Аузана и Клода Леви-Стросса предоставляют различные перспективы на этот термин, подчеркивая его значение для различных областей знания. Введение понятия культурного кода позволяет глубже понять механизмы функционирования культурных систем и их влияние на различные аспекты общественной жизни, от интерпретации текстов до экономического поведения и играет ключевую роль в формировании индивидуальной и коллективной идентичности. Он определяет нормы поведения, ценности и мировоззрение, влияя на все аспекты жизни общества. В контексте образовательных организаций культурный код влияет на формирование корпоративной культуры, определяя отношения между сотрудниками, стиль руководства, образовательные стратегии и подходы к обучению, также понимание и использование этих теорий может способствовать разработке стратегий, учитывающих местные культурные особенности и способствующих эффективной интеграции различных культурных кодов в корпоративную культуру.

Исходя из вышеперечисленного, мы под понятием культурный код будем подразумевать набор ценностей, норм, символов и правил, которые формируют способы восприятия и интерпретации мира в рамках конкретной культурной системы, обеспечивая механизм понимания текстов, мифов, ритуалов и других культурных феноменов, а также влияние на поведение и взаимодействие внутри общества.

Влияние культурного кода на формирование корпоративной культуры

Корпоративная культура представляет собой совокупность ценностей, норм, правил и традиций, которые определяют поведение и взаимодействие сотрудников внутри организации. Культурный код, являясь частью более широкой социальной и культурной системы, напрямую

влияет на корпоративную культуру. Он формирует ожидания и представления сотрудников о допустимом и недопустимом поведении, стиле общения, способах разрешения конфликтов и подходах к работе.

Культурный код играет ключевую роль в формировании корпоративной культуры, так как он включает в себя набор ценностей, норм и символов, которые определяют поведение и взаимодействие сотрудников внутри организации. В статье рассматриваются следующие аспекты влияния культурного кода на корпоративную культуру:

1. Определение ценностей и норм: культурный код формирует основные ценности и нормы, которые становятся основой корпоративной культуры. Эти ценности могут включать в себя такие аспекты, как честность, уважение, командная работа и инновации. Они влияют на то, как сотрудники воспринимают свою работу и взаимодействуют друг с другом [То Тху Чанг, 2016].

2. Идентичность и принадлежность: культурный код способствует формированию чувства принадлежности у сотрудников. Когда сотрудники разделяют общие ценности и нормы, это создает единую корпоративную идентичность, что, в свою очередь, повышает уровень вовлеченности и мотивации [То Тху Чанг, 2016].

3. Влияние на поведение: культурный код определяет, как сотрудники ведут себя в различных ситуациях, включая принятие решений, разрешение конфликтов и взаимодействие с клиентами. Он может способствовать созданию определенного стиля общения и взаимодействия внутри организации [То Тху Чанг, 2016].

4. Адаптация к изменениям: корпоративная культура, основанная на сильном культурном коде, может быть более устойчива к изменениям и вызовам внешней среды. Сотрудники, понимающие и принимающие культурный код, легче адаптируются к новым условиям и требованиям [То Тху Чанг, 2016].

Таким образом можно сказать, что культурный код является одним из основополагающих элементов, который формирует корпоративную культуру, влияет на поведение сотрудников и способствует созданию эффективной и сплоченной команды.

В образовательных организациях корпоративная культура имеет свои особенности. Она включает в себя не только внутренние отношения между сотрудниками, но и взаимодействие с учениками, родителями и внешними партнерами. Культурный код, присущий определенной этнической или культурной группе, может влиять на образовательные подходы, стиль преподавания и воспитательные практики.

Примером влияния культурного кода на корпоративную культуру

образовательных организаций может служить опыт разных стран. В Японии, например, корпоративная культура в образовательных учреждениях характеризуется высокой степенью коллективизма, уважением к старшим и акцентом на дисциплину. Японская культура ценит групповые усилия и общие достижения, что выражается в образовательной среде, где важна работа в команде и поддержка со стороны коллег. Иерархическая структура и система старшинства (нэнко джорэцу) также сильно влияют на отношения внутри коллектива, где старшие сотрудники получают большее уважение и авторитет, а молодые должны проявлять почтение и учиться у них.

В США, напротив, ценятся индивидуализм, креативность и самостоятельность учащихся. Корпоративная культура в образовательных учреждениях США поощряет личные достижения и инициативу. Учителя и администраторы стремятся развивать у студентов способность к самостоятельному мышлению и инновациям. Такая культура способствует созданию условий, где каждый ученик имеет возможность проявить себя и внести уникальный вклад в коллективную деятельность.

Культурный код играет ключевую роль в формировании корпоративной культуры, особенно в контексте японской корпоративной среды. В статье подчеркивается, что особенности национальной культуры служат базисом для создания уникальной системы менеджмента в Японии [Паленко, 2022].

Культурный код включает в себя коллективные ценности, нормы и традиции, которые определяют поведение и взаимодействие сотрудников внутри организации. Например, в японской культуре акцент на коллективизм и гармонию в группе способствует формированию корпоративной культуры, где важны совместные усилия и поддержка друг друга [Паленко, 2022].

Однако с учетом глобализации и роста индивидуализма в японском обществе, традиционные элементы культурного кода начинают подвергаться критическому переосмыслению. Это приводит к необходимости адаптации корпоративной культуры к новым требованиям, что может включать внедрение систем бонусов и других видов материального поощрения, которые ранее не были так распространены.

Таким образом, культурный код не только формирует основы корпоративной культуры, но и требует постоянной адаптации в условиях меняющегося глобального контекста.

Эти различия в культурных кодах отражаются на образовательных стратегиях и корпоративных культурах соответствующих образовательных организаций. Японская ориентация на коллективизм и дисциплину

способствует созданию гармоничной и организованной среды, тогда как американский акцент на индивидуализме и креативности поощряет инновации и личное развитие.

Антропологический подход к исследованию культурного кода включает в себя анализ повседневных практик, ритуалов, мифов и символов, присущих определенной культуре. Существующие исследования в области антропологии и культурологии предоставляют богатый материал для изучения культурных кодов различных народов и их влияния на корпоративную культуру.

Влияние культурного кода на формирование корпоративной культуры является важным аспектом, который учитывает особенности этнонациональных отношений и культурные традиции сотрудников. Культурный код включает в себя ценности, нормы и символы, которые определяют поведение и взаимодействие людей в организации.

Так, в работе И. Ю. Абалова мы можем выделить некоторые факторы [Абалов, 2006]:

Формирование идентичности: культурный код помогает создать общую идентичность среди сотрудников, что способствует сплоченности и улучшению командной работы. Это особенно важно в полиэтничном обществе, где разнообразие культур может как обогащать, так и создавать конфликты.

Этнокультурная толерантность: высокая степень этнокультурной толерантности, основанная на понимании и уважении к различиям, является ключевым компонентом эффективной корпоративной культуры. Это позволяет организациям адаптироваться к условиям внешней среды и способствует социальной интеграции различных этнических групп.

Управление и развитие: культурный код влияет на управленческие практики и стратегии развития организации. Учет этнонационального фактора в корпоративной культуре может повысить эффективность управления и создать благоприятный социально-психологический климат, что, в свою очередь, способствует достижению целей организации. Основными методами антропологического анализа являются этнографическое наблюдение, интервью, анализ текстов и артефактов, а также сравнительный анализ. Эти методы позволяют глубже понять культурные особенности и выявить скрытые закономерности и структуры, формирующие культурный код.

Для исследования влияния культурного кода на корпоративную культуру образовательных организаций наиболее приемлемым является этнографический метод, который включает в себя погружение в

изучаемую культуру, наблюдение за повседневной жизнью и взаимодействие с представителями данной культуры. Этот метод позволяет получить глубокие и комплексные данные о культурных особенностях и их влиянии на организационные процессы.

Исходя из анализа материалов, мы можем предложить фреймворк для изучения влияния культурного кода на корпоративную культуру образовательных организаций, который включает в себя несколько ключевых компонентов:

1. Анализ культурного контекста: изучение исторических, социальных и культурных особенностей региона и этнических групп, проживающих в нем.
2. Этнографическое исследование: проведение полевых исследований, интервью и наблюдений для сбора данных о культурных практиках и нормах.
3. Анализ корпоративной культуры: изучение ценностей, норм и традиций, присущих конкретной образовательной организации.
4. Сравнительный анализ: выявление сходств и различий между культурным кодом и корпоративной культурой, анализ их взаимовлияния.

Фреймворк основывается на принципах межкультурного диалога, уважения к культурным различиям и необходимости учета культурных особенностей при разработке образовательных стратегий. Основными компонентами фреймворка являются:

- Культурный анализ: исследование культурного контекста и выявление ключевых культурных кодов.
- Организационный анализ: изучение корпоративной культуры образовательной организации.
- Интеграция данных: сопоставление результатов культурного и организационного анализа, выявление точек пересечения и конфликтов.
- Разработка рекомендаций: формулирование рекомендаций для образовательных организаций по учету культурных особенностей в корпоративной культуре.

Применение фреймворка на практике может включать в себя проведение этнографических исследований в многоэтнических школах, анализ культурных особенностей учащихся и сотрудников, разработку программ межкультурного обучения и воспитания, а также адаптацию образовательных стратегий с учетом местных культурных особенностей.

Влияние национального культурного кода на корпоративную культуру образовательных организаций является сложным и многогранным процессом. Культурные особенности определяют нормы поведения, ценности и взаимодействия внутри организации, что влияет на ее эффективность и благополучие. Предложенный в данной статье фреймворк может послужить основой для дальнейших исследований и разработки образовательных стратегий, учитывающих местные культурные особенности.

Перспективы дальнейших исследований включают в себя более глубокое изучение конкретных культурных контекстов, разработку методологий для анализа культурных кодов и их влияния на организационные процессы, а также применение результатов исследований на практике для повышения эффективности образовательных организаций.

Рекомендации для образовательных организаций включают в себя необходимость учета культурных особенностей при разработке образовательных программ и стратегий, проведение межкультурного обучения для сотрудников и учащихся, а также создание условий для гармоничного сосуществования и взаимодействия представителей разных

Список литературы

1. То Тху Чанг. Влияние национальных особенностей организационной культуры на процесс стратегического управления организациями / Москва, 2016 г.
2. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М., 1985 г., с. 178.
3. Паленко А. А. Корпоративная культура Японии: современные подходы к изучению/ Известия Восточного института, 2022 г.
4. Абалов И. Ю. Этнонациональный фактор корпоративной культуры современных российских организаций. / Автореферат диссертации, Москва, 2006 г.
5. Браун Д. Корпоративное племя: чему антрополог может научить топ-менеджера / Д. Браун, И. Крамер. М.: Альпина Паблишер, 2018.
6. Крамер И. Как управлять Корпоративным племенем: Прикладная антропология для топ-менеджера / И. Крамер, Д. Браун. М.: Альпина Паблишер, 2023.
7. Савицкий М.В. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения. Дискурс профессиональной коммуникации. 2019.

РЕПЕТИТОРСТВО КАК ФОРМАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Пермикина Ольга

Научный руководитель — ст. преп., магистр ГМУ Хурда Д. П.

Аннотация. В статье дан анализ актуальных нормативно-правовых актов, регулирующих сектор репетиторства и предлагается информация о «пробелах» в правовом поле, связанных с регулированием репетиторской деятельности в начальном образовании. Контекстное исследование показало, что действующее законодательство недостаточно четко определяет статус репетиторов, что способствует развитию теневой формы деятельности в этой сфере и, как следствие, возможное снижение качества образовательных услуг. Основные выводы статьи о том, что действующая правовая неопределенность создает значительные риски как для образовательной системы в целом, так и для учеников, получающих дополнительные услуги. Предложенные меры направлены на легализацию и повышение качества образовательных услуг, оказываемых в рамках репетиторства.

Ключевые слова: репетиторство, образовательная услуга, образовательная деятельность, государственное регулирование, контроль репетиторства.

Abstract. The aim of the article is to identify legal problems related to the regulation of tutoring activities in primary education, as well as to analyse the existing normative legal acts regulating this sector. Modern normative legal acts regulating tutoring activities, such as the Civil Code of the Russian Federation and the Federal Law 'On Education in the Russian Federation', as well as regulations concerning the provision of paid educational services have been analysed. The study has shown that the current legislation does not define the status of tutors clearly enough, which contributes to the development of the shadow economy in this sphere and the reduction of the quality of educational services. The analysis of the regulatory framework revealed the need for its reform to legalise and regulate tutoring as a separate institution. The main results of the study are the conclusions that the current legal uncertainty creates significant risks both for the educational system as a whole and for students receiving additional services. The proposed measures are aimed at legalisation and improvement of the quality of

educational services provided in the framework of tutoring.

Keywords: tutoring, service, Russian Federation, educational activity, public education, students, school.

Введение. Феномен репетиторства, будучи неотъемлемой частью образовательной системы, представляет собой сложный социально-педагогический и экономический институт, чье значение возрастает с каждым годом в условиях недостаточной эффективности традиционных школьных практик. Востребованность репетиторской деятельности объясняется «увеличением населения, растущей потребностью в образовании и его значимости в современном обществе в силу важности связанных с ним конкурентных преимуществ» [Третьякова, 2025]. Кроме того, неспособность массового образования удовлетворить индивидуальные образовательные запросы и растущие ожидания со стороны родителей и учащихся в части более персонализированного подхода к обучению способствуют росту спроса на репетиторскую деятельность. Зачастую репетиторство рассматривается как альтернатива школьному обучению, особенно по специализированным направлениям (подготовка к экзаменам, дисциплины узкой направленности и т. д.).

Однако, наряду с нарастающим спросом на репетиторскую деятельность все более остро встает вопрос ее правового регулирования, так как репетитор работает «на себя», следовательно, должен самостоятельно выполнять все обязательства по трудовому и налоговому кодексам. На данный момент правовые аспекты данного феномена до сих пор остаются в зоне правовой неопределенности. Репетиторская деятельность зачастую рассматривается как нерегулируемая область рынка образовательных услуг, действующая вне рамок лицензирования и государственного контроля.

В то же время, с введением статуса самозанятости граждан и соответствующей налоговой политики, началось постепенное правовое урегулирование этого сегмента. Стоит отметить, что здесь ответственность за соблюдение соответствующего налогового режима остается на репетиторе, который может как оформить самозанятость, так и игнорировать данные требования. Проблема официального признания и легализации репетиторства по-прежнему остается актуальной, что сигнализирует о неспособности государства предложить эффективные механизмы поддержки и контроля за данным сектором [Сенченков Н. П., Суворова Г. В., 2024].

Таким образом, решение проблем, которые сопровождают процессы репетиторства, стоит находить на стыке образования, экономи-

ки и права. Услуги репетиторов, особенно для возрастной категории дошкольного и младшего школьного возраста с одной стороны, удовлетворяют такую потребность родителей, как персонализированное обучение, с другой стороны, способствует дальнейшему расслоению общества по образовательному признаку.

Целью данной статьи является презентация результатов анализа репетиторской деятельности как социального института и его места в нормативно-правовом поле. Материалом для анализа послужили нормативно-правовые акты и научные статьи контекстные теме исследования. Анализ проводился с опорой на сравнительно-правовой метод и метод правовой интерпретации, что стало возможным благодаря широкому охвату как отечественных, так и международных практик в сфере репетиторской деятельности и образовательных услуг.

Репетиторство в научных текстах. Специалисты определяют репетиторство как «неформальную самозанятость, которая возникает вследствие неудовлетворенности потребителей качеством государственного образования и растущей конкуренции на рынке образовательных услуг» [Донецкая, Третьякова, 2022]. Это явление имеет международный характер, проявляясь в различных формах в странах в зависимости от их социально-экономического контекста, а также уровня развития формальной системы образования. Репетиторство дополняет формальную систему, компенсируя ее недостатки, а в некоторых случаях становится необходимостью для достижения высоких образовательных результатов, например, при подготовке к экзаменам или поступлении в вузы.

Особенностью репетиторства является его стихийный, неофициальный характер, что затрудняет его регулирование и учет со стороны государства [Налоговый кодекс Российской Федерации, 2024]. В разных странах присутствуют как естественные, так и искусственные барьеры для его развития. Естественные барьеры связаны с особенностями развития экономики, социальной защиты и доступности капитала, что влияет на спрос и предложение услуг репетиторов. Искусственные барьеры создаются административными мерами, такими как налогообложение, лицензирование и контроль со стороны государственных органов. Например, в Китае введены строгие правила по регистрации и лицензированию репетиторских агентств, тогда как в странах с менее развитой образовательной системой, таких как Нигерия, репетиторство не регулируется государством [Донецкая С. С., Третьякова В. А., 2022]. В принципе, несмотря на различия в подходах к репетиторству в разных странах, можно выделить общую тенденцию: в тех странах, где

государственное образование испытывает трудности, репетиторство развивается интенсивнее, выполняя компенсирующую роль.

Результаты исследования М.Н. Яшиной [Яшина М. Н., 2020] демонстрируют возрастающий спрос на услуги репетиторов на выборке из 301 родителя учащихся 1–11-х классов Санкт-Петербурга. Автор утверждает, что 15 % респондентов, чьи дети учатся в начальной школе (1–4-е классы), привлекали репетиторов для углубления знаний, тогда как в средней школе (5–7-е классы) этот показатель возрос до 28 %, а в старших классах (8–11-е классы) доля учащихся, прибегающих к помощи репетиторов, достигла 60 %, что объясняется необходимостью подготовки к выпускным экзаменам и восполнением пробелов, связанных с освоением учебных программ на более ранних этапах обучения.

Рассматривая репетиторскую деятельность в начальных классах, мы выделяем 3 вида репетиторства:

- репетиторство с целью опережающего развития учащихся,
- репетиторство с целью ликвидации пробелов в знаниях,
- поддерживающее репетиторство, когда целью являются профилактические занятия для поддержания уже достигнутого уровня (например, систематическое выполнение домашних заданий с репетитором).

Репетиторы, работающие на опережение, целенаправленно формируют когнитивные навыки и развивают компетенции, которые превышают стандартные требования школьной программы, что позволяет детям осваивать материал быстрее, чем это предполагается образовательным стандартом, тем самым способствуя формированию более широкого спектра знаний и умений.

Например, в соответствии с планируемыми результатами ФГОС выпускник начальной школы должен «писать под диктовку тексты объемом не более 80 слов с учетом изученных правил правописания» и «выполнять сложение и вычитание с многозначными числами письменно (в пределах 100 — устно)» [Приказ Министерства просвещения №287, 2021]. В данном случае, репетитор может повысить индивидуальные показатели ученика по данным критериям, таким образом опережая программу. Опережение может реализовываться за счет разработки специализированных заданий в соответствии с возрастными и психологическими особенностями ребенка, использование интерактивных методов обучения, в том числе электронных ресурсов, поддержку в развитии навыков саморегуляции и мотивации.

Второй тип — это репетиторы, которые помогают детям восполнять утраченные или недополученные знания, чаще всего задействованы в

случаях, когда у ученика имеются значительные затруднения в усвоении учебной программы, академическая запущенность, что требует инклюзивного и индивидуального подхода, нацеленного на восстановление базовых навыков и устранение пробелов в знаниях.

Третий тип — это репетиторы, которые проводят профилактические занятия, которые помогают ребенку сохранить и укрепить уже достигнутые знания. Это может быть полезно для предотвращения возникновения учебных проблем и для подготовки к более сложным темам, а также для психологического комфорта ребенка, который чувствует себя более уверенным в своих знаниях.

Стоит отметить, что все типы репетиторов, несмотря на различия в подходах и целях, выполняют важную функцию в образовательной системе, дополняя формальные школьные занятия и способствуя реализации принципов доступности и индивидуализации образования.

Правовое регулирование репетиторской деятельности. Основными регулирующими и определяющими деятельность репетиторов документами выступают статья 2 Гражданского кодекса РФ [Гражданский кодекс Российской Федерации, 2024], статья 32 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2023], а также постановление правительства «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» [Постановление Правительства РФ, 2020]. Разберем подробнее.

Согласно статье 2 Гражданского кодекса РФ, репетиторская деятельность в формальном смысле может быть отнесена к отношениям, регулируемым гражданским законодательством, при условии наличия договорных обязательств между репетитором и его клиентом (учеником или его законными представителями). То есть, гражданское законодательство рассматривает договорные отношения, возникающие в ходе предоставления репетиторских услуг. Репетиторы должны быть зарегистрированы в качестве индивидуальных предпринимателей, если они систематически предоставляют услуги и получают от этого доход. В противном случае деятельность репетитора может попасть под регулирование административного или финансового права. Так, по статье 116 НК РФ за отсутствие учета в налоговой системе предусмотрен штраф [Налоговый кодекс Российской Федерации, 2024].

В соответствии с положениями статьи 32 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон), под репетиторством как формой индивидуальной образовательной деятельности понимается деятельность индивидуальных предпринимателей,

которые могут оказывать образовательные услуги непосредственно или с привлечением педагогических работников. Важно отметить, что такие предприниматели обязаны действовать в строгом соответствии с нормами законодательства, касающимися образовательной деятельности, а также с требованиями, установленными трудовым законодательством. Закон не использует прямого термина «репетиторство», но фактически охватывает этот вид образовательной деятельности в рамках «индивидуальной педагогической деятельности». Индивидуальные предприниматели, которые занимаются репетиторством, обязаны предоставлять обучающимся и их законным представителям исчерпывающую информацию о своей профессиональной квалификации, уровне образования и опыте работы в педагогической сфере. Следует добавить, что при привлечении сторонних педагогов для оказания услуг репетиторства, такие предприниматели обязаны раскрывать аналогичную информацию о привлеченных педагогических работниках. Также отмечается, что индивидуальная образовательная деятельность регулируется необходимостью получения лицензии на оказание образовательных услуг, если такая деятельность выходит за рамки единичных и разовых консультаций, а носит систематический характер.

Постановление Правительства Российской Федерации от 15 сентября 2020 года № 1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» определяет, что платные образовательные услуги включают в себя деятельность, осуществляемую по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц. Репетиторство как форма платных образовательных услуг должно соответствовать установленным законодательным требованиям и образовательным стандартам. Согласно пункту 3 Правил, платные образовательные услуги не могут заменять основные образовательные программы, финансируемые за счет бюджетных ассигнований, что делает репетиторство дополнительным и вспомогательным механизмом образовательной деятельности, но не основным. Данный аспект особенно важен в контексте начальной школы, где репетиторские услуги часто направлены либо на опережение программы, либо на восполнение пробелов в освоении материала. Терминология, используемая в Постановлении, закрепляет права и обязанности всех участников образовательного процесса: так, «исполнитель», т. е. репетитор или организация, предоставляющая услуги, обязана обеспечить полный объем образовательных услуг в соответствии с заключенным договором и образовательными программами, что подтверждается пунктом 7 настоящих Правил. Неисполнение или ненадлежащее исполнение этих

обязательств влечет за собой ответственность, предусмотренную как договором, так и законодательством Российской Федерации.

Оценка нормативно-правовых актов дает возможность сделать вывод о том, что репетиторство не выделяется в отдельное понятие, что порождает сложности в толковании и регулировании данной профессиональной деятельности.

С.Н. Кашурников [Кашурников С. Н., Кириллов А. А., 2019] так же рассматривает проблему теневой формы репетиторства. Автор отмечает, что в соответствии с Федеральным законом «О лицензировании отдельных видов деятельности», лица, занимающиеся репетиторской деятельностью, могут регистрироваться в качестве индивидуальных предпринимателей (ИП) или самозанятых граждан, что влечет за собой необходимость уплаты налогов и взносов в Пенсионный фонд и Фонд обязательного медицинского страхования. Однако, как отмечает автор, большинство репетиторов предпочитают оставаться в тени, избегая официальной регистрации и не уплачивая налоги, что приводит к существенным потерям для бюджета страны.

А. Гетман [Гетман А., 2020], в свою очередь, также поднимает вопрос о недостаточном уровне регулирования репетиторства в РФ, отмечая, что это явление, «обладая ярко выраженной социальной значимостью, продолжает оставаться в тени формальной системы образования, что создает многочисленные правовые и экономические пробелы». Во-первых, несмотря на то, что репетиторство стало существенной частью образовательного процесса, его нормативное регулирование все еще носит фрагментарный характер, что, с одной стороны, приводит к значительному росту неофициальной занятости, а с другой — к уклонению от налогов и снижению качества оказываемых услуг, так как отсутствуют четкие требования к квалификации преподавателей. Например, автор отмечает, что в России, по состоянию на 2020 год, доля теневой занятости среди репетиторов превышает 70 %, что значительно осложняет их интеграцию в систему налогообложения. Во-вторых, отсутствие регулирования программ и стандартов качества образовательных услуг создает неравномерные условия для учеников, что особенно опасно для младших школьников, которые чаще всего нуждаются в четко структурированной помощи. Автор приводит примеры стран, где регулирование частного репетиторства находится на более высоком уровне — в частности, Южной Кореи и Японии, где преподаватели обязаны получать лицензии на право заниматься репетиторством. Это способствует повышению качества оказываемых услуг, снижает риски злоупотреблений и обеспечивает прозрачность процесса предоставления об-

разовательных услуг, что в целом благоприятно сказывается на уровне образования в этих странах.

Департамент подготовки, профессионального развития и социального обеспечения педагогических работников Министерства просвещения Российской Федерации рассмотрел обращение по вопросу о репетиторстве и сообщает, что Согласно статье 91 Закона об образовании, образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с законодательством Российской Федерации о лицензировании отдельных видов деятельности с учетом особенностей, установленных настоящей статьей. Соискателями лицензии на осуществление образовательной деятельности являются образовательные организации, организации, осуществляющие обучение, а также индивидуальные предприниматели, за исключением индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность непосредственно.

В связи с изложенными нормами о трудовых и социальных правах, об учете педагогического стажа распространяются на педагогических работников организаций при условии наличия у таких организаций лицензии на право ведения образовательной деятельности и не распространяются на индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность непосредственно.

Заключение. Анализ нормативно-правовых актов и научных текстов последних лет, посвященных репетиторской деятельности, позволяет сделать вывод о том, что настоящее состояние законодательства, регулирующего данный вид деятельности, все еще находится в стадии разработки и на данном этапе не дает желаемых для государства результатов. Во многом репетиторство находится в теневом секторе экономики. Существующее законодательство нуждается в обновлении, так как репетиторство следует выделить в отдельное понятие, дабы не создавать пробелов в трактовании в нормативно-правовом поле. Законодательство должно предусматривать механизмы контроля соблюдения образовательных стандартов и прав учащихся, что особенно актуально для начальных классов, где репетиторство оказывает значительное влияние на будущее развитие ребенка. Без такого регулирования остаются риски неравномерного доступа к качественному образованию и возможных злоупотреблений со стороны репетиторов.

Список литературы

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (части первая, вторая, третья и четвертая) [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы "ГАРАНТ". — URL: <https://base.garant.ru/10164072/> (дата обращения: 04.10.2024).

2. Налоговый кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы "ГАРАНТ". — URL: <https://nalog.garant.ru/fns/nk/> (дата обращения: 04.10.2024).
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2023) [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы "ГАРАНТ", 2023. — URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 04.10.2024).
4. Постановление Правительства РФ от 15.09.2020 N 1441 "Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг" [Электронный ресурс]. — Доступ из справ.-правовой системы "ГАРАНТ". — URL: <https://base.garant.ru/74660486/> (дата обращения: 04.10.2024).
5. Гетман А. Выход из тени. Подходы к регулированию репетиторства в России и в мире //Образовательная политика. — 2020. — №. 4 (84). — С. 58-68.
6. Донецкая С. С., Третьякова В. А. Неформальная самозанятость на рынке репетиторских услуг: международный опыт государственного регулирования //Мир экономики и управления. — 2022. — Т. 22. — №. 4. — С. 60-78.
7. Кашурников С. Н., Кириллов А. А. Репетиторство в России: статус, значение, проблемы //Теория и практика общественного развития. — 2019. — №. 4(134). — С. 79-84. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 01.07.2022)
8. Сенченков Н. П., Суворова Г. В. Правовое регулирование репетиторской деятельности в образовательной сфере //Человек и образование. — 2021. — №. 2 (67). — С. 44-50.
9. Третьякова В. А. Международный опыт государственного регулирования неформальной самозанятости на рынке репетиторских услуг //МНСК-2022. — 2022. — С. 79-80.
10. Яшина М. Н. Репетиторство в системе подготовки школьников в Санкт-Петербурге [1] //Теория и практика общественного развития. — 2020. — №. 1 (143). — С. 74-77.

УДК 159.9

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Плахова Александра

Научный руководитель — к. п. н., доцент Бакушина А. Н.

Аннотация. В статье обобщаются и систематизируются подходы к определению понятий «благополучие», «профессиональное благополучие» и «профессиональное благополучие учителя». В процессе семантического анализа подходов к понятиям российских и западных исследований выявлены главные признаки этого феномена. На их основе автор статьи предлагает свой подход к определению понятия «профессиональное благополучие учителя».

Ключевые слова: благополучие, профессиональное благополучие, профессиональное благополучие учителя, система образования.

Annotation. The article summarizes and systematizes approaches to the definition of the concepts of "well-being", "professional well-being" and "professional well-being of a teacher". In the process of semantic analysis of approaches to the concepts of Russian and Western studies, the main signs of this phenomenon have been identified. Based on them, the author of the article offers his own approach to the definition of the concept of "professional well-being of a teacher".

Keywords: phenomenon, well-being, professional well-being, professional well-being of a teacher, education system.

Сегодня мы наблюдаем повышение внимание государства к проблеме благополучия российского учительства. Министерством просвещения России подготовлен проект актуализированного комплекса мер, который дополнен мероприятиями, касающимися обновления системы квалификационных категорий педагогических работников, разработки предложений по установлению единых требований к оплате труда педагогических работников, привлечения педагогических работников к участию в общественно-государственных советах, а также способствующими повышению профессионального благополучия учителей и привлечения интереса обучающихся к педагогической профессии [Доклад «О реализации государственной политики...», 2021].

Однако дисбаланс между ресурсами, доступными учителям для выполнения работы, и налагаемыми на них обязательствами может угрожать их профессиональному благополучию и приводить к профессиональному выгоранию. Проблема учительского благополучия актуализирована в последнее десятилетие как отечественными специалистами, так и международными мониторингами. Так, по данным опроса 2016 г., только 21 % российских педагогов демонстрируют энтузиазм в отношении своей работы [Константиновский, Пинская, Звягинцев, 2019]. Международное исследование учительского корпуса TALIS в 2018 году выявило, что почти 20 % учителей из России в той или иной степени подвержены стрессу на работе, а каждый десятый сообщал о высоком уровне стресса [Teaching and learning..., 2018].

Следует отметить, что феномен профессионального благополучия является относительно новым в образовании, а как предмет научного исследования в западных исследованиях он появился в конце 80х годов XX века. Существует также отечественные научные публикации, где рассматривается благополучие личности в контексте профессиональной деятельности (в том числе на рабочем месте или в организационном контексте) [Березовская, 2016].

В данной статье мы рассмотрим феномен профессионального благополучия в системе образования РФ и на основе сравнительного анализа двух типов источников — нормативно — правовых актов и теоретического дискурса выявим основные особенности данного понятия.

Цель статьи — презентовать результаты анализа нормативно-правовых актов Российской Федерации и российских и западных исследований по теме профессионального благополучия для выявления главных признаков данного феномена.

В работе использовались такие методы исследования как: психолого-педагогический метод, теоретический метод, метод анализа и синтеза

Понятие «благополучие» является междисциплинарным и изучается в различных науках, таких как философия, психология, медицина, социология, экономика. Каждая из этих дисциплин предлагает свой уникальный взгляд на то, что делает человека счастливым и успешным, и каким образом можно достичь состояния благополучия [Епхийев, Моисеев, 2023]. Вопросами внутреннего благополучия, счастья человека занимается психология. Актуализации интереса к проблеме благополучия человека способствовала позитивная психология как направление, которое занимается изучением того, что помогает человеку жить лучше и предотвращает серьезные нарушения. Изначально в данной про-

блематике центральным было понятие счастья, которое, по мнению М. Селигмана, потеряло свой смысл из-за чрезмерного использования, и на смену ему пришло понятие благополучия. Так благополучие стало основным предметом позитивной психологии. М. Селигман считает, что различие между счастьем и благополучием состоит в том, что благополучие является конструктом, что означает невозможность измерить его напрямую, требуется определить признаки и критерии, по которым его можно оценить [Селигман, 2013]. Понятие благополучие предполагает более широкий подход, который охватывает целую группу различных явлений (цель в жизни, осознанность, гибкость, компетентность и т. д.) [Леонтьев, 2012]. Так, в психологии стали рассматривать различные виды благополучия, подходы к его изучению и концепции, его описывающие. В психологическом тезаурусе существуют различные виды благополучия. Это эмоциональное благополучие, физическое благополучие, социальное благополучие, профессиональное благополучие, общественное благополучие, психическое благополучие, духовное благополучие, сексуальное благополучие, психологическое благополучие, субъективное благополучие и др.

Профессиональное благополучие является одним из атрибутов профессиональной деятельности, которому в психологии стало уделяться в последнее время особое внимание. Как интегральный показатель позитивного функционирования личности в профессиональной сфере, профессиональное благополучие включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, характеризующие отношение человека к себе как к профессионалу, к своей профессиональной среде и организационному контексту. В качестве относительно самостоятельных компонентов профессионального благополучия выделяются удовлетворенность работой, собой как профессионалом и профессиональной средой, ценности и смыслы профессиональной деятельности. Являясь отражением субъективных переживаний по отношению к работе, профессиональное благополучие во многом зависит от уровня личностного развития [Дружилов, 2016].

Таким образом, профессиональное благополучие учителя представляет собой интегральный показатель его позитивного функционирования в профессиональной сфере и включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

1. Эмоциональный компонент включает в себя чувства и эмоциональные реакции учителя на его работу. Высокий уровень эмоционального благополучия может свидетельствовать о сильной мотивации, радости от работы и удовлетворенности.

2. Когнитивный компонент отражает то, как учитель воспринимает себя, свои профессиональные навыки и организационную среду. Это может включать самооценку, профессиональную идентификацию и ценности, которые учитель придает своей деятельности.
3. Поведенческий компонент характеризует активность и взаимодействие учителя с учениками и коллективом. Он может проявляться в качестве готовности к сотрудничеству, участию в профессиональных сообществах и стремлении к саморазвитию.

Выделим основные признаки профессионального благополучия учителя.

Удовлетворенность работой для учителя является основой его профессионального благополучия. Она определяется множеством факторов, включая условия труда, отношения с коллегами, а также поддержание баланса между работой и личной жизнью. Учителя, чувствующие себя удовлетворенными своей работой, как правило, обладают более высокими эмоциональными ресурсами, что положительно сказывается на их взаимодействии с учениками и коллегами.

Удовлетворенность собой как профессионалом — этот компонент связан с самооценкой учителя и его уверенности в своих педагогических навыках. Учителя, которые ценят свои достижения и компетенции, демонстрируют большую преданность своей профессии и меньше подвержены выгоранию. Уровень личностного развития играет ключевую роль в формировании этой удовлетворенности. Чем выше уровень саморазвития, тем больше шансов на достижение профессионального благополучия.

Существующие условия труда и социальные взаимодействия в образовательной среде могут влиять на профессиональное благополучие учителя. Поддержка со стороны администрации, коллег и родителей, а также создание здоровой и включающей атмосферы в школе способствуют усилению чувства комфорта и удовлетворенности работой. Важно отметить, что учителя, работающие в позитивном и открытом контексте, могут легче справляться со стрессом и ситуациями, требующими эмоционального вовлечения.

Профессиональное благополучие учителя влияет не только на его личные достижения, но и на общую атмосферу в классе и образовательную среду в целом. Учителя с высоким уровнем профессионального благополучия чаще создают мотивирующую атмосферу, способствуют развитию положительных отношений с учениками и проявляют большую инициативу в образовательном процессе [Львова, 2015]. Это, в свою очередь, вызывает позитивную реакцию со стороны учащихся,

что отражается на их успехах и общем уровне вовлеченности в учебу. Понимание того, что профессиональное благополучие учителей важно в связи с его влиянием, оказываемым как на уровень профессиональной деятельности учителей, так и на академическую успеваемость (ее повышение) обучающихся, в образовательных учреждениях происходит увеличение количества ресурсов, инструментов, помогающих преподавателям справляться с трудностями на рабочем месте и сохранять при этом положительные оценки своей собственной деятельности.

Таким образом, изучение аспектов, имеющих отношение к профессиональному благополучию учителей, имеет решающее значение не только для обучающихся и педагогов, но и потенциально может оказать положительное влияние и на систему образования в целом.

Результаты исследования в перспективе помогут выявить факторы, влияющих на профессиональное благополучие учителя. Считаем, что полученные в процессе исследования результаты могут быть применены руководителями образовательных учреждений, исследователями в области образования и учителями.

Список литературы

1. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 2
2. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования пункт 2.2.7 «Меры, направленные на повышение социального статуса педагога и его профессиональной квалификации» от 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/files/files/Report_gov_educ_2021.pdf (дата обращения: 20.06.2024).
3. Дружилов С.А. Профессиональное благополучие человека и психологические аспекты профессиональной адаптации и профессиональных деструкций / С.А. Дружилов. — Текст: электронный // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 12. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/12/76347> (дата обращения: 20.06.2024).
4. Епхийев О.М., Моисеев А.В. Идеи социального благополучия в социально-философских учениях. // Журнал социально-гуманитарные знания. 2023. №1. С. 55-62.
5. Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Журнал социологические исследования. 2019. № 5. С. 14–25.
6. Леонтьев Д.А. Позитивная психология: повестка дня нового столетия // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36-58.
7. Львова С.В., Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреж-

- дения // Журнал системная психология и социология. 2015. №15 [Электронный ресурс]. URL: <https://systempsychology.ru/2015/12/17/sv-lvova-professionalnaya-motivaciya-pedagogov-obrazovatelno-go-uchrezhdeniya.html>
8. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY)
 9. [Электронный ресурс]. URL:
 10. https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/Национальный_отчет_TALIS-2018.pdf (дата обращения: 14.05.2024).
 11. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.

УДК: 37.061

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК РЕПУТАЦИОННЫЙ РЕСУРС ШКОЛЫ

Плескач Марина

Научный руководитель — к. п. н., проф. Заиченко Н. А.

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния внутришкольного дополнительного образования на репутацию образовательной организации. Система дополнительного образования Санкт-Петербурга включает две организационные формы дополнительного образования детей: собственно организации дополнительного образования городского и районного уровней (УДОД) и отделения дополнительного образования как структурные подразделения внутри школы (ОДОД). Учитывая возрастающую роль образования, дополняющего обязательную систему и в части академической поддержки школьников, и в части воспитательной и развивающей составляющей, можно предполагать, что при выборе образовательного учреждения родители обращают особое внимание на возможности, предоставляемые ОДОДами школ. Наша гипотеза состоит в том, что школьные ОДОДы влияют на репутацию школы и, более того, формируют репутацию школы не меньшей степени, чем система обязательного обучения, зафиксированная в учебных планах школ. Для статьи подобраны фрагменты исследования, в ходе которого были проведены интервью с директорами разных школ одного из районов Санкт-Петербурга. Цель интервью состояла в выявлении суждений руководителей школ относительно уровня влияния внутришкольного дополнительного образования на репутацию школы в целом.

Ключевые слова: внутришкольное дополнительное образование детей, репутация, образовательное учреждение, взаимосвязь, влияние, ресурсы развития репутации.

В последнее десятилетие наблюдается повышение внимания государства и общественности к реализации программ дополнительного образования детей. Доказательность роста этого внимания мы выявляем через различные исследования [Мерцалова, Косарецкий, Анчиков и др., 2023; Концепция развития..., 2022].

Дополнительным фактором важности дополнительного образования могут служить и результаты исследований, выявляющих влияние дополнительного образования на академические результаты школьников, конкурентоспособность и приспособленность выпускников к дальнейшей жизни. «Внеучебная активность в рамках дополнительного образования может выступать существенным фактором, способствующим не только интеллектуальному и личностному развитию ребенка, но и его общему субъективному благополучию. Внеучебная активность и дополнительное образование играют ключевую роль в обеспечении всестороннего развития учащихся, стимулируя их интеллектуальное, социальное, эмоциональное и физическое становление. Эти аспекты образования предоставляют ценные возможности для личностного роста и развития навыков, необходимых для успешной жизни и карьеры в современном мире» [Артемьева, Хавыло и др., 2024].

Дополнительное образование важный «производитель» образовательных услуг, которые направлены на развитие не когнитивных, мягких навыков (soft skills). Можно предполагать, что при грамотно выстроенной стратегии развития школы система внутришкольного дополнительного образования будет являться своеобразным репутационным триггером школы, а в некоторых случаях будет выполнять компенсаторную функцию при сложных (неуспешных) результатах академической деятельности школы.

Мы поставили перед собой задачу выявления представлений руководителей школ о влиянии внутришкольного дополнительного образования на репутацию школы в целом в глазах родителей, учителей, внешних партнеров школы.

В профессиональном сообществе не сформировалось общепринятого определения понятия репутация (от лат. reputation, создавшееся общее мнение о качестве, достоинствах и недостатках чего-либо, кого-либо). Очень часто репутацию подменяют понятием имиджа (от лат. imago — образ, вид), но мы полагаем, что это разные понятия.

Критерии репутации и имиджа рассматривают в разных сферах: психологии, философии, этики, социологии и т. д. Репутацией «озабочены» экономисты и маркетологи, потому что именно репутация работает на клиента, на прибыль, на продажи, на цены. Поведение потребителя любой услуги напрямую связано с репутацией производителя и в этом отношении школа мало чем отличается от любой другой организации. Репутация образовательного учреждения складывается годами, сигналом репутационных характеристик школы являются решения родителей, отучившихся в данной школе, привести в нее своих детей не толь-

ко по критерию территориальной прикреплённости и удобству, но и по критерию доверия к школе, уверенности в качестве образования, атмосфере и возможностях развития для своего ребенка в этом учреждении.

При этом нельзя выделить какие-то строгие черты, благодаря которым бы формировалась репутация и, чем выше репутационный уровень школы, тем больше уникальных качеств, отличающих именно это образовательное учреждение от всех остальных. Сложившуюся годами репутацию сложно изменить — в образовании (как и в здравоохранении) работает «историческая память», которая поддерживает сложившуюся репутацию.

Наличие у школы позитивной репутации — ее базовый актив, ресурс, способный привлекать лучших потребителей своих услуг, иметь возможности для дальнейшего развития и привлечения высококвалифицированных кадров.

В противовес репутации имидж может формироваться для решения каких-то задач, он мобилен и динамичен, и должен соответствовать модным веяниям. Пожалуй, этим мы и обозначили принципиальную разность этих двух понятий [Малых 2020].

Репутация образовательного учреждения зависит от многих составляющих, в том числе: оформленное пространство размещения школы; профессиональный капитал педагогического коллектива; академические результаты школьников; репутация директора; многообразие услуг внутришкольной системы дополнительного образования; адекватное и эффективное взаимодействие с родителями. Дополнительное образование в силу своей необязательности до сих пор является притягательным магнитом не только для детей и их родителей, но и для педагогов.

Авторы недавнего исследования тенденций развития дополнительного образования детей отмечают важные черты внутришкольного дополнительного образования детей: «Около 5 лет назад школа стала лидером в части обеспечения охвата дополнительным образованием, опередив специализированные ОДО, и сейчас продолжает сохранять это лидерство (на ее долю приходится почти половина — 46,9 % — всех обучающихся в секторе). Кроме того, в последние годы на федеральном уровне реализуется политика усиления школы как провайдера программ дополнительного образования для обеспечения его большей доступности и качества, усиления вклада в обеспечение общего уровня образовательных результатов. Школы выигрывают за счет более удобной логистики и территориальной доступности: не надо вести

ребенка в кружок или секцию после его основных занятий в школе. Даже для более старших детей дополнительные занятия, реализуемые в той же школе после уроков, удобнее и вызывают меньше беспокойства у родителей» [Косарецкий и др. 2023].

Для того, чтобы выявить представление директоров о влиянии внутришкольного дополнительного образования на репутацию школы, мы провели интервью с директорами трех школ, имеющих в своих учреждениях ОДОД разной наполняемости и направленности (Таблица 1). На основе, полученных результатов, мы составили примерный перечень характеристик, по которым можно судить о влиянии дополнительного образования в школе на репутацию образовательного учреждения.

Таблица 1

Характеристика образовательных учреждений

Сведения:	Школа 1	Школа 2	Школа 3
Директор	Женщина	Женщина	Мужчина
Стаж работы директором	Более 15 лет	Менее 1 года	6 лет
Общий контингент школы	Около 2400 учеников	Около 1000 учеников	Около 1300 учеников
Количество зданий	4	1	2
Контингент ОДОД	Около 3000 обучающихся	Около 600 обучающихся	Около 500 обучающихся
Количество направлений (из утвержденных шести)	6	4	4
Количество объединений	83	20	40

Одним из ключевых вопросов интервью был вопрос о понимании директором школы такого феномена, как «репутация школы». Оказалось, что в понятие репутации каждый из директоров вкладывал близкое ему понимание, связанное с особенностью его образовательного учреждения. Для директора 1 репутация это: «...это заслуги образовательной организации, ее вектор, куда двигаться дальше, куда развиваться. В современном мире образовательная организация не

может быть без репутации, и каждая образовательная организация хороша по-своему: в одних хорошо танцуют, в других — хорошо учатся, в третьих — замечательные родители, пятые могут себе позволить сделать попечительский совет и все это составляющие репутации школы».

Для директора 2 репутация приобретает немного другую окраску: «Репутация не выражается в каком-то одном индикаторе. Это достаточно собирательный образ. Репутация — это когда твоя команда: управленческая, педагогическая, родительская знают то, для чего мы все это делаем. И все эта команда работает в едином порыве на высокие результаты, качественное образование детей».

Директор 3 считает, что это «...совокупность факторов. Признак, состоящий из множества критериев. Прежде всего — это успешный выпускник... умение выпускника реализовать себя, используя базовые знания своей школы».

Исходя из ответов директоров, мы можем понять, что представления руководителей образовательных организаций о репутации разные, в качестве поддержки репутационных характеристик предъявляются различные сильные стороны школы, но единство взглядов состоит в том, что успешный выпускник, это базовая характеристика репутации.

Далее в пул вопросов мы встроили те, которые касаются влияния системы дополнительного образования на репутацию школы и по результатам интервью собрали перечень условных критериев «влияния» развития системы внутришкольного дополнительного образования на репутационные характеристики школы (Таблица 2)

Таблица 2

Критерии влияния

Критерии влияния	Характеристика «критерия»	Выдержки из интервью
Обеспечение охвата	Качественные услуги по внутришкольному дополнительному образованию привлекают родителей в школу. Это особенно сказывается на контингенте в качестве важного фактора при наборе в первые классы	«Школьный ОДОД в более выигрышной ситуации, так как знает, чем «дышат» школьники, ситуацию не надо прощупывать. Это огромный приоритет, который можно использовать» (Директор 3) «Если я знаю, что родители отдадут своего ребенка в нашу школу в том числе по причине наличия достойного дополнительного образования, то для меня это будет серьезным преимуществом в конкуренции с другими образовательными учреждениями» (Директор 2)

Территориальная доступность	ОДОД расположены внутри образовательного учреждения: родителям не нужно возить детей в другую организацию; одновременно решается проблема обеспечения безопасности детей; снижается доля «потерянного времени».	«Родителю это удобно. Ребенок получает полный комплекс услуг, не выходя за территорию школы» (Директор 2) «Когда основное и дополнительное образование в одном здании — это просто очень удобный вариант. Потому что, чтобы доехать до какой-нибудь организации, которая занимается дополнительным образованием, нужно время» (Директор 1) «ОДОД в школах появились, так как далеко не каждый ребенок может ездить в Дворцы Творчества» (Директор 3)
Развитие не когнитивных навыков	Необязательность дополнительного образования, его открытость способствует тому, чтобы ребенок мог проявить себя в различных сферах, даже если он не совсем успешен в основном образовании	«Школа должна была изучить свои традиции и особенности, чтоб в рамках ОДОД внедрить те недостающие пробелы. Взаимосвязь идет в том, насколько ребенок реализуется. Не когнитивные навыки ребенок приобретает именно в дополнительном образовании, в обязательной части образования этот акцент на так силен. Мягкие навыки — это ядро, вокруг которого формируются остальные компетенции» (Директор 3) «Потому что те знания и умения, которые ребенок получает на занятиях в рамках дополнительного образования, например, умение четко мыслить, что-то строить, клеить, лепить, не путая расписание ходить на занятия и т. д. потом, на самом деле пригождаются, когда ребенок будет заниматься своим основным образованием» (Директор 1) «Чем больше мы даем детям компетенций, не входящих в образовательный процесс, тем больше шансов на то, что ребенок будет успешен, окончив в школу» (Директор 3)

«Весомость» личности педагога	В дополнительном образовании, в отличие от обязательного, максимальный состав группы обучающихся составляет 15 человек. У педагога есть возможность уделить внимание каждому из детей и обсудить достижения с каждым из родителей	В дополнительном образовании, в отличие от обязательного, максимальный состав группы обучающихся составляет 15 человек. У педагога есть возможность уделить внимание каждому из детей и обсудить достижения с каждым из родителей «Педагог — это первая составляющая. Если педагог сможет заечь, к нему пойдут. Какие бы внешние условия я не создала, очень многое зависит именно от педагога» (Директор 2) «Да, конечно, конкурировать с УДОД в материально-техническом оснащении мы не можем, но дети есть с нами всегда и дальше все зависит от педагога, к которому хотят, или не хотят, идти заниматься» (Директор 2) «Грамоты и дипломы, конечно, это результат оценки, но, когда в объединение к педагогу ажиотаж при записи — это и есть главная оценка его деятельности» (Директор 3) «Потенциал ОДОД — это педагоги, которые приходят заниматься этим от души. Даже если они провели перед этим уроки, но у них горят глаза» (Директор 1)
Возможность более глубокого изучения предмета	В дополнительном образовании можно продолжить глубже изучать выбранный предмет, если в основном образовании, включая ВУД этих часов будет недостаточно	«Ребенок, который, например, является победителем регионального ВСЕРОССА по химии должен не только знать качественно теоретический материал, но должен применить те знания из дополнительного образования, работая с оборудованием. Потому что в основном образовании дети не работают с таким оборудованием. Вот только соединив эти два вида образования мы получаем эту взаимосвязь» (Директор 1)
Возможность получения сертификата о первой профессии	На основе договоров между школой и предприятием о прохождении практики, в ОДОД школы по ряду направлений можно получить первый сертификат о профессии, что важно для формирования профессиональной ориентации школьника	«В целом очень важно, чтобы через дополнительное образование в школе, дети могли бы получить свою первую профессию, неважно какая она будет, но сможет очень пригодиться в жизни» (Директор 1)

Необходимо отметить ограничение нашего исследования, состоящее в том, что в опросе принимали участие только три директора образовательных учреждений. Возможно, при более широком спектре респондентов добавятся новые черты влияния на репутацию образовательного учреждения или же мнения других будут разительно отличаться от предыдущих респондентов.

По результатам интервью мы выделяем три базовых направления связки «репутации ОДОД — репутация школы».

Особенно сильным оказывается влияние репутации ОДОД на увеличение (или поддержание) контингента, отраженного в условном «конкурсе» при приеме детей в первый класс. Второй характерной репутационной составляющей, по мнению директоров школ, является возможность расширения профориентационной деятельности с углублением в получение первой профессии. Третья значимая возможность — все директора отмечают расширительные возможности ОДОД для углубленного понимания учебных предметов и/или образовательных областей.

По результатам трех интервью с директорами можем сделать вполне однозначный, но предварительный вывод о «плотности» связи и влиянии репутационной характеристики отделений дополнительного образования детей в школах и на школу в целом.

Список литературы

1. И.А. Журавлева «Особенности развития дополнительного образования детей и взрослых в России» Социология №1, 2021, Иркутский государственный университет
2. С.Г. Косарецкий и др. «Основные тенденции развития дополнительного образования детей»; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2023. — 228с. — (Современная аналитика образования. №3 (71))
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (Распоряжение Правительства №678-р от 31.03.2022)
4. Малых С.В. «Репутация университета как основа развития.» Социология №2, 2020. — С. 281–287
5. Хавыло И.В. и др. «Взаимосвязь субъективного благополучия в школе и внеучебной активности в рамках дополнительного образования» Вестник Калужского университета, 2024. С. 117–122.

УДК 379.835

ОБЩЕДОСТУПНЫЕ БИБЛИОТЕКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ (ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ)

Пуляк Валентина

Научный руководитель — д. п. н., проф. Прикот О. Г.

Аннотация. В статье рассматривается роль библиотек Санкт-Петербурга как эффективных информационных площадок для продвижения образовательных проектов, с акцентом на их вклад в развитие непрерывного неформального образования. Целью исследования было выявить эффективность библиотек в информировании и привлечении целевой аудитории к участию в летнем образовательном лагере. Исследование проводилось с использованием методов опроса и включенного наблюдения на различных мероприятиях, организованных в библиотеках. Результаты показали, что библиотеки оказывают значительное влияние на принятие решения об участии в образовательных инициативах, особенно при использовании интерактивных форматов мероприятий. Также отмечена важная роль социальных сетей библиотек в привлечении дополнительной аудитории. Выявленные данные подтверждают потенциал библиотек как платформ для продвижения образовательных проектов и разработки успешных стратегий взаимодействия с целевой аудиторией.

Ключевые слова: библиотека, неформальное образование, популяризация образовательных проектов, продвижение лагеря

Annotation. The article examines the role of St. Petersburg libraries as effective information platforms for promoting educational projects, with an emphasis on their contribution to the development of continuous informal education. The purpose of the study was to identify the effectiveness of libraries in informing and attracting the target audience to participate in a summer educational camp. The study was conducted using survey methods and participant observation at various events organized in libraries. The results showed that libraries have a significant impact on the decision to participate in educational initiatives, especially when using interactive

event formats. The important role of library social networks in attracting additional audiences is also noted. The data revealed confirm the potential of libraries as platforms for promoting educational projects and developing successful strategies for interacting with the target audience.

Keywords: library, informal education, popularization of educational projects, camp promotion

Введение

Развитие непрерывного образования играет важную роль в жизни общества, поскольку в современном мире знания и навыки быстро устаревают, а постоянное обновление компетенций становится ключевым фактором личного и профессионального успеха. Развитие технологий, глобализация и рост информационных потоков требуют от каждого человека готовности к обучению в течение всей жизни формальным, неформальным и информальным способами. Последнее приобретает особое значение, так как предоставляет возможность самостоятельно выбирать пути развития и изучать интересующие темы в удобном формате, получать новые знания вне рамок образовательной организации. Современные библиотеки, особенно в таких крупных городах, как Санкт-Петербург, играют значимую роль в поддержке и продвижении информального непрерывного образования различных слоев населения. Они выполняют несколько ключевых функций, которые делают их важными участниками процесса. Имея возможность адаптироваться к меняющимся образовательным потребностям общества быстрее школ, университетов и клубов со строго запланированной на год программой обучения, они формируют среду актуального развития.

В первую очередь библиотеки предоставляют доступ к широкому спектру информационных ресурсов, включая печатные издания, электронные каталоги, базы данных, мультимедийные материалы и архивные коллекции. Это помогает пользователям находить именно то, что им нужно в данный момент времени.

Помимо этого, современные технологии позволяют библиотекам предоставлять доступ к своим ресурсам удаленно, что обеспечивает читателей возможностью обучаться и получать необходимую информацию из любого места. Это, в свою очередь, способствует повышению доступности знаний.

Кроме того, современные библиотеки являются организаторами образовательных событий — лекций, семинаров, мастер-классов, выставок, клубов по интересам и т. д. Эти мероприятия предоставляют посетителям возможности для расширения кругозора, развития критического мышления и творческих навыков здесь и сейчас, что способствует

развитию интереса к самообразованию у разных возрастных групп.

Немаловажным является и то, что общедоступные библиотеки Санкт-Петербурга, обладая обширными информационными ресурсами и площадками для проведения образовательных мероприятий, могут выступать в роли эффективных платформ для продвижения внешних образовательных инициатив.

Цель статьи — презентации результатов анализа успешных практик, реализуемых детскими и семейными петербургскими библиотеками, в рамках программы информирования населения о возможностях участия в образовательном детском летнем лагере.

Для достижения поставленной цели был проведен сбор данных посредством включенного наблюдения и опроса участников мероприятий, направленных на продвижение летнего образовательного лагеря, организованных на базе петербургских библиотек (Охта-8, Планетарий №1, Маяк, Переплет, БИРО, Куб, Кит, Современник, На Карповке, На Морской и Ржевская).

Опросник был разработан на основе обзора литературы и состоял из комбинации закрытых и открытых вопросов, позволяющих провести всесторонний анализ рассматриваемого вопроса. Анкетирование проводилось среди первичной (дети 10–16 лет) и вторичной (родители) целевой аудитории лагеря. Ключевой функцией данного опроса являлось выявление привлекательности получения информации о лагере через библиотечные мероприятия, их влияние на желание записаться в лагерь и восприятию роли библиотек в информировании о различных образовательных событиях. Сбор ответов осуществлялся анонимно в завершающей части мероприятий в период с февраля по май 2024 года. Полученные данные были обработаны с помощью статистических описательных методов в программе Microsoft Excel. В исследовании приняли участие 98 детей и 75 родителей на 12 различных мероприятиях, организованных в библиотеках Санкт-Петербурга.

Включенное наблюдение осуществлялось на протяжении всего времени проведения мероприятий, направленных на продвижение летнего образовательного лагеря, независимо от их форматов (лекции, мастер-классы и клубы). Главной задачей данного типа исследования была фиксация моделей поведения участников, включая оценку их уровня вовлеченности и формы реакции на представляемую информацию с учетом персональных особенностей. В ходе наблюдения было исследовано более 200 участников на 10 различных мероприятиях. Полученные данные были проанализированы с использованием метода контент-анализа, что позволило систематизировать результаты и вы-

явить общие тенденции в восприятии информации о лагере и факторы, влияющие на желание записаться. Данные были сгруппированы по возрастным категориям и типам мероприятий, что дало возможность выявить наиболее эффективные подходы к организации подобных мероприятий в будущем.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования удалось установить, что библиотеки Санкт-Петербурга являются результативными информационными площадками для продвижения различных образовательных проектов. После проведения мероприятий на их базе более 40 % (42 человека) опрошенных выразили желание записаться в лагерь, а количество заявок на участие увеличилось на 31 %. Наибольший эффект привлечения имели мероприятия с высоким уровнем интерактивности, такие как мастер-классы и занятия книжного клуба. Среди их участников более половины (69 %) направили запрос на посещение смены.

Включенное наблюдение позволило выявить значительную степень вовлеченности на всех этапах мероприятий, особенно среди первичной целевой аудитории. Было зафиксировано, что 53 % детей активно задавали вопросы и принимали участие в дискуссиях, что являлось важным индикатором успешного восприятия информации о лагере. Родители же, согласно наблюдениям, чаще проявляли интерес к организационным аспектам лагеря, таким как безопасность и образовательная программа.

Значимую роль в привлечении внимания к образовательному проекту сыграло активное использование библиотеками своих социальных сетей для продвижения мероприятий. Публикации о предстоящих событиях, фото- и видеоотчеты позволили получить охваты более 17 000 просмотров, что привлекло дополнительное внимание к лагерю. Около 18 % опрошенных родителей, заключивших договор на участие их детей в смене, отметили, что впервые узнали о лагере через публикации библиотек в их информационных каналах.

В общей сложности около 27 % всех участников смены лагеря пришли на проект именно через мероприятия, организованные в детских и семейных библиотеках Санкт-Петербурга.

На основе полученных результатов по локальному кейсу — маркетинговой роли библиотек для формирования контингента летнего образовательного лагеря можно сделать некоторые выводы: (1) библиотеки Санкт-Петербурга способствуют результативному продвижению образовательных проектов посредством проведения мероприятий и кампании в социальных сетях; (2) интерактивные форматы меропри-

ятий наиболее успешны в повышении интереса целевой аудитории к лагерю.

Список литературы

1. Eve, J., de Groot, M. and Schmidt, A. Supporting lifelong learning in public libraries across Europe" // *Library Review*. 2015. Vol. 56 No. 5
2. Häggström B.M. The Role of Libraries in Lifelong Learning // *Chair IFLA / Section for Public Libraries & IFLA*. 2023.
3. Tretyakov A. Information resources of school libraries of the Russian Federation // *Administrative Consulting*. 2017. №7.
4. Безродная Л.В. Роль научных медицинских библиотек в непрерывном образовании врачей // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2021. №9
5. Булычева А.А. Экологическое образование и воспитание в библиотеке: современные практики // *Научное обозрение*. 2018. №2
6. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, О. А. Зорина и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. НИУ ВШЭ, 2022. — 532 с.
7. Кудрина Е.Л., Ивина К.В. Цифровая среда — новые вызовы вузовской библиотеке // *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. №2 (10).
8. Спесивцева Н.В. Развитие образования взрослых в библиотеках США: исторический аспект // *Вестник ТГПУ*. 2023. №1 (129).

СТАТУС РЕПЕТИТОРА-СТУДЕНТА

Стульба Мария

Научный руководитель — д. п. н., профессор Прикот О. Г.

Аннотация. В статье специфицируется статус репетитора-студента через выявление особенностей данного статуса в нормативных актах, регламентирующих сферу образования. Данная статья является частью предпроектного исследования перед созданием студенческого центра поддержки младших школьников.

Ключевые слова: студент, репетитор-студент, репетиторство, статус репетитора, регулирование репетиторства, вторичная занятость студентов.

Annotation. The article specifies the status of a student tutor. The purpose of the study is to identify the features of this status in the regulations governing the field of education. This article is part of a pre-project study before the creation of a student support center for younger students.

Keywords: student, tutor-student, tutoring, tutor status, tutoring regulation, secondary student employment.

На рынке образовательных услуг есть предложения репетиторов-студентов. В ходе анализа проведенных исследований [Чеджемов, Захарова, 2019; Донецкая, 2023] по теме репетиторства студентов был сформирован перечень причин данной вторичной занятости:

- материальная мотивация / «быстрые» деньги,
- гибкость рабочего графика / возможность совмещать работу и учебу,
- трудовая адаптация / адаптации на рынке труда / способ проявить предпринимательскую инициативу,
- дополнительный источник знаний и навыков / возможность развития / мотивации к обучению,
- хорошая база знаний и навыков / наличие определенного опыта,
- возможность свободного, самостоятельного выбора клиентов,
- свободный выбор формата работы (возможность принимать учеников у себя, выезжать к ним домой, работать дистанционно),
- сознание возможности помогать людям,

— принятие ценности искренней нематериальной благодарности от учеников,

— возможность работать, несмотря на ограничения по возрасту / наличие образования,

— альтернатива отсутствию достойной и интересной работы.

Данная деятельность дает возможность студентам не только работать и зарабатывать в период учебы, но и получать педагогический опыт. Однако, большинство студентов не имеет формального статуса [Гетман, 2020; Макеев, 2020], который позволял бы им минимизировать угрозы теневого сектора в образовании и обеспечивать гарантированные качественные образовательные услуги репетиторства. Но как регулируется репетиторство студентов, какой статус должен быть — эти и другие вопросы возникают перед студентами, заинтересованными в оказании репетиторских услуг, и перед руководителями репетиторских центров, принимающими на работу студентов. Рассмотрим, как в нормативно-правовых актах, регулирующих репетиторство, раскрываются положения, касающиеся студентов.

В Российской Федерации законодательного понятия «репетиторство» и «репетитор» не разъяснены, также не урегулированы вопросы сертификации и лицензирования репетиторской деятельности. Для того чтобы понять, как репетитору-студенту получить формальный статус, выделим характеристики репетиторства и соотнесем их с понятиями, которые содержатся в нормативно-правовых актах.

Анализ исследований [Донецкая, 2023; Макеев, 2020; Чеснокова, 2021], показал, что выделяют три «спецификатора» услуг репетиторства:

- оказывается за деньги;
- дополняет формальную систему образования, т. е. сосуществует благодаря ее несовершенству и дополняет ее;
- предоставляется по учебным предметам.

Следовательно, репетиторство соответствует определению предпринимательской деятельности, т. к. оно направлено на систематическое получение прибыли от оказанных услуг, и репетитор подлежит регистрации в качестве индивидуального предпринимателя. В соответствии с этим репетитор должен платить соответствующие налоги. Оплатив налоги, репетитор, легализует свой доход. Но из-за сложной регистрации статуса индивидуального предпринимателя, ведения отчетности и невыгодных условий налогообложения многие российские репетиторы остаются вне правового поля [Гетман, 2020; Макеев, 2020]. Государство «старается» найти более привлекательное решение для

легализации репетиторства. В 2019 году был введен налог на профессиональный доход — специальный налоговый режим для самозанятых граждан. Отметим, что репетитор указан в перечне профессий разрешенных для самозанятых. В таблице 1 рассмотрим преимущества получения статусов индивидуального предпринимателя и самозанятого для студентов.

Таблица 1

Преимущества получения статусов индивидуального предпринимателя и самозанятого для студентов

Индивидуальный предприниматель	Самозанятый
Директор	Женщина
<ul style="list-style-type: none"> Доход облагается налогом и является официальным, что является доказательством платежеспособности, которое можно использовать для получения визы или кредита Социальную стипендию студент может перестать получать, если в результате получения дохода он не будет относиться к социально незащищенной категории 	
<ul style="list-style-type: none"> Возможность выбора системы налогообложения Данный статус дает возможность получить после окончания обучения лицензию, нанять работников, значит, и развивать свой бизнес Обязательные фиксированные страховые взносы, за счет которых копится пенсия 	<ul style="list-style-type: none"> Льготная налоговая ставка — 4 или 6 % Самозанятый не сдает отчетность и не заполняет декларации Самозанятый может не платить страховые и пенсионные взносы, что позволит студенту продолжать получать страховую пенсию по потере кормильца или социальную пенсию по инвалидности

Важно, что репетитору-студенту статус индивидуального предпринимателя или самозанятого дает возможность легального ведения репетиторства. Также позволит минимизировать угрозы и обеспечивать гарантии качества репетиторства заключение договора возмездного оказания услуг. Заключение договора возмездного оказания услуг не является обязательным, однако это позволит урегулировать взаимоотношения в случае сотрудничества с недобросовестными нанимателями. В договоре возмездного оказания услуг можно указать график занятий, порядок отмены занятий и случаи опоздания.

Стоит разделять понятия репетиторство и платные образовательные услуги, так как согласно закону «Об образовании в Российской

Федерации» платные образовательные услуги представляют под собой образовательную деятельность за счет средств физических и (или) юридических лиц. Образовательная деятельность осуществляется на основании лицензии, репетиторская деятельность не лицензируется так же, как и образовательная деятельность самозанятых и индивидуальных предпринимателей без привлечения ими работников.

Следовательно, индивидуальный предприниматель-руководитель репетиторского центра, который привлекает репетиторов, должен иметь лицензию на осуществление образовательной деятельности и соблюдать лицензионные требования. Студент в данный репетиторский центр трудоустроиться не сможет, так как согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» право на занятие педагогической деятельностью имеют только те, у кого есть среднее профессиональное или высшее образование. Руководитель репетиторского центра может заключить договор возмездного оказания услуг со студентом только при наличии у студента статуса самозанятого или индивидуального предпринимателя.

В качестве основных выводов можно отметить следующие:

- статус индивидуального предпринимателя или самозанятого дает студенту возможность легального ведения репетиторства;
- репетитору-студенту заключение договора возмездного оказания услуг позволит минимизировать угрозы сотрудничества с недобросовестными нанимателями;
- репетитор-студент не может трудоустроиться на работу в лицензированный репетиторский центр, но он может заключить с ними договор возмездного оказания услуг.

Список литературы

- «Гражданский кодекс Российской Федерации» от 30.11.1994 года N 51-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/ (дата обращения: 16.05.2024).
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.05.2024).
- Федеральный закон «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход» от 27.11.2018 N 422-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_311977/ (дата обращения: 17.05.2024).
- Постановление Правительства РФ от 15.09.2020 г. N 1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362652/ (дата обращения: 17.05.2024).

5. Постановление Правительства РФ от 18.09.2020 N 1490 (ред. от 11.10.2023) «О лицензировании образовательной деятельности» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_363079/26b9a9317e489d57a9842321e747706412e110ff/ (дата обращения: 17.05.2024).
6. Гетман А. Выход из тени. Подходы к регулированию репетиторства в России и в мире // Образовательная политика. 2020. №. 4 (84). С. 58-68.
7. Донецкая С. С., Третьякова В. А., Тарутина В. В. Современный российский репетитор: профессиональный портрет, стимулы и стратегии деятельности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2023. №. 2. С. 88—109.
8. Макеев П. А. Репетиторство в России: нельзя увидеть, но можно услышать // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. №. 3. С. 100-121.
9. Чеснокова Л. В., Барсукова О. С. Репетиторство как социально-образовательный феномен // ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА. 2021. №. 25. С. 16-21.
10. Чеджемов Г. А., Захарова А. А. Ролевой конфликт студент-работник: влияние вторичной занятости на состояние и успеваемость студентов // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2019. — №. 5-1 (33). — С. 369–373.

УДК 374.1

ПРОТИВОРЕЧИЯ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТРОИТЕЛЬНОМ БИЗНЕСЕ

Тихомиров Илья

*Научный руководитель — к. п. н., проф. Заиченко Н. А.,
консультант — ст. преп., магистр ГМУ Досова А. Л.*

Аннотация. Потребность в обучении персонала особенно остро воспринимается на фоне существующего дефицита кадров в строительной отрасли. Если крупные строительные компании уделяют внимание данной проблеме, то для среднего бизнеса преимущества построения собственной системы обучения не столь очевидны. В данной статье приводятся результаты исследования, целью которого было выявить противоречия внутрикорпоративного обучения в российских строительных компаниях, относящихся к среднему бизнесу. Выявленные на основе интервью первых лиц восьми строительных компаний, данные противоречия помогут разработать универсальную модель корпоративного обучения.

Ключевые слова: внутрикорпоративное обучение, строительная отрасль, строительный бизнес, социальный капитал, корпоративная культура, средний бизнес.

Annotation. Being a key task for the development of the Russian construction industry, the need for personnel training is especially acute given the current shortage of personnel. While large construction companies pay attention to this problem, for medium-sized businesses the advantages of building their own training system are not so obvious. This article presents the results of a study, the purpose of which was to identify the contradictions of internal corporate training in Russian construction companies belonging to medium-sized businesses. Identified based on interviews with top officials of eight construction companies, these contradictions will help develop a universal model of corporate training.

Keywords: corporate training, construction industry, construction business, social capital, corporate culture, medium-sized business.

Одной из ключевых задач профессиональной трансформации российской строительной отрасли, перечисленных в «Стратегии развития

строительной отрасли и жилищно-коммунального хозяйства РФ на период до 2030 года с прогнозом до 2035 года», является развитие схем и форматов подготовки кадров — краткосрочного обучения и переобучения, повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Эта задача связана как с плановым развитием отрасли, так и с дефицитом кадров, который прямо обозначен в Стратегии как один из вызовов, «связанных с действием временных негативных факторов, в том числе внешних» [Стратегия, 2022].

Строительная отрасль России в настоящее время испытывает серьезный дефицит кадров, что подтверждают как официальные лица, так и результаты анализа рынка труда компаний, занимающиеся рекрутментом. В сентябре 2024 года Заместитель Председателя Правительства Российской Федерации М.Ш. Хуснуллин, отвечающий за строительство, архитектуру и градостроительную деятельность, заявил о нехватке около 200 тысяч человек в строительной сфере [InterFax, 2024]. По данным HeadHunter, строительство занимает 8-е место в распределении вакансий на портале. Работодатели-строители, опрошенные HeadHunter, связывают сложившееся на рынке труда положение в первую очередь с событиями, произошедшими «вследствие геополитической напряженности», и демографией, однако значимую роль, по их мнению, также играет «отсутствие специалистов с требуемыми навыками» под задачи, стоящие перед компаниями [HeadHunter, 2024].

В крупных коммерческих организациях, в том числе компаниях строительного бизнеса, вопрос подготовки и переподготовки кадров зачастую решается силами специально созданного для этих целей подразделения, которое занимается организацией внутрифирменного обучения, — корпоративного университета. По организационному решению это может быть как подразделение, находящееся в подчинении HR-департамента организации, так и самостоятельная структура, подчиняющаяся непосредственно акционерам компании. Численность сотрудников корпоративного университета крупной компании может достигать нескольких сотен человек, причем для реализации своих образовательных стратегий корпоративные университеты все больше нуждаются в узкопрофильных специалистах, чья деятельность находится на стыке образования и цифровой трансформации [Катькало, 2023].

Ситуация на предприятиях среднего бизнеса, также сталкивающихся с нехваткой кадров, представляется несколько иной. Отсутствие необходимых специалистов на рынке труда заставляет руководителей средних строительных компаний задуматься о повышении квалификации имеющегося персонала [Логунов, 2024]. Но, не имея возможности

содержать внушительный штат, занимающийся исключительно вопросами внутрифирменного обучения, они ищут иные подходы к обучению сотрудников, основанные на использовании имеющихся в их распоряжении ресурсов и на собственных представлениях, — к примеру, размышляют о создании системы самообучения, которая «не стоит ни рубля, зато дает колоссальный эффект в развитии» [Моженков, 2019].

Чтобы выяснить, что представляет собой внутрикорпоративное обучение в российских строительных компаниях, относящихся к среднему бизнесу, и выявить его возможные противоречия и проблемные зоны, мы организовали восемь интервью у руководителей первого уровня и собственников организаций, занимающихся строительством, инжинирингом и девелопментом, с численностью персонала от 100 до 300 человек. География компаний — Санкт-Петербург, Ленинградская область, Екатеринбург, Новосибирск, Белгородская, Рязанская и Тверская области.

В этой связи необходимо отметить черту, характерную для российского среднего бизнеса, — сосредоточение управленческих рычагов в одних руках и отсутствие корпоративного управления. Ключевые решения принимаются либо малым числом лиц, либо вообще единолично — собственником компании либо генеральным директором, причем эти роли зачастую совмещаются. В.А. Королев, Председатель Совета директоров строительной компании «Брусника», подчеркивает эту особенность: «Обычно компанией управляет сам собственник, который редко готов платить за гипотетическое повышение стоимости реальным уменьшением своей управленческой власти» [Королев, 2021]. Поэтому нам было важно опросить не сотрудников, которые непосредственно занимаются обучением персонала (например, представителей HR-подразделения), чьи ответы могут быть показательными в крупных организациях, где существуют корпоративные университеты, а поговорить с первыми лицами компаний, подавляющее большинство (7 человек) из которых еще и являются владельцами или совладельцами бизнеса.

Исследование проводилось в период с марта по май 2024 года. Мы выясняли у респондентов, существует ли дефицит кадров в их организации и в каких именно сотрудниках они нуждаются; есть ли в их компаниях система обучения сотрудников, как она выглядит и какие цели преследует; кого именно респонденты готовы обучать и какими способами, какие ресурсы они готовы для этого задействовать; как в компании оценивается эффективность обучения сотрудников. Также мы спрашивали о роли самого респондента в построении системы

обучения, его личном опыте обучения, а также выясняли, кто является ориентиром для наших респондентов в обучающем процессе и об их представлении о том, какой профессиональный бэкграунд должен быть у преподавателей. Нашей главной задачей было выявить те противоречия, которые есть в системах внутрикорпоративного обучения.

Все респонденты признают, что в настоящее время испытывают те или иные сложности с персоналом компании. Это связано с изменениями, которые переживают их организации. Шесть респондентов утверждают, что их компании находятся в стадии интенсивного роста; один заявляет о выходе на плато и опасается стагнации, если не будут приняты усилия «для взлета»; еще один говорит о выходе из кризиса и «готовности к прыжку». Также это связано с недостатками в существующей организационной структуре и наличии функций, «которые зависят не от структуры, а от роли личности в компании», с потребностью усилить горизонтальные связи, перейти на проектное управление.

Респонденты указывают на дефицит кадров по руководящим должностям и рабочим специальностям. Они связывают эти трудности с той ситуацией, которая сложилась на рынке труда, но не говорят о полном отсутствии кандидатов на должности, а указывают на несоответствие имеющегося желаемому: «Не то что нет вообще кандидатур — нет специалистов». При этом ответственность за подготовку кадров ими возлагается, например, на другие организации или учебные заведения: «Потребность растет, а университеты сейчас выдают специалистов невысокого качества».

Респонденты признают, что внутрикорпоративное обучение гипотетически может стать способом восполнения кадрового голода, и способом удержания сотрудников, и даже способом повысить капитализацию компании в долгосрочной перспективе. Они заявляют о том, что предпринимают некие шаги в этом направлении. Но большинство, по их словам, находится в самом начале пути построения системы обучения: ищут кандидатуру на руководителя учебного центра, выбирают платформу и ведут поиск методистов, планируют разработку корпоративного портала с базой знаний, ведут обмен опытом с другими компаниями и т. п. Точные сроки реализации перечисленных планов не называются: «Мы далеки от реальной программной системы обучения нашей организации».

Вероятно, это происходит в том числе потому, что респонденты не видят корпоративное обучение как единую систему, которая охватывала бы все уровни компании, или же не считают ее целесообразной. Косвенно это подтверждает тот факт, что, говоря об уже реализованном,

респонденты рассказывают о выстроенном в компании точечном прикладном обучении специалистов (например, сотрудников отдела маркетинга или юристов), опыт которого в теории можно распространить на другие подразделения, но только если в этом будет потребность: «Общих вещей в стройке очень мало. У стройнадзора одна общая вещь, у юристов другая».

Для респондентов крайне важен профессиональный бэкграунд преподавателя. Желаемым преподавателем для них является собственник либо руководитель другой организации, имеющий практический опыт управления. Хотя респонденты признают гипотетическую пользу обучения на программе в университете или бизнес-школе, но предпочтением будут отдавать обучению у руководителя-практика либо вообще не готовы тратить ресурсы (финансовые, временные) на такие формы обучения. Вот как они это комментируют:

«Я думал нанять генерального директора из компании, которая крупнее нас. Чтобы это был такой тренер, который нас научит. Он будет оттуда, где мы планировали быть через три-четыре года», — говорит собственник компании.

«Мы и сами книжки читали. Теоретики нас мало интересуют. Безусловно, практик. Конечно, практик», — говорит управляющий партнер другой компании.

Респонденты делят преподавателей на «академиков» и «практиков» — людей, которые имеют конкретный опыт работы в такой же организации, но достигшей большего. В целом, отрасль производит впечатление очень закрытой и не готовой получать знания из других, пусть даже смежных отраслей, либо не относится к таким знаниям серьезно. Один из респондентов вспоминает об обучении сотрудников как о чем-то приятном, но совершенно необязательном: проведении лекций для сотрудников, «кто чем интересовался», — философии, истории, политических учениях. Потом компания вошла в полосу кризиса — и занятия прекратились.

Другой респондент прямо говорит, что обучение в его компании носит хаотичный характер, и в основном оно сводится к чтению деловых книг руководителями высшего звена с последующим обсуждением на «книжных клубах». При этом респондент признает, что из-за этого «отрыв от линейщиков только растет, и подтянуть их сложно».

Все респонденты затрудняются ответить на вопрос, как оценивать эффективность проведенного обучения и не выражаются больше потребности в этой оценке.

«Человек работает — видимо, уже не мимо [прошло обучение]».

«Например, если в отпуск два-три раза в год, уходят, то обучение сработало».

По результатам проведенных интервью можно утверждать, что строительные компании, относящиеся к среднему бизнесу, нуждаются в обучении кадров, однако не имеют выстроенной системы обучения, четких целей такого обучения и системы его оценки. Если найти инструменты нивелирования выявленных противоречий, возможно разработать универсальную модель корпоративного обучения для средних строительных строительного бизнеса.

Список литературы

1. Стратегия развития строительной отрасли и жилищно-коммунального хозяйства Российской Федерации на период до 2030 года с прогнозом до 2035 года: Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 31 октября 2022 г. № 3268-р // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AdmXczBBUGfGNM8tz16r7RkQcsgP3LAm.pdf> (дата обращения: 3.06.2024).
2. Адизес И. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2011.
3. Гиниева С. Б., Долженко Р. А. Трансформация системы корпоративного обучения персонала российской компании на базе корпоративного университета // Социально-экономическое развитие и образование. 2015. № 5. С. 842-851.
4. Корпоративные университеты России — 2023 / В. С. Катъкало, Н. В. Шумкова, К68 Д. Л. Волков, И. А. Дементьев / под ред. В. С. Катъкало, Н. В. Шумковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023.
5. Кауфман Дж. Сам себе MBA. Самообразование на 100 % / Пер. с англ. А. Логиновой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022.
6. Королев В. Время собственности. Владельческая преемственность и корпоративное управление. М.: «Олимп-Бизнес», 2021.
7. Логунов С. Лидер у доски. Для тех, кто не хочет учить и учиться. М.: Эксмо, 2024.
8. Моженков В. Ген директора. 17 правил позитивного менеджмента по-русски. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017.
9. Обзор рынка труда в строительстве // Исследования рынка труда HeadHunter [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hhcdn.ru/file/17713957.pdf> (дата обращения: 8.04.2024).
10. Рынок труда в 2023 и ожидания от 2024 года // Исследования рынка труда HeadHunter [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hhcdn.ru/file/17713967.pdf> (дата обращения: 8.04.2024).
11. Хуснуллин оценил дефицит кадров в строительстве в 200 тысяч человек // InterFax [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.interfax.ru/russia/982214> (дата обращения: 16.09.2024).

УДК 37.018.4:004.5

ПОНЯТИЕ «ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ» В ОБРАЗОВАНИИ

Тяпин Алексей

Научный руководитель — д. п. н., проф. Прикот О. Г.

Аннотация. В статье приводятся результаты теоретического исследования понятия «пользовательский опыт» в сфере высшего образования. Проанализирована традиционная и целостная модель пользовательского опыта на основании зарубежных и отечественных источников. Обоснована применимость понятия для отображения группового восприятия дистанционного образовательного продукта для развития обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Установлено, что его качество напрямую влияет на показатели образовательной организации и удовлетворенность студентов дистанционным обучением. Предлагается авторское определение понятия пользовательский опыт.

Ключевые слова: пользовательский опыт в образовании, целостная модель пользовательского опыта, оценка дистанционного обучения.

The concept of «user experience» in education

Abstract. The article presents the results of a theoretical study of the concept of «user experience» in higher education. The traditional and holistic model of user experience is analyzed based on foreign and domestic sources. The applicability of the concept to reflect the group perception of a distance learning product for the development of learning using distance learning technologies is substantiated. It has been established that its quality directly affects the performance indicators of an educational organization and student satisfaction with distance learning. The author's definition of the concept of user experience is proposed.

Keywords: user experience in education, holistic model of user experience, evaluation of distance learning.

Введение

Использование дистанционных образовательных технологий становится полноценным форматом обучения для студентов высшего и

дополнительного профессионального образования. За счет использования данного формата обучение становится более гибким и интегрируется в жизнь современного работающего студента. В статье Абубаркари М. [Abubakari, 2021], автор называет гибкость ключевым словом в дистанционном обучении, так как оно обеспечивает возможность получить образование, преподавать, обновлять образовательные материалы из любой точки. Кроме этого, образовательные материалы, используемые в обучении с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ), также обладают большей гибкостью, чем при традиционном образовательном подходе. Таким образом, в зависимости от того, как образовательная организация сформирует пользовательский опыт студентов, они могут получить качественное, разнообразное и гибкое обучение или образование, не соответствующее ожиданиям. Этим обусловлено желание образовательных организаций дорабатывать и изменять используемые системы дистанционного обучения.

Для того, чтобы совершенствовать образовательные услуги посредством улучшения пользовательского опыта студента, необходимо оценивать получаемый студентом опыт и иметь возможность определить, какие корректировки системы дистанционного обучения необходимы для его позитивного изменения. Текущие методики оценки пользовательского опыта, согласно работе Чена Т. [Chen, 2020] позволяют оценить систему дистанционного обучения с точки зрения учебной программы и технических характеристик платформы, однако в меньшей степени связаны с требованиями и опытом пользователей. Актуальность исследования обусловлена тем, что целостное представление о пользовательском опыте в образовании необходимо для создания методики его комплексной оценки, однако в настоящий момент не существует общепринятого подхода к пониманию пользовательского опыта взаимодействия с дистанционным образовательным продуктом.

Понятие «пользовательский опыт» носит индивидуальный характер и оценивает субъективный опыт отдельного пользователя. При этом оценка пользовательского опыта носит групповой характер, так как оценивает средний показатель по составляющим пользовательского опыта всех опрошенных пользователей системы. Таким образом при использовании понятия «пользовательский опыт» в образовании мы подразумеваем множество субъективных оценок пользователей, которые составляют групповую оценку опыта для изменения и развития системы. В статье мы применяем данное понятие к сфере образования, в частности к высшему и дополнительному профессиональному образованию, длительность которого составляет от 6 месяцев, реализо-

ванного полностью с применением дистанционных образовательных технологий.

Целью статьи является определение понятия пользовательского опыта в сфере высшего образования, реализованного с применением дистанционных образовательных технологий. Задачи:

- Проанализировать подходы к определению пользовательского опыта.
- Обосновать необходимость применения пользовательского опыта по отношению к образовательной услуге.
- Выделить особенности пользовательского опыта в сфере образования.

Работа носит теоретический характер и будет актуальна для специалистов, занимающихся реализацией высшего и дополнительного профессионального образования с применением ДОТ. В статье мы сосредоточимся на определении и составляющих пользовательского опыта, не раскрывая детально методики его оценки.

Автором проведен библиографический анализ отечественных и зарубежных источников, рассматривающих понятие пользовательского опыта в контексте образования. В статье представлены результаты теоретического исследования.

Пользовательский опыт.

В отечественных и зарубежных источниках представлены различные определения пользовательского опыта. Согласно определению, данному в ISO (международная организация по стандартизации) [ISO 9241-210:2010], пользовательский опыт — это восприятие и реакции человека, возникающие в результате использования или ожидаемого использования продукта, системы или услуги. Вермерен А. П. О. С. и др. [Vermeeren, 2010] добавляет, что в качестве эмоций и чувств, полученных в ходе взаимодействия с продуктом, могут выступать эмпирические, эмоциональные, значимые и ценные аспекты использования продукта. Понятие пользовательского опыта относится ко всем аспектам того, как люди используют интерактивный продукт — насколько хорошо они понимают, как он работает, что они чувствуют по этому поводу во время его использования и как воспринимается продукт. Указанные определения касаются пользовательского опыта и применимы к разным сферам знаний, однако среди проанализированной литературы особый интерес представляют источники, рассматривающие пользовательский опыт в контексте образования.

Например, Занджани Н. [Zanjani, 2017] в исследовании влияния пользовательского опыта и дизайна системы дистанционного обуче-

ния в высшем образовании определил пользовательский опыт как явление, описывающее как система дистанционного обучения воспринимается и используется в процессе электронного обучения. Данное определение широко описывает пользовательский опыт и охватывает весь процесс дистанционного обучения. Хассензаль М. и Трактинский Н. [Hassenzahl, 2006] понимают пользовательский опыт как последствия действий пользователя, его внутреннее состояние, характеристики системы дистанционного обучения, контекст, в рамках которого происходит взаимодействие. Сахид Д. С. С. и др. [Sahid, 2016] отметили, что пользовательский опыт охватывает психологические аспекты пользователей: чувства удовольствия, разочарования и страха при использовании продукта. Бранжье Э. и др. [Brangier, 2015] рассматривает пользовательский опыт в образовании с позиции получаемых навыков и определяет его как опыт, основанный на локальном взаимодействии человека и системы, посредством которого развиваются технические, культурные, социальные навыки. Авторы подчеркивают, что в сфере образования технологическое взаимодействие, которое часто рассматривалось основной составляющей пользовательского опыта, превратилось в опыт использования функциональных возможностей и эмпирический опыт. Абубакар М. С. и др. [Abubakari, 2021] в статье с оценкой пользовательского опыта аспирантов указывают на то, пользовательский опыт — субъективное и эмоциональное ощущение пользователя, которое накапливается, когда пользователь взаимодействует с платформой дистанционного обучения. Накопление опыта является еще одной значимой его характеристикой и свидетельствует о необходимости регулярных измерений пользовательского опыта, ведь студенты с разным опытом взаимодействия с платформой имеют разные сложности и это отражается и на их восприятии образовательного процесса и на итоговое впечатление от полученного образования и взаимодействия с образовательным продуктом.

Подводя итог, если при определении пользовательского опыта в других сферах авторы определяют его как аспекты восприятия интерактивного продукта, а раскрывая понятие учитывают в большей степени влияние системы на восприятие, то при определении пользовательского опыта при взаимодействии с образовательным продуктом, авторы больше отдаляются от системы, воспринимая ее частью контекста, в рамках которого происходит взаимодействие. Другие исследователи также подтверждают, что подход к определению пользовательского опыта в сфере образования должен быть иным, например, Чен Т. и др. [Chen, 2020] утверждают, что оценка пользовательского опыта плат-

форм дистанционного обучения отражается не только в технологиях, но должна измеряться с точки зрения качества онлайн-курсов, уровня преподавания и прочего.

Важно отметить, что при формировании и оценке пользовательского опыта существуют две основные цели: оптимизация деятельности и оптимизация удовлетворенности путем достижения целей. Это подтверждает в своем исследовании факторов пользовательского опыта дистанционного обучения в высшем образовании Занджани Н. [Zanjani, 2017]. Однако обе перечисленные цели касаются ценности, которую получает пользователь в ходе взаимодействия с сервисом и с дистанционным образовательным продуктом, в частности. Маслов И. и др. [Maslov I., 2021] также приходит к выводу, что основное назначение оценки пользовательского опыта определить, как ценность продукта воспринимается пользователями для достижения целей организации. Это наиболее широкое определение пользовательского опыта приводит нас к выводу, что исследуемое понятие описывается авторами с разной степенью детализации. Суть понятия пользовательского опыта заключается в субъективном восприятии пользователем образовательного продукта с применением дистанционных образовательных технологий.

Целостный пользовательский опыт (НУХ)

Отдельным подходом к определению пользовательского опыта является теория целостного пользовательского опыта. Данная теория определяет его как всеобъемлющий набор факторов, на него влияющих. Это указывают в своей работе Токконен и др. [Tokkonen H., 2013].

Маслов И. и др. [Maslov, 2021] определили целостный пользовательский опыт как многогранную, контекстно-зависимую концепцию, охватывающую все аспекты того, как пользователи ведут себя, воспринимают, чувствуют и думают о системе дистанционного обучения. В него входит ощущение от использования электронного обучения для достижения гедонистической и функциональной ценности. Использование понятия целостного пользовательского опыта более применимо к образовательной сфере, так как оно определяет, какие именно составляющие входят в целостный подход. Вторым преимуществом данного подхода к пользовательскому опыту является упрощение его восприятия респондентами при исследованиях, так как они воспринимают дистанционное обучение единым цифровым продуктом, не разделяя его на технологическую, образовательную, гедонистическую и прочие составляющие. Маслов И. и др. [Maslov, 2021] также упоминают эту особенность в своем исследовании, говоря, что получаемые ответы

респондентов охватывают одновременно восприятие и опыт в отношении множества функций дистанционного обучения, а также контекстуальных факторов. Так студенты смешивают в ответах эмоциональные, когнитивные, технические факторы, а также упоминают другие, участвующие в процессе обучения системы, например, чаты, системы вебинаров, почтовые сервисы или видеохостинг, так как относятся к ним как к единому процессу дистанционного обучения. Это приводит нас к восприятию пользовательского опыта образовательного продукта, а не системы дистанционного обучения. Это подтверждает в своей работе Тавпеко Д.Ю. [Тавпеко, Д. Ю., 2021]. Таким образом, основным отличием пользовательского опыта в образовании является объект, им становится весь образовательный продукт с применением ДОТ, а не конкретная система или сервис. Это отражает целостный подход к пользовательскому опыту.

Необходимость использования понятия пользовательского опыта в сфере образования

Перед нами стоит задача обоснования применимости и необходимости анализа дистанционного образовательного продукта с позиции пользовательского опыта. Пользовательский опыт в образовании позволяет студенту чувствовать удовлетворенность или неудовлетворенность дистанционным обучением. Согласно работе Захида и др. [Zahidi, 2014] факторы, влияющие на пользовательский опыт, являются движущими факторами, вызывающими удовлетворенность пользователей. Пользовательский опыт влияет на общее впечатление от дистанционного образовательного продукта. Мартынова А. А. [Мартынова, 2002] отметила, что пользовательский опыт (впечатление от дистанционного продукта) напрямую влияет на успешность бизнеса, так как обеспечивает компанию информацией о систематических ошибках, а также позволяет улучшить впечатление во время и после взаимодействия с продуктом.

Следующим значимым для образовательных организаций фактором является повышение конверсии в возврат студентов для повторного обучения при положительном пользовательском опыте. Этот фактор выделили Сан П.С. и др. [Sun P.C., 2008], считая, что субъективный пользовательский опыт может повлиять на то, захочет ли пользователь в будущем повторно участвовать в дистанционном обучении.

Пользовательский опыт в образовании включает в себя создание значимых учебных взаимодействий в дистанционном образовательном процессе. Согласно работе Чанга С.В. и др. [Chang C.W., 2010] работа по улучшению пользовательского опыта обеспечивает возможности

для эффективной интеграции методов обучения, выходящих за рамки пассивного усвоения учебных материалов. Это обеспечивает наличие разнообразных форматов контента, интерактивность образовательного процесса и большую удовлетворенность студентов опытом дистанционного обучения.

Заключение

Значимым результатом теоретического исследования автора является определение понятия пользовательского опыта для дистанционного образовательного продукта.

Пользовательский опыт в широком смысле является субъективным восприятием цифрового продукта. Целостный пользовательский опыт в образовании представляет собой контекстно-зависимую концепцию, охватывающую все аспекты дистанционного обучения.

По результатам проанализированных определений выделено следующее понятие пользовательского опыта в высшем и дополнительном профессиональном образовании. Пользовательский опыт в дистанционном образовании — субъективное восприятие всех аспектов того, как пользователи ведут себя, воспринимают, чувствуют и думают о целостном образовательном продукте с применением ДОТ. Оценка пользовательского опыта в дистанционном образовании группирует субъективный пользовательский опыт студентов и показывает результаты группового восприятия дистанционного образовательного продукта для развития системы.

Качество пользовательского опыта напрямую влияет на бизнес-показатели образовательной организации и удовлетворенность студентов дистанционным обучением. Для образования измерять и понимать особенности пользовательского опыта критически важно для реализации бизнес-целей компании.

Список литературы

1. Abubakari M.S., Hungilo G. Evaluating an e-Learning platform at graduate school based on user experience evaluation technique //Journal of Physics: Conference Series. — IOP Publishing, 2021. Т. 1737. №. 1. С. 012019.
2. Chen T., Peng L., Jing B., Wu C., Yang J., Cong G. The impact of the COVID-19 pandemic on user experience with online education platforms in China //Sustainability. 2020. Т. 12. №. 18. С. 7329.
3. International Organization for Standardization, ISO 9241-210:2010, Ergonomics of Human-System Interaction—Part 210: Human-Centred Design for Interactive Systems. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-210:ed-1:en> (дата обращения: 06.09.2024).
4. Vermeeren A.P., Law E.L.C., Roto V., Obrist M., Hoonhout J., Väänänen-Vainio-

- Mattila K. User experience evaluation methods: current state and development needs // Proceedings of the 6th Nordic conference on human-computer interaction: Extending boundaries. 2010. С. 521-530.
5. Zanjani N. The important elements of LMS design that affect user engagement with e-learning tools within LMSs in the higher education sector // Australasian Journal of Educational Technology. 2017. Т. 33. №. 1.
 6. Hassenzahl M., Tractinsky N. User experience-a research agenda // Behaviour & information technology. 2006. Т. 25. №. 2. С. 91-97.
 7. Sahid D.S.S., Santosa P.I., Ferdiana R., Lukito E.N. Evaluation and measurement of Learning Management System based on user experience // 2016 6th International Annual Engineering Seminar (InAES). IEEE, 2016. С. 72-77.
 8. Brangier E., Desmarais M., Alexandra N., Tep S.P. Évolution de l'inspection heuristique: vers une intégration des critères d'accessibilité, de praticité, d'émotion et de persuasion dans l'évaluation ergonomique // Journal d'Interaction Personne-Système. 2015. Т. 4. №. Unlabeled section.
 9. Maslov I., Nikou S., Hansen P. Exploring user experience of learning management system // The International Journal of Information and Learning Technology. 2021. Т. 38. №. 4. С. 344-363.
 10. Tokkonen H., Saariluoma P. How user experience is understood? // 2013 science and information conference. IEEE, 2013. С. 791-795.
 11. Zahidi Z., Lim Y.P., Woods P.C. Understanding the user experience (UX) factors that influence user satisfaction in digital culture heritage online collections for non-expert users // 2014 Science and Information Conference. IEEE, 2014. С. 57-63.
 12. Мартынова А.А. Использование когнитивных искажений при разработке интерфейсов как способ улучшения пользовательского опыта // Вестник аналитики. 2002. №. 3. С. 102.
 13. Sun P.C., Tsai R.J., Finger G., Chen Y.Y., Yeh D. What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction // Computers & education. 2008. Т. 50. №. 4. С. 1183-1202.
 14. Chang C.W., Lee J.H., Wang C.Y., Chen G.D. Improving the authentic learning experience by integrating robots into the mixed-reality environment // Computers & Education. 2010. Т. 55. №. 4. С. 1572-1578.
 15. Тавпеко Д. Ю. Преимущества использования больших данных для персонализации опыта пользователя программного продукта / Д. Ю. Тавпеко // Современная наука: проблемы, идеи, тенденции: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, Чехия, 18 февраля 2021 года. — Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2021. — С. 211-217.

УДК: 376

АГЕНТНОСТЬ И ЭКСТРАБИЛИТИ: ОБ ОДНОМ ИЛИ О РАЗНОМ?

Шлеина Елизавета

Научный руководитель — к. п. н., проф. Заиченко Н. А.

Аннотация. Статья посвящена анализу двух важных понятий: агентность и экстрабилити. Согласно гипотезе исследования, существует взаимосвязь между данными понятиями, которая влияет на социализацию людей с инвалидностью. Феномен «агентности» рассматривается во многих науках и в последнее десятилетие активно эксплуатируется исследователями в области образования. Мы будем рассматривать данное понятие с точки зрения его адекватной применимости в области инклюзивного образования. Одновременно с темой агентности мы используем термин «экстрабилити», который еще не нашел в исследовательской практике своего точного значения. Именно поэтому нас интересует эта связка «агентность и экстрабилити». Что и является предметом статьи. Для статьи подобран фрагмент исследования, в ходе которого проанализированы качества и способности человека с инвалидностью и описаны критерии экстрабилити. В статье мы сделали попытку продемонстрировать взаимосвязанность феноменов «агентность и экстрабилити», что отражает базовую волю к действию для развития человека с инвалидностью к активности, самореализации и социальному взаимодействию.

Ключевые слова: агентность, экстрабилити, взаимосвязь, критерии экстрабилити, социализация.

Annotation. The article is devoted to the analysis of two important concepts: agency and extrability. According to the hypothesis of the study, there is a relationship between these concepts, which affects the socialization of people with disabilities. The phenomenon of "agency" is considered in many sciences and has been actively used by researchers in the field of education in the last decade. We will consider this concept from the point of view of its adequate applicability in the field of inclusive education. Along with the topic of agency, we use the term "extrability", which has not yet found its exact meaning in research practice. That is why

we are interested in this link "agency and extrability". Which is the subject of the article. For the article, a fragment of the study was selected, during which the qualities and abilities of a person with disabilities were analyzed and the criteria of extrability were described. In the article, we made an attempt to demonstrate the interconnectedness of the phenomena of "agency and extrability", which reflects the basic will to action for the development of a person with disabilities to activity, self-realization and social interaction.

Keywords: agency, extrability, interrelation, criteria of extrability, socialization.

Введение

В настоящее время наблюдается повышение качества доступной среды и инклюзивного взаимодействия через формирование коммуникативных инклюзивных практик для людей с инвалидностью

На наш взгляд, эффект экстрабилити у людей с инвалидностью детерминирован их способностью к самоопределению, их «индивидуальной» агентностью. Кроме того, включение и вовлечение инвалидов в совместную деятельность будет способствовать более эффективному формированию навыков и умений для успешной адаптации, так как участники или наставник в режиме коммуникации могут занять экспертную позицию, указав на затруднения и способы их преодоления.

Цель исследования, фрагмент которого мы представляем в статье, состояла в выявлении наличия (или отсутствия) взаимосвязи между феноменом агентности и феноменом экстрабилити в контексте жизни людей с инвалидностью, как приобретенной, так и врожденной.

Авторы ряда исследователей [Udehn, 2002; Сорокин, Фруммин 2020, 2022] отмечают, что трансформирующая агентность — способность к проактивному воздействию человека на окружающую социальную среду, включая адаптацию к постоянно меняющимся внешним условиям и создание новых форм взаимодействия в различных сферах общественной жизни.

Исследователи утверждают, что агентность — зонтичное понятие, объединяющее такие конструкты как субъектность, автономия, самостоятельность, инициативность, самодетерминация, саморегуляция, проактивность и другие [Сорокин, Зыкова, 2021].

Бандура же пишет об агентности, как о «вере людей в самоэффективность, которая определяет их уровень мотивации, что отражается в том, сколько усилий они приложат для достижения цели, и как долго они будут упорствовать перед лицом препятствий. Чем сильнее вера в свои возможности, тем больше и настойчивее они прилагают усилия» [Bandura, 1988 г.]. Кроме того, «столкнувшись с трудностями, люди, ох-

ваченные неуверенностью в своих силах, ослабляют свои усилия или преждевременно прекращают попытки и быстро соглашаются на посредственные решения, тогда как те, кто твердо верит в свои способности, прилагают больше усилий, чтобы справиться с задачей» [Bandura & Cervone, 1983, 1986; Cervone & Peake, 1986; Jacobs, Prentice-Dunn, & Rogers, 1984; Weinberg, Gould, & Jackson, 1979].

Следует отметить, что вера людей в свои возможности влияет на степень стресса и депрессию, которую они испытывают. Эта степень неуверенности зависит от уровня их мотивации и ожиданий. Изменяя характер и ход мышления, подобные эмоциональные реакции могут влиять на действия как прямо, так и косвенно [Бандура, 1988 г., 1988 с.; Лазарь и Фолкман, 1984 г.; Мейхенбаум, 1977 г. Сарасон, 1975 г.].

По мнению Стетсенко, «агентность — это процесс, который реализует связь продолжающихся, непрерывных социально-индивидуальных трансформаций, посредством которых люди одновременно, в одном процессе, совместно создают свой мир и самих себя, так что каждый отдельный человек имеет значение и имеет значение во всей совокупности социальных практик». Стетсенко делает упор на социальные корни агентности и отдает должное тому, что она является достижением единения, возможным только в коллективном мире, разделяемом с другими: «...каждый имеет значение, и люди являются не только агентами общественных практик, для которых «вещи имеют значение» и которые сталкиваются с проблемами быстро меняющегося общества, но и которые сами имеют значение для истории, культуры и общества, будучи непосредственно вовлеченными и соавторами всего, что происходит, включая то, как общество меняется сейчас и в будущем» [Stetsenko, 2020].

Таким образом, несмотря на разнящиеся определения «агентности», мы можем сформулировать их общие компоненты, а именно: вовлеченность в сообщество; осознанное влияние на свои жизненные обстоятельства; вера (уверенность) в себя, свои способности; адаптивность к изменениям; способность к проактивному действию.

Некоторые исследователи выделяют в качестве основных характеристик агентности следующие:

- самодетерминация (способность определять свое поведение, желание и способность конструировать свою жизнь);
- способность самостоятельно делать выбор, принимать решения (способность осуществлять собственный свободный выбор и способность принимать решения из нескольких альтернатив);
- способность целеполагания (способность ставить себе цели);

- настойчивость (способность добиваться поставленных целей; способность действовать в соответствии со своими целями; способность преследовать свои цели; способность действовать целесообразно; проявление настойчивости в сложных ситуациях);
- способность эффективно осуществлять воздействие на окружение (компетентность, способность проявлять инициативу и способность оказывать влияние на людей и изменять ход событий) [Мироненко, 2022].

Рассмотрим специфику понятия «экстрабилити» в рамках инклюзивных взаимодействий.

Экстрабилити (от англ. extra- дополнительный, высокого уровня, ability-способность) — проявление особых способностей и талантов у людей с инвалидностью. Инициатор движения экстрабилити — Олег Колпащиков отмечает, что экстрабилити ярче всего проявляется через инклюзивное взаимодействие — это особый вид сценариев, который позволяет инвалидам через сотрудничество с наставниками открывать в себе новые возможности и таланты. Новый феномен исследуется через эффекты, через личное влияние на новое окружение, через изменение социальной роли при движении к настоящей свободе и экономической самостоятельности, а также развивается в новых условиях, при решении «непредсказуемых» задач. Правильно организованное инклюзивное взаимодействие всегда приводит к позитивным, отсроченным результатам и гармонизирующим эффектам людей с инвалидностью [Колпащиков, 2020; Клейков, Кунгурцева, 2024]. Т. е. лидер движения экстрабилити в России, Олег Колпащиков, который сам относится к категории незрячих людей, утверждает, что эффект экстрабилити проявляется «во взаимодействии с наставником», т. е. инклюзивном взаимодействии. Это существенное дополнение к нашим рассуждениям о возможной близости «полей» агентности и экстрабилити. Агентность, по мнению исследователей, не требует «чужого» сопровождения, однако нет сомнений с том, что инклюзивная среда помогает и даже провоцирует людей — инвалидов и/или с ОВЗ на поведение с признаками агентности.

Результаты исследования. Для того чтобы определить критерии экстрабилити, мы провели интервью с инвалидами, участвующих в «Кубке России по танцам на колясках». Это успешные спортсмены, некоторые из них являются лауреатами и даже победителями «Кубка...». Дали согласие на интервью (полуструктурированное) шесть инвалидов-колясочников (Таблица 1).

Таблица 1

Портрет информантов-колясочников

И1	Женщина, 23 года, опыт занятия танцами на колясках 6 лет, приобретенная инвалидность
И2	Женщина, 19 лет, опыт занятия танцами на колясках 9 лет, врожденная инвалидность
И3	Женщина, 34 года, опыт занятия танцами на колясках 8 лет, врожденная инвалидность
И4	Мужчина, 42 года, опыт занятия танцами на колясках 20 лет, врожденная инвалидность
И5	Женщина, 20 лет, опыт занятия танцами на колясках 6 лет, врожденная инвалидность
И6	Мужчина, 34 года, опыт занятия танцами на колясках 12 лет, врожденная инвалидность

Наше предположение было связано с тем, что эффект экстрабилити тесно связан с характеристиками агентности.

На основе, полученных результатов, мы составили уточненный перечень критериев экстрабилити в представлениях самих респондентов. Данный перечень не предполагает ранжирование (Таблица 2).

Таблица 2

Критерии экстрабилити

Критерий экстрабилити	Характеристика критерия	Цитаты из интервью
Способность к преодолению трудностей	Люди с ограниченными возможностями часто сталкиваются с многочисленными препятствиями и проблемами на пути к значительным достижениям. Эти препятствия могут носить физический, социальный или психологический характер	«Не бояться, что мы где-то будем некрасивые. Такие же люди, как и все. Наверное, это то, самое главное, что нам дали танцы» (И5) «Просто танцы нас научили пробовать чего-то новое» (И4)
Включенность в действие	Создание условия для вовлечения инвалидов в социальные, культурные, политические процессы, а также для их самореализации и защиты своих интересов	«Я посещаю занятия с такой легкостью, я свою душу отдаю этим танцам» (И1) «Да, я забываю о проблемах, просто получаю удовольствие и потом ну после тренировки настроение гораздо лучше» (И2)

Настойчивость (терпение)	Людам с инвалидностью необходимо развивать настойчивость, чтобы преодолевать множество препятствий, с которыми они могут столкнуться. Сильное чувство эффективности может помочь сохранить мотивацию и решимость, даже когда они сталкиваются с неудачами или проблемами	«Усидчивость, терпение» (И4) «Где нужно выделяться, где нужно быть где-то упертым, настойчивым. Также и в жизни, это все на жизнь также переносится» (И5) «Терпение, потому что опять-таки не с первого раза получится, не со второго, не с третьего, не с десятого» (И4)
Адаптивность (способность приспособиться)	Людам с инвалидностью проявляется умение адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды	«Я стала более открытой, более эмоциональной, уверенной в себе и более стрессоустойчивой» (И2) «Я стала более гибкая, подвижная, я похудела. И стала более коммуникабельной, еще более коммуникабельной, чем была раньше» (И3) «Я благодаря танцам узнала, что я умею танцевать, я умею общаться с людьми, я умею какие-то проблемы решать, я умею быть стрессоустойчивой, что я умею вовремя собраться» (И5)
Вера в себя	Для людей с инвалидностью решающую роль играет вера в себя и свои способности. Устойчивое чувство эффективности необходимо, чтобы они могли стойко противостоять трудностям и продолжать стремиться к своим целям	«Где нужно выделяться... Также и в жизни, это все на жизнь также переносится» (И4) «Просто танцы нас научили пробовать чего-то новое» (И4) «То есть у меня видимо это уже было заложено, просто, если бы у меня этого не было, то было бы сложнее» (И2) «... отстаивать свою точку зрения, свои желания и не сдаваться, даже если тебе мешают» (И6) «Возможность быть самостоятельной и понимать, чего ты хочешь» (И2) «...уверенной в себе» (И2) «это не знаю как-то возможность показать себя» (И3)

«Открытие» себя, самоактуализация	Это способность открывать в себе новые возможности у людей с инвалидностью	«Танцы для меня — это всегда радость, свобода, раскрытие, это не знаю как-то возможность показать себя. Выразить эмоции посредством танцев» (И3) «Я открыла в себе, что я очень гибкая, очень танцевальная, прощупываю ритм танца и что я танцую» (И1) «Мне пришлось этому учиться, потому что изначально я в принципе ритм плохо слышала, вот в который нужно именно попадать, потом, когда я его услышала, мне было сложно в него попадать движениями» (И2) «Я стала более открытой, более эмоциональной, уверенной в себе и более стрессоустойчивой» (И3) «Я стала более гибкая, подвижная...» (И3) «Плюс это умение презентовать себя, на тех же самых соревнованиях, тебя все время оценивают. Тебе нужно как-то преподнести себя, наигрывать какие-то эмоции. Вот этому всему учат танцы» (И3)
Целеустремленность	Отражает стремление человека к достижению поставленных целей и готовность прилагать для этого значительные усилия	«В трудоспособности, что если сказали, то надо делать. Это обязательно. В чем же еще то... Если захотела, то надо сделать, это обязательно. В трудолюбие» (И1) «...некоторые просто достигают трудом...» (И4)
Коммуникабельные способности	Легкость и непринужденность в знакомстве с новыми людьми, вступать в контакт и поддерживать беседу — важная характеристика способности человека с инвалидностью. Этот критерий предполагает открытость, дружелюбие и уверенность в себе при общении	«И стала более коммуникабельной, еще более коммуникабельной, чем была раньше» (И3) «Я благодаря танцам узнала... я умею общаться с людьми, я умею какие-то проблемы решать» (И5) «То, что мы более коммуникабельными становимся, менее закрытыми» (И6)

Свободное проявление эмоций	Особенность проявления чувств у людей с инвалидностью демонстрируют открытость своих намерений, даже как проявление силы. Только сильный способен признавать свою человечность и даже слабость в некоторых моментах	«Стала более эмоциональной...» (И2) «Больше стало... эмоций. Легче стало их проявлять. То есть, очень хорошо раскрывает какой-то даже артистизм» (И6) «Ну, опять же, наверное, это в сторону как-то эмоциональности, какой-то открытости» (И6)
Упорство	Чтобы преодолеть препятствия, мы предполагаем, что людям с ограниченными возможностями необходимо развивать и поддерживать упорство. Данная группа людей должны иметь возможность играть активную роль в своей жизни и проявлять свободу действий в достижении своих целей и стремлений	«Где нужно выделяться, где нужно быть где-то упертым, настойчивым. Также и в жизни, это все на жизнь также переносится» (И4) «Я вообще сторонник того, что нужно заниматься тем, что вам нравится. Ну и плюс, как спортсмен, это должно быть упорство, потому что, конечно, с первого раза особо ничего не получаются» (И3) «Упорство, трудолюбие и отстаивать свою точку зрения, свои желания и не сдаваться, даже если тебе мешают» (И2) «Мое упорство, мое желание не сдаваться на достигнутом» (И2) «Действительно, я трудолюбивый, очень упорный...» (И6)

Полученные через интервью условные критерии экстрабилити мы сопоставили с характеристиками понятия «агентность» (Таблица 3).

Таблица 2

Критерии экстрабилити

Критерии экстрабилити	Характеристики агентности
Открытие себя, выявление уникальных сильных сторон Вера в себя Адаптивность Проявление эмоций	Способность самостоятельно делать выбор, принимать решения
Упорство Настойчивость	Настойчивость

Способность к преодолению трудностей	Самодетерминация
Высокая мотивация и целеустремленность	Способность целеполагания
Способность легко вступать в контакт с незнакомыми людьми	Способность эффективно осуществлять воздействие на окружение

Заключение. Результаты сопоставления базовых характеристик понятий «агентность» и «экстрабилити» позволяют выделить взаимосвязанность между данными феноменами, что проявляется в базовой воле к действию через активность, самореализацию и социальное взаимодействие.

И на данной этапе нашего исследования теория агентности может являться объясняющей теорией для дальнейших исследований феномена экстрабилити в контексте кейса по инвалидам-колясочникам. Мы не утверждаем, что эта же теория будет адекватна для объяснения феномена экстрабилити в отношении других групп инвалидов или людей с ОВЗ, поэтому формулируем ограничение для применения результатов представленного фрагмента нашего исследования.

Ограничение исследования: предварительные выводы исследования о взаимосвязи феноменов «агентность» и «экстрабилити» релевантно для группы инвалидов-колясочников — участников «Кубка России по танцам на колясках». Можно предположить и стоит учитывать, что в зависимости от деятельности и нозологической группы инвалидов, результаты исследования со схожим дизайном могут отличаться.

Список литературы

1. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2022) Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. №1. 116-137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>.
2. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. №5(2), 216—241. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformiruyuschaya-agentnost-kak-predmet-issledovaniy-i-razrabotok-v-xxi-veke-obzor-i-interpretatsiya-mezhdunarodnogo-opyta/viewer>
3. Bandura A. Human agency in social cognitive theory // American psychologist. 1989. №. 9. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/27687130/Human_Agency_in_Social_Cognitive_Theory.
4. Stetsenko A. Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: The Urgency of Agency // Cultural-Historical Psychology. 2020. №. 2. [Электронный ресурс]

URL: https://www.researchgate.net/publication/342699806_Critical_Challenges_in_Cultural-Historical_Activity_Theory_the_Urgency_of_Agency.

5. Мироненко И. А., Сорокин П. С. Проблема проактивности личности во взаимодействии со средой в современном международном дискурсе // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 4 С. 79-89. [Электронный ресурс] URL: <https://psy.jes.su/s020595920021483-7-1/>. DOI: 10.31857/S020595920021483-7.
6. Экстрабилити: методика инклюзивного взаимодействия незрячих людей: монография / под ред. С. Т. Кохана. — Чита: ЗабГУ, 2020. — 313 с
7. Клейков Д.В., Кунгурцева М.Д. Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры. Движение экстрабилити // Вестник науки. 2024. №1 (70). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstrabiliti-kak-fenomen-inklyuzivnoy-kultury-dvizhenie-ekstrabiliti> (дата обращения: 15.06.2024).

УДК 378.046.4

ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ В 2019–2024 ГГ.

Южина Евгения

Научный руководитель — к. э. н., доцент Вейхер А. А.

Аннотация. В статье представлен обзор основных изменений организационно-правового регулирования дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих за последние 5 лет. Автором сделан акцент на рассмотрении одного из аспектов регулирования — сроках и периодичности прохождения служащими программ дополнительного профессионального образования, определены проблемные вопросы практики реализации нововведений.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональное развитие гражданских служащих, периодичность повышения квалификации государственных гражданских служащих.

Annotation. The article provides an overview of the main changes in the organizational and legal regulation of additional professional education of civil servants over the past 5 years. The author focuses on the consideration of one of the aspects of regulation — the timing and frequency of employees passing additional professional education programs, identifies problematic issues of the practice of implementing innovations.

Keywords: additional professional education, professional development of civil servants, frequency of professional development of civil servants.

Одна из базовых задач государственных органов исполнительной власти на современном этапе, в условиях трансформации системы государственного управления, — обеспечение реализации заявленных проектов профессиональными кадрами, обладающими соответствующими компетенциями.

Государственная гражданская служба как вид профессиональной

деятельности естественным образом предполагает постоянное повышение служащими своего профессионального уровня, что с момента введения в действие соответствующего Федерального закона закреплено нормативно. В редакции Федерального закона от 29.12.2022 № 645-ФЗ норма пп. 6 п.1. ст.15 Федерального закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 года №79-ФЗ устанавливает, что гражданский служащий обязан поддерживать профессиональный уровень, необходимый для надлежащего исполнения должностных обязанностей [79-ФЗ].

Как отмечают современные российские исследователи «повестка дня задает требования к гражданским служащим, в числе которых способность быть конкурентным, способность быть профессионально — гибким и адаптивным, что, несомненно, подразумевает желание и способность к обучению и развитию [Еварових, Лаврова, Мартынова, Полякова, 2020].

Однако новый вектор в развитии государственного управления обусловил необходимость уточнения и расширения как правового, так и организационного регулирования направления профессионального развития.

В 2018–2019 годах был принят и введен в действие целый пакет нормативно-правовых актов, регулирующих область профразвития гражданских служащих, предопределивших серьезные изменения в организации и осуществлении этой деятельности. Одним из видов профессионального развития государственных гражданских служащих в соответствии с законодательством [п. 10 ст.62 79-ФЗ] является дополнительное профессиональное образование, которое осуществляется в образовательных организациях, реализующих дополнительные профессиональные программы. До 2018 года дополнительное профессиональное образование было основным способом повышения профессионального уровня для гражданских служащих, в настоящий момент оно включено в качестве одного из мероприятий профессионального развития [п.1. ст.62. 79-ФЗ].

Для непосредственного рассмотрения в статье акцентируется внимание на вопросах, связанных с изменениями организационно-правового регулирования сроков и периодичности прохождения служащими обучения по дополнительным профессиональным программам.

По нашему мнению, наряду с ключевой новеллой законодательства о государственной гражданской службе о профразвитии и последующими изменениями статуса ДПО, новый подход к определению сроков и периодичности прохождения служащими обучения заслуживает

особого внимания в силу своего влияния на весь процесс организации данной деятельности.

Цель статьи. Представить обзор (обобщение истории) изменений правового и организационного характера за последние 5 лет (с 2019 года по настоящее время) в сфере дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих Российской Федерации в целом, и в части сроков и периодичности прохождения служащими обучения по программам ДПО — в частности.

Исследование базируется на анализе законодательства Российской Федерации в области образования и государственной гражданской службе, а также на данных из открытых источников (официальных): статистических данных Росстата, аналитических материалов Минтруда и сведений, представленных на Едином портале госслужбы.

Значительной теоретической базы в данной исследовательской области пока не сформировано, что объясняется в первую очередь «закрытостью» системы государственной службы, а также непродолжительностью периода изменений для выявления закономерностей и глубинных проблем. Тем не менее, ряд интересных и значимых работ достойны внимания [Богдановская, 2019; Еварович и др., 2020; Кайсарова, Винокурова, 2021; Рогова, Стрекалова, 2016; Грак, 2018; Горб, 2021].

Существенные изменения в регулировании вопросов профессионального развития служащих по смыслу призваны способствовать обеспечить соответствие профессионального уровня служащих требованиям к их квалификации. Это предполагает и наличие достаточных возможностей и способов повышения служащими своей квалификации, что до 2019 года не было обеспечено в полной мере. Так, действовавшая прежде норма об обязательном повышении квалификации служащими не реже 1 раза в три года, сменилась нормой об осуществлении служащим своего профессионального развития в течение всего периода службы [п.2 ст.62 79-ФЗ]. Одним из основных нормативно-правовых актов, регулирующих дополнительное профессиональное образование — Приказом Минобрнауки от 01.07.2023 года №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [п.12 Приказа] установлена минимальный срок освоения программ повышения квалификации – 16 академических часов (прежде — 72 часа), и 250 часов — программ профессиональной переподготовки (прежде — 500 часов). Отметим, что в различных источниках используются разные наименования одного и того же понятия «продолжительность обучения» с точки зрения его содержания: срок освоения программы,

срок обучения, трудоемкость программы. Мы остановимся на использовании термина «срок освоения программы» в соответствии с нормативным определением.

Расширился ли круг возможностей для служащих повысить свой профессиональный уровень, стало ли доступнее дополнительное профессиональное образование для служащих различных государственных органов, как отразились эти и другие изменения на практику реализации ДПО? Исследовательские вопросы, поставленные в статье, позволяют обозначить поле для предметного обсуждения проявляющихся тенденций в этой области с участием всех заинтересованных сторон.

Существенной новеллой законодательства, повлекшей изменения и в части организации и практики профессионального развития служащих, стала норма об повышении служащими своего профессионального уровня непрерывно в течение всего периода службы. Прежде, как отмечалось, дополнительное профессиональное образование служащие должны были не реже 1 раза в три года. В публикациях и исследованиях справедливо понимался вопрос о том, соответствовала ли реальная практика прохождения служащими повышения квалификации или профессиональной переподготовки установленным нормативно требованиям. Полагаем, что введение новой нормы, не привязанной к конкретному сроку, в течение которого прохождение программ ДПО являлось обязательным, будет способствовать расширению возможностей для каждого служащего повысить свой профессиональный уровень по мере необходимости. Необходимость обусловливается и освоением новых функций, и изменением должностных обязанностей, и требованиями к замещению определенных должностей, и личной потребностью совершенствования как личных, так и профессиональных компетенций.

Однако статистические данные [форма 1 – ПК, 2018, форма 1 – ПК, 2023] показывают, что в 2018 году, до указанных выше изменений периодичности, количество госслужащих, освоивших программы ДПО составляло 183 464 человек, а в 2023 году — 176 914 человек. Численный состав служащих за отчетные годы изменился не существенно и составлял о почти 692 тыс. человек в 2018 году и 670 тыс. человек на конец 2022 года (без учета информации по ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областям). Незначительно, но число служащих, обучившихся по программам ДПО, снизилось, тогда как допустимо было ожидать, что оно увеличится в связи с отсутствием законодательных ограничений, изменением функционала служащих, необходимость осваивать новые

управленческие и профессиональные инструменты. Предстоит, на наш взгляд, разобраться в причинах данного противоречия, что пока представляется затруднительным, так как в открытом доступе отсутствует информация о фактическом доступе к возможности каждого служащего по мере необходимости поучать ДПО за счет средств соответствующего бюджета, о порядке направления служащих на обучение в конкретном государственном органе. Важно учитывать и особый характер взаимодействия внутри государственного органа между субъектами, задействованными в мероприятиях по профразвитию (подразделений кадровых служб, руководителей, служащих, их непосредственных руководителей. Государственная гражданская служба — достаточно закрытая система, где интервьюирование и другие методы исследования часто не могут быть использованы. Как отмечают в своих работах Н.Д. Стрекалова и Г.И. Рогова, весьма авторитетные авторы, проводящие исследования социальных аспектов управления профразвитием служащих на примере ФНС России, «применение других методов (Прим. — не включая метода формализованного опроса) затруднено в силу «закрытости» объекта..., отсутствия доступа к социальным контекстам» [Стрекалова, Рогова, 2016].

Не менее значимым представляется и изменение сроков освоения программ. Здесь интересно сравнение норм образовательного законодательства и законодательства о государственной службе. Как соотносятся и не противоречат ли друг другу нормы различных отраслей регулирования, что является приоритетным при применении нормы?

Напомним, что в настоящий момент нормативный срок освоения программ повышения квалификации составляет не менее 16 часов, программ профессиональной переподготовки – 250 часов в соответствии с Приказом Минобрнауки №499 от 2013 года.

Однако для государственных гражданских служащих срок обучения по программам повышения квалификации составляет также не менее 16 часов, а по программа профессиональной переподготовки — не менее 500 часов [п. 11. Положения о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации, утв. Указом Президента РФ от 21.02.2019 N 68 (ред. от 26.06.2023) «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации»].

Таким образом, есть расхождение и в продолжительности обучения по программам профессиональной переподготовки, и в терминологии («срок обучения», тогда как в образовательном законодательстве — «срок освоения программы»).

Не является ли ограничением для служащих и противоречием наличие в указанных нормативно-правовых актах разных норм, регулирующих отношения по одному и тому предмету? Возможны ситуации, когда служащий за собственные средства освоил программу переподготовки сроком освоения свыше 250 часов, но менее 500 часов и получил необходимую для исполнения своих служебных обязанностей квалификацию в образовательной организации по своему выбору. Будет ли учтен его документ о квалификации при назначении на должность?

Представляется, для исключения спорных ситуаций и устранения противоречий и различных толкований норм разных отраслей, уместно унифицировать нормы в части определений и содержания. В настоящий момент тот же Положение о профразвитии содержит прямую норму о том, что «Дополнительное профессиональное образования служащих ... осуществляется в порядке и формах, предусмотренных законодательством об образовании Российской Федерации» [п. 10 Положения]. Следовательно, приоритетным при получении ДПО, является образовательное законодательство, в частности — Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам.

Таким образом, представленный краткий обзор некоторых изменений регулирования сферы профессионального развития гражданских служащих применительно к основному мероприятию — дополнительному профессиональному образованию, позволяет в первом приближении сделать вывод о необходимости уточнения и синхронизации ряда норм и положений законодательства, а также исследовать влияние этих изменений на содержание и качество реализации дополнительных профессиональных программ.

Список литературы

Нормативно-правовые акты

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Федеральный закон от 27.07.2004 N 79-ФЗ "О государственной гражданской службе Российской Федерации"
3. Указ Президента РФ от 21.02.2019 N 68 "О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации" (вместе с "Положением о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских...")
4. Постановление Правительства РФ от 18.05.2019 г. № 619 "О государственном образовательном сертификате на дополнительное профессиональное образование государственного гражданского служащего Российской Федерации"

5. Приказ Минобрнауки от 01.07.2023 года №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам"

Статистические материалы:

6. Результаты контроля за реализацией мероприятий по профессиональному развитию федеральных государственных гражданских служащих, в том числе обучения федеральных государственных гражданских служащих на основании образовательных сертификатов, за 2023 год (также за 2021 и 2022 годы) — <https://mintrud.gov.ru/ministry/programs/gossluzhba/18/2>

Иные источники

7. Богдановская Е.Г. Правовые основы организации профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации: возможности и перспективы // Парадигма. 2019. № 1. С. 96 – 107.
8. Грак Д.В. Современные проблемы профессионального развития государственных гражданских служащих // Наука и образование сегодня. 2017. № 11 (22). С. 38 – 41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-professionalnogo-razvitiya-gosudarstvennyh-grazhdanskih-služhaschih>
9. Горб В.Г. Профессиональные и образовательные цели подготовки государственных служащих // Государственная служба. 2021. №2 (130). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-i-obrazovatelnye-tseli-podgotovkigosudarstvennyh-služhaschih>
10. Еварович С.А., Лаврова Т.Б., Мартынова С.Э., Полякова А.Г. Механизмы организации, планирования и учета мероприятий по профессиональному развитию государственных гражданских служащих. – Москва, РАНХиГС, 2020. – 73 с.
11. Кайсарова В.П., Винокурова М.Ю. Профессиональное развитие цифровых компетенций современных государственных служащих: российский и зарубежный опыт // Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 88. Октябрь 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: http://e-journal.spa.msu.ru/vestnik/item/88_2021kaisarova_vinokurova.htm (дата обращения: 25.01.2024)
12. Карданов Р. М. Факторы управления профессиональным развитием государственных служащих // Вестник экспертного совета. 2021. №2 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-upravleniya-professionalnym-razvitiem-gosudarstvennyh-služhaschih>
13. Косарева К.И., Трифонов Ю.Н. Организация дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих: опыт, проблемы и перспективы // Ученые записки Тамбовского отделения РОСМУ. 2017. № 7. С. 96 – 103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-dopolnitelnogoprofessionalnogo-obrazovaniya-gosudarstvennyh-grazhdanskih-služhaschih-opyt-problemy-i-perspektivy>
14. Прибыткова Л.В. Современная государственная политика в сфере профессионального развития государственных гражданских служащих в российской федерации // RUSSIAN ECONOMIC BULLETIN. №6,2022, с.100-106. — <https://elibrary.ru/item.asp?id=50054914>
15. Стрекалова Н.Д., Рогова Г.И. социальные аспекты управления профессиональным развитием государственных гражданских служащих Федеральной налоговой службы России: результаты эмпирического исследования // Вестник СПбГУ. Сер.8. Менеджмент. 2016. Вып.3. С. 82–106.

ЧАСТЬ II. ЭССЕ

ЦИФРОВАЯ МОЛОДЕЖЬ И НЕЦИФРОВЫЕ ВЗРОСЛЫЕ: ЧТО МОЖЕТ БЫТЬ?

Иван Бобров

Современная российская образовательная политика активно продвигает развитие цифровых навыков и IT-компетенций среди молодежи. Это соответствует глобальным вызовам цифровой экономики и нацелено на «выучку» высококвалифицированных специалистов, которые могут эффективно функционировать в условиях автоматизации и цифровизации рабочих процессов. Однако, такая направленность образовательной политики может иметь негативные последствия для специалистов — «работников с опытом», уже находящихся на рынке труда, а также для сфер экономики, которые не считаются приоритетными. В настоящем эссе рассмотрены риски для «взрослых работников», связанные с устареванием профессиональных навыков, конкуренцией с молодыми специалистами и снижением востребованности их професий, а также дефицитом специалистов в неприоритетных областях.

В нашем эссе под именем «взрослые» будут подразумеваться работники с профессиональным опытом не менее 20 лет в своей области деятельности.

Одним из самых явных последствий активного внедрения IT-компетенций является изменение структуры спроса и процесс устаревания навыков у взрослых работников, которые обучались и строили карьеру в условиях менее технологически продвинутых экономик. Цифровизация и автоматизация приводят к тому, что рутинные задачи, связанные с управлением документацией или обработкой данных, ранее выполнявшиеся людьми, оказываются под угрозой замены их функций на машины или специализированные программы, что уменьшает потребность в специалистах. Это требует от них переквалификации, однако не все взрослые способны быстро адаптироваться из-за ограничений по времени, финансам или другим обязательствам.

Также важно учитывать растущую конкуренцию между молодыми и взрослыми специалистами. Молодежь, вооруженная современными знаниями в области IT, становится приоритетной рабочей силой, что

затрудняет взрослым работникам удержание позиций или продвижение по карьерной лестнице. Они могут столкнуться с трудностями при адаптации к новым требованиям рынка, что оказывает негативное воздействие на их профессиональную эффективность и психологическое состояние.

Чтобы смягчить влияние изменений на взрослых работников, государственная образовательная политика должна включать ряд мер, направленных на поддержку и защиту этой категории трудящихся. Одним из ключевых шагов является создание гибких программ переподготовки, которые позволят взрослым работать и учиться одновременно. Государственные субсидии и налоговые льготы для работодателей, поддерживающих обучение сотрудников, могли бы стимулировать компании инвестировать в профессиональное развитие своих кадров.

Не менее важной является стратегия развития непрерывного образования. Внедрение системы lifelong learning, где каждый работник имеет возможность повышать квалификацию на протяжении всей своей карьеры, позволит взрослым оставаться конкурентоспособными. Государственные учреждения могут предлагать курсы для взрослых, которые позволят им постоянно адаптироваться к изменениям на рынке труда.

Предпринимательство также может стать альтернативным карьерным путем для взрослых работников. Фактическая, а не формальная государственная поддержка стартапов, гранты, льготное кредитование, доступные и эффективные образовательные программы в сфере предпринимательства могут помочь тем, кто желает начать собственное дело.

Активная ориентация образовательной политики на IT и цифровые технологии создает дисбаланс на рынке труда, формирует дефицит специалистов в тех сферах, которые не считаются приоритетными. Примеры таких отраслей включают сельское хозяйство, гуманитарные науки, прикладные инженерные профессии и узкоспециализированные медицинские специальности.

В условиях акцента на цифровые технологии молодежь реже выбирает профессии, связанные с сельским хозяйством. В долгосрочной перспективе это может привести к недостатку специалистов, что отрицательно скажется на продовольственной безопасности страны и ее экономической устойчивости в условиях климатических изменений.

Профессии, связанные с легкой и тяжелой промышленностью также могут столкнуться с дефицитом молодых специалистов. И не смотря на то, что реализуемая программа «Профессионалитет» активно про-

пагандируется среди молодежи, рабочие специальности привлекают меньшее внимание молодежи, которая все больше сосредоточена на высокотехнологичных направлениях. Недостаток инженеров в этих областях может замедлить развитие инфраструктуры и модернизацию ключевых секторов экономики.

Недооценка гуманитарных дисциплин может привести к снижению уровня образования. Дефицит педагогов ослабит социокультурную инфраструктуру и негативно повлияет на развитие общества. Важные «разговоры о важном» в ближайшей перспективе могут стать одним из немногих направлений, где количество предложений от наставников будет превосходить спрос.

Младший персонал сферы здравоохранения выполняет важные задачи, которые могут потерять привлекательность на фоне роста спроса на технологичные направления медицины. Дефицит таких специалистов снизит качество медицинских услуг, особенно в регионах.

Отсутствие должного внимания со стороны государства к взрослым, которые не смогут своевременно адаптироваться к новым реалиям, могут создать предпосылки для негативных последствий в обществе. Взрослые работники, чьи профессии устаревают из-за цифровизации и автоматизации, могут столкнуться с потерей работы. Если государство не предложит механизмы поддержки переквалификации, это приведет к росту безработицы среди взрослых людей. В свою очередь, это может усилить бедность, особенно среди тех, кто находится в уязвимом социально-экономическом положении.

Технологическая трансформация экономики создает условия для значительного разрыва между теми, кто обладает цифровыми навыками, и теми, кто их не имеет. В отсутствие поддержки по обучению и переквалификации, это разрыв может усугубиться, усиливая социальное неравенство. В то время как молодые специалисты будут пользоваться преимуществами цифровой экономики, взрослые могут оказаться на обочине рынка труда.

Растущее неравенство, безработица и бедность могут привести к социальной напряженности. Люди, столкнувшиеся с невозможностью адаптироваться к новым условиям, могут испытывать чувство несправедливости и отчуждения от общества. Это может вылиться в протестные настроения, рост недовольства властью и усиление радикальных настроений в обществе.

Если значительная часть взрослого населения не сможет адаптироваться к новым реалиям, это негативно скажется на экономике страны в целом. Потенциал рабочей силы не будет полностью использован, что

снизит общую производительность и конкурентоспособность страны. Отсутствие квалифицированной рабочей силы в ключевых отраслях может замедлить экономический рост и ограничить инновации.

Для предотвращения этих проблем государство должно внедрять программы поддержки, переподготовки и социального страхования для взрослых работников, чтобы обеспечить их плавную интеграцию в новую цифровую реальность.

Государственная образовательная политика, ориентированная исключительно на развитие цифровых и IT-компетенций, создает угрозу для взрослой рабочей силы и увеличивает дефицит специалистов в неприоритетных сферах. Важно обеспечить баланс в образовательной политике, поддерживая разнообразие профессий и предоставляя возможности для переквалификации и развития взрослых работников. Государственные меры должны быть направлены на создание условий для равного развития всех секторов экономики, чтобы гарантировать устойчивость общества в долгосрочной перспективе.

БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЕМ ПРОБЛЕМА?

Дарья Богданова

В рамках исследования PISA в 2018 году было установлено, что Россия наряду с Японией, Беларусью, Финляндией и Хорватией обладает одним из самых низких разрывов в качестве образования в зависимости от социально-экономического статуса. При сравнении с результатами 2009 года, Россия попала в категорию стран, где результаты наиболее обеспеченных учащихся серьезно не изменились, а наименее обеспеченные учащиеся показали значительно лучшие результаты, что демонстрирует уменьшение разрыва и повышение доступности качественного образования.

Данные результаты меня несколько удивили, так как изначально я собиралась писать об увеличении количества барьеров, затрудняющих повсеместный доступ к образованию и, соответственно увеличивающих разрыв. Однако, несмотря на результаты, которые были представлены OECD, ряд более современных исследований, проведенных на территории РФ и постсоветского пространства, действительно демонстрирует тенденцию к увеличению числа барьеров.

Первый пункт, который хотелось бы рассмотреть, — это влияние цифровизации на доступность образования. Типичным является тезис о том, что использование стандартизированных цифровых ресурсов позволяет получить качественное образование находясь физически хоть в глухом селе. «Дистанционка» показала, что как раз в подобных глухих селах, как правило, нет адекватного потребностям учащихся интернет-соединения. В журнале «Экономическая социология» (выпуск от 1 января 2024 года) было опубликовано исследование «Региональные различия в доступе российских учащихся к дистанционному обучению в 2016–2022 гг.: эффекты периода COVID-19» за авторством А.В. Гетман и К.А. Адамович. Как оказалось, массовое онлайн-образование усилило образовательное неравенство. Даже если у семей было необходимое оборудование и достаточная скорость интернет-соединения, если детей было несколько, то компьютер приходилось делить на всех. Хуже всего с переходом на дистанционное обучение было в Сибири, на Дальнем Востоке, в Дагестане и Тыве, где сочетаются и удаленность населенных пунктов, и их малые размеры, и плохая инфраструктура и, наконец,

низкий по сравнению с городскими жителями уровень благосостояния. В результате большинство жителей экономически развитых регионов смогли продолжить обучение в дистанционный период относительно без потерь, а в вышеперечисленных регионах это удалось осуществить единицам. Странно было бы предполагать, что выявленные в ходе пандемии недостатки не оказывали никакого влияния на образовательный процесс в цифровой среде до ее наступления и не оказывают никакого влияния сейчас, уже после ее окончания. В итоге, получается, что цифровизация образования предоставляет дополнительные возможности тем, у кого с ними и так все хорошо, но при этом не способствует улучшению положения тех, кто в этом действительно нуждается, и чьи проблемы она могла бы действительно частично решить. Если цифровизация будет продолжать идти тем же курсом, то она вскоре превратится в достаточно серьезный барьер.

Если выйти за пределы обязательной части и взглянуть на ситуацию с дополнительным образованием, которому в РФ придается все большее значение, то в данном секторе ситуация хуже, чем была 30 лет назад, но можно предположить, лучше, чем была до введения персонализированных сертификатов. Во всяком случае понятно, что создавались они для увеличения охвата учащихся программами дополнительного образования. В диссертации «Институциональная трансформация детского внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза» за авторством Иванова И.Ю. приведены данные о том, что сейчас дополнительные занятия посещают на 44 % детей меньше, чем в 1989 году, особенно в сельской местности. В сфере дополнительного образования произошел переход от системы «всем, но базовое» к «только тем, кто живут в подходящем месте и/или имеют достаточно средств, но под любые интересы». Из основных трендов в работе также перечислены «ошколивание» с закрытием специализированных государственных центров и открытием кружков в школах; возрастающая роль частного сектора с, опять же, закрытием специализированных государственных центров; урбанизация — количество предлагаемых в городах программ растет, а в селах сокращается. В результате, доступ к программам дополнительного образования определяется местом проживания и доходами семьи. Сертификаты на оплату дополнительного образования бесполезны, если их негде использовать, а использовать их можно далеко не во всех частных организациях, доля которых от рынка, как уже было сказано, растет. Таким образом, количество барьеров в том, что касается доступа к дополнительному образованию растет, а принимаемые решают проблемы лишь частично. Можно было бы пред-

ложить жителям деревень записываться на онлайн курсы, но это, во-первых, возвращает нас к предыдущему тезису, а во-вторых, не очень адекватный совет для тех школьников, которые хотели бы заниматься гимнастикой или резьбой по дереву...

Что бы ни гласила статистика в PISA С 2009 по 2018 год, отечественные исследования показывают противоположную картину со все увеличивающимся разрывом в доступе как к общему, так и дополнительно образованию, а предлагаемые варианты решения не преодолевают барьеры, а помогают тем, для кого этих барьеров не существует.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ В СТРАТЕГИЯХ «ГОЛУБОГО ОКЕАНА» ИЛИ «АЛОГО ОКЕАНА»

Вельмакина Мария

Стратегии двух океанов предложили Чан Ким и Рене Мобор — бизнес-консультанты и преподаватели французской бизнес-школы INSEAD [«Стратегия голубого океана», 2005]. Проанализировав 150 стратегических ходов в бизнесе, они пришли к выводу, что успеха в бизнесе достигают не в соревновании с конкурентами, а в незанятых областях — рынках без конкуренции — «голубых океанах». Напротив, стратегия «алого океана» — выход на высококонкурентный рынок.

При этом необязательно открывать абсолютно новую нишу: часто голубые океаны формируются внутри алых. Суть стратегии «голубого океана» — выход на новый, ранее не существовавший уровень. Также можно модернизировать существующие продукты, услуги, подход к работе с клиентами, расширив привычные границы, находя новые грани старого.

Итак, есть два противоположных подхода к развитию — стратегии «алого океана» и «голубого океана». Какая из стратегий — «голубого океана» или «алого океана» лучше подходит для развития школы, т. е. какая из них будет эффективней?

С одной стороны, стратегия «голубого океана» позволяет школам выделяться на фоне других образовательных учреждений. Вероятно, так ряд школ стали проводить физкультуру в бассейне или открывать инженерные классы, кадетские классы и т. д.

Примером может служить школа, в которой я училась несколько лет: школа с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла (ХЭЦ) — термин еще не ввели, но школой реализовывалась стратегия «голубого океана», поскольку в районе, в котором она расположена, были только общеобразовательные школы и гимназия. Т. е. она вышла на рынок, свободный от конкуренции.

Полагаю, что школе с ХЭЦ удалось создать новый спрос. Родители осознанно выбирали или не выбирали эту школу, об этом можно судить по тому, что те, кто жили рядом с этой школой водили ребенка в другую, и, наоборот, другие проезжали мимо двух школ, пока везли ребенка в эту, т. е. ехали из дальнего микрорайона.

С первого класса, помимо освоения общеобразовательной про-

граммы, были уроки танцев, игры на музыкальном инструменте (по выбору), музыки, рисования, позже углубленно преподавали МХК, а также дополнительные занятия по выбору (факультативы). Старшие классы — профильные.

Параллельно реализовывалась идея ученического самоуправления. Помимо прочего, подразумевающегося под самоуправлением, ученики сами содержали школу в порядке: от высадки цветов до покраски стен. Поскольку, во-первых, на практике отрабатывались полученные знания. Придумать дизайн и воплотить его — отличный опыт для будущего художника или архитектора. Во-вторых, реализовывалась концепция самоуправления: школа — это город, и каждое министерство должно отвечать за свое направление.

Школа с ХЭЦ успешно сформировала новый спрос на эстетическое и художественное воспитание. Изучение предметов ХЭЦ и самоуправление способствовали формированию гармоничной личности. Такой подход не только обеспечивает высокий уровень удовлетворенности родителей и обучающихся, но и находит отражение в реальных действиях: обучающиеся активно участвуют в улучшении школьной среды, что повышает их вовлеченность в учебный процесс.

Удалось ли школе отказаться от компромисса потребительская ценность — себестоимость? Ценность предлагаемого продукта для потребителя определяется полезностью и стоимостью, а для компании — соотношением расходов и цены. Думаю, что да, удалось. Ценностью было эстетическое воспитание — формирование гармоничной личности.

С другой стороны, стратегия «алого океана» предполагает, что школы должны сосредоточиться на улучшении существующих образовательных услуг и повышении их качества, чтобы увеличить конкурентоспособность школы.

Но конкурируя лишь за лучших учеников, школы могут упустить возможность создания уникальных образовательных программ или всестороннем развитии личности, поскольку будут сосредотачивать свое внимание на академической успешности.

Тем не менее, существует и контраргумент: стратегия «алого океана», сосредоточенная на повышении качества образовательных услуг, также имеет свои преимущества. Улучшение существующих программ и методов обучения, внедрение инновационных технологий и профессиональное развитие педагогов пополняют портфель конкурентных преимуществ школы. Это тоже может привести к привлечению новых обучающихся.

При этом школы, выбравшие стратегию «голубого океана», могут также демонстрировать высокие результаты в академической успеваемости. Но эти школы развивают уникальные образовательные процессы, которые соответствуют не только рыночным потребностям, но и интересам самих школьников.

Реализация стратегии «алого океана» может быть менее динамичной и креативной по сравнению с «голубым океаном». Школы, сосредоточенные на улучшении уже существующих услуг, рискуют потерять новаторский дух. А в условиях насыщенного рынка образовательных услуг необходимо выделяться.

Выбор между стратегиями «голубого океана» и «алого океана» не является простым и однозначным. Оба подхода имеют свои достоинства и недостатки, и эффективность их применения зависит от конкретной ситуации и целей образовательного учреждения. Однако стратегия «голубого океана», заключающаяся в формировании уникального предложения и способности привлекать внимание новой аудитории, представляется более актуальной в условиях текущей конкурентной среды. Выбор уникальных образовательных направлений может стать ключевым фактором успешного развития школы, что, в свою очередь, приведет к формированию осознанного спроса и способствует созданию гармоничной образовательной среды.

Таким образом, развитие школьного образования более эффективно осуществляется в рамках стратегии «голубого океана». Создание уникальных образовательных предложений и программ не только позволяет школам избежать прямой конкурентной борьбы, но и значительно повышает уровень вовлечения обучающихся.

Тем не менее, важно отметить, что успешное внедрение стратегии «голубого океана» возможно только при условии правильной оценки потребностей целевой аудитории — участников образовательных отношений и готовности к постоянным изменениям, поскольку рано или поздно найдутся подражатели и нужно будет придумывать что-то еще, чтобы остаться в голубых водах.

В заключение, стоит подчеркнуть, что выбор стратегии в развитии школы является актуальной темой, необходимой для обсуждения и применения в управлении образовательными организациями.

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗА И ПРОТИВ

Мачтаков Александр

Цифровизация образования — явление, существующий в России уже не один десяток лет. Еще в конце восьмидесятых годов в школах и университетах организовывались первые компьютерные классы. Тогда инфокоммуникационные технологии не претендовали на тотальность и использовались только в рамках уроков информатики и при выполнении сложных вычислительных задач. Дальнейшее развитие цифры позволило использовать демонстрационный потенциал мультимедиа и на других учебных дисциплинах — истории, биологии и пр. Но скачок, который совершили технологии в 2010 и последующих годах, позволил говорить о скором полноценном Цифровом образовании.

Нормативно-правовые основы цифровизации образования закреплены Указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017—2030 годы»⁷. Таким образом, существовавший тренд на цифровизацию стал частью образовательной политики. В дальнейшем он был развит в Национальной программе «Образование» 2019-2024, в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда».

Как и любая тема, связанная с актуальными вызовами образовательного стратегирования, цифровое образование провоцирует вокруг себя острую полемику между его сторонниками и противниками, которые часто выражают полярные мнения и стоят либо на позиции «прогресса ради прогресса», либо на неолуддистских позициях, граничащих с технофобией. Автор эссе выражает по этому вопросу умеренные взгляды, считая, что технический прогресс невозможно обратить вспять, но любое нововведение необходимо внедрять аккуратно, взвешивая риски и стараясь извлечь максимальную пользу для процесса образования.

Я считаю, что многие исследователи переоценивают потенциал отдельных аспектов цифрового образования. Например, излишнее увлечение цифровой виртуализацией, использование метавселенных, сложных демонстрационных материалов и даже перенос образовательного взаимодействия в цифру, на мой взгляд, не повышает эффективность образования, а просто смещает фокус внимания на информацию другого толка. Поясню. На уроках химии в лицее № 64 учителя отмечают,

что дети ярче реагируют на возможность физически контактировать с учебными материалами, нежели видеть цифровую презентацию. Это же отмечают и другие учителя естественно-научных дисциплин. Возможно, для современных детей, привыкших к цифровой среде, физическая среда может сыграть свою образовательную роль, которую она в последнее время подрастеряла.

Еще один аргумент строится вокруг взаимодействия в цифровом пространстве и необходимости переноса значительной части образовательных взаимодействий в цифру. Развитие цифровой коммуникации, безусловно, способствует доступности и гибкости образовательного процесса. Это наглядно продемонстрировала эпидемия COVID-19, когда дистанционные технологии помогли продолжить образование сотням миллионов людей в условиях вынужденной самоизоляции. Но достаточно ли этого для того, чтобы перенести все образовательные взаимодействия в цифровую среду? Ведь это потребует кардинальной перестройки методик и форм преподавания. Простая трансляция в онлайн-режиме традиционных занятий лишь увеличивает нагрузку на педагогов и обучающихся, считает Любовь Духанина⁸, заместитель председателя Комитета по образованию и науке Госдумы РФ, и я с ней полностью согласен. Также стоит упомянуть о том, что цифровое взаимодействие не заменит живого общения, которое способно создать доверие между участниками образовательного процесса, необходимое в процессе обучения. Цифровое взаимодействие имеет свои барьеры в виде необходимости должного технического обеспечения, проблеме в разном уровне подготовки педагогов, а также изменений цифровой этики, которые пока должным образом не исследованы. Поэтому есть смысл использовать цифровое взаимодействие там, где оправданно и необходимо для расширения возможностей доступа к образованию для участников образовательных отношений.

Наконец, есть мнение, что современное поколение Альфа, выросшее в окружении цифровых технологий и различных типов контента, обладает высокой базовой технической грамотностью. Из этого делается вывод, что они более осмысленны во взаимодействии с цифрой, что сыграет положительную роль в их персональном будущем⁹. Однако, несмотря на то, что Альфа способны быстро адаптироваться к новым гаджетам, знакомство с ними ограничивается узнаванием интерфейса. А упрощение этих интерфейсов способно повысить их ведомость и зависимость от медиаконтента¹⁰. В контексте образования идеализация поколения Альфа может повлечь за собой упущение многих проблем, связанных с этим поколением. Думаю, что необходимо непредвзято на-

блюдать за тем, как справятся с вызовами цифрового мира подросшие выходцы из поколения Альфа, чтобы потом перенести этот опыт на последующие поколения детей.

Здесь я привел несколько контраргументов сторонникам прогрессивизма, поскольку, считаю, что их аргументы более весомые, нежели аргументы ультраконсерваторов. Остановить прогресс — стремление вредное, а в контексте государственной политики очень опасное. Нигерийский писатель Чинуа Ачебе писал «Птица энеке говорит: с тех пор как люди научились стрелять без промаха, я научилась летать без отдыха». Это значит, что есть вещи и процессы, которые нельзя изменить, но можно к ним приспособиться. И у нас нет выбора, как только научиться жить, приспособившись к цифре и с помощью нее усовершенствовать систему образования настолько хорошо, насколько мы сможем. Возможно, тогда мы и сами станем чуточку лучше.

⁷ <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>

⁸ <https://www.hse.ru/news/edu/361056208.html>

⁹ <https://ancor.ru/press/insights/pokolenie-alfa-deti-kotorye-izmenyat-mir/>

¹⁰ <https://velter.tech/blog/tpost/rc5y5lc8l1-vospitannie-smartfonami-chto-takoe-pokol>

КАК ОПРЕДЕЛИТЬ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ? В ЧЕМ ОНА ВЫРАЖАЕТСЯ?

Марина Плескач

Эффективность и целесообразность, практичность и рентабельность — характеристики, которые сопровождают современного человека во всех сферах жизни. И, казалось бы, экономические понятия, но стали нормой и для сферы образования. Порой кажется, что эффективность очень близко пытается сосуществовать с прибылью и пользой. С одной стороны, конечно, нам хочется понимать, что любое наше действие не будет сделано в пустую и принесет не только моральное удовлетворение, практическую пользу, но и даже какую-то выгоду. Если исходить из определения, оставленного в Википедии (Эффективность (лат. *effectivus*) — соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами), то можно смело говорить о взаимопроникновении и междисциплинарности понятий из разных сфер науки и жизни. В данном случае рассмотрим тему в рамках образования и экономики.

Само определение вызывает у меня противоречивые чувства. Поясню. Если мы вложили в ребенка очень много ресурсов: он отучился 11 лет в школе, пользовался услугами дополнительного образования, посещал репетиторов, был победителем олимпиад, получил золотую медаль и поступил на бюджет в один из лучших вузов страны, то в таком идеальном портрете ученика действительно много вложений и ресурсов. Но! После того, как он отучился целый год в вузе и понял, что это не то, чем он хотел бы заниматься, он меняет профиль и вообще уходит в сферу предпринимательства, например. В таком случае, что мы будем считать достигнутым результатом? Поступление в вуз или его окончание, или дальнейшую работу по профессии? Или тут мы расцениваем все вложения в ребенка как некий стартап для его дальнейшей предпринимательской деятельности, потому что любые знания и навыки формируют нас теми, кем мы становимся.

В противовес этому мы можем взять очень усредненный портрет ученика, который был троечником, еле успел проскочить на бюджет обычного вуза, нигде не участвовал, но успешно окончил вуз и уже долго время работает по специальности. В таком случае процент использованных ресурсов в сравнении с первым примером гораздо ниже, но

на выходе, получается, что результат гораздо выше. Если мы говорим с точки зрения экономических вложений семьи и государства в обучение ребенка.

Если же мы рассматриваем эффективность, как способность приводить к нужным результатам, то тогда возникает вопрос, а каковы эти результаты, к которым мы стремимся? Получить 100 баллов на ЕГЭ — результат? Поступление в вуз? Работа по полученной специальности? Или элементарная самореализация в жизни является результатом?

В первую очередь, конечно, мы должны понять какие цели мы преследуем в образовании, а после этого понимать эффективны ли наши действия в этом. Если, к примеру, я ставлю своей целью научить ребенка читать и писать, и в рамках начальной школы у меня это получается плюс\минус успешно, то тогда возникает вопрос экономической целесообразности: а не долго ли четыре года для обучения таким простым навыкам? И тут включаются такие трендовые направления, как скорочтение и скоропись, так как, на мой взгляд главный критерий эффективности образования в современном мире — это, все же, выгода с экономической точки зрения. Конечно, ребенок за четыре года начальной школы получает множество как когнитивных, так и не когнитивных навыков (в случае правильно организованной вне учебной деятельности), но по количеству часов сокращенных часов обучения можно понять, что эффективность с точки зрения качества и глубины образования нас сейчас интересует не так сильно. Тут, конечно, оговорка на профильные учреждения. Этому есть множество примеров. Например, в музыкальных школах, СПО и вузах этого направления. Сокращение часов профильных дисциплин для удешевления процесса обучения и его оптимизации напрямую сказывается на качестве выпускаемых специалистов. Еще при моем обучении 15 лет назад в музыкальном училище у разных групп музыкантов были отдельные занятия по сольфеджио, на которых учитывалась специфика хоровых дирижеров, пианистов, духовых инструментов и т. д. На сегодняшний день мы имеем объединенные группы с сокращенным количеством часов по данной дисциплине. Поэтому, если исследовать политику государства в отношении эффективности образования, то мне кажется, что тут нет четких формулировок, которые бы коррелировали с реальным положением вещей. Мы можем много говорить о всестороннем развитии личности, ее адаптивности в жизни и важным знаниям, при этом одновременно сокращать количество часов по базовым, жизненно важным дисциплинам. Тогда возникает вопрос: а не является ли для нас эффективностью только высокие результаты и достижения, красивые цифры? Сложность

определения «эффективности образования» состоит в том, что мы не сможем посчитать качественные результаты, такие как: реализация в жизни, применение знаний на практике, удовлетворенность и пр., но количественные показатели — наше все. Поэтому, именно под ними мы понимаем эффективно ли то, что мы делаем, а именно: результаты аккредитационных мониторингов, количество стобалльников по ЕГЭ, количество поступивших в вуз и т. д.

Своей авторской позицией хочу сказать, что для меня эффективность образования — это формирование личности, в которой есть критическое мышление, умение действовать не по шаблону, способность к приобретению новых знаний не только в рамках и во время образовательного процесса, осознанная гражданская позиция, эмоциональный интеллект, умение брать на себя ответственность и иметь пылливый ум. Конечно, в рамках закона об образовании или во ФГОС невозможно отследить сформировались ли эти навыки, так как личность человека формирует множество факторов, начиная с семьи и окружения. Мы, разумеется, предусматриваем это во всех стандартах, ведем разговоры об этом, но на выходе какой процент осознанной, адаптированной к сложным жизненным встряскам личности мы получаем?! Пожалуй, я оставляю ответ на этот вопрос открытым, потому что сложно однозначно оценить эффективность как лакмус образования.

БАРЬЕРЫ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЕМ ПРОБЛЕМА?

Тяпин Алексей

Проблема доступности образования одинаково актуальна как для школьной, так и для вузовской системы образования. В контексте высшего образования проблема проявляется через достаточно жесткий отбор при поступлении по результатам ЕГЭ; уменьшение числа бюджетных мест и ориентация школьников на среднее специальное образование; устаревание корпусов вузов и программ обучения, которые не адаптируют материалы и подход к современным реалиям. Как следствие проблемы доступности образования получаем социальную проблему — закрепление социальной дифференциации. В контексте высшего образования одним из актуальных барьеров доступности образования становится цифровизация, в частности разница в подходе к обучению и качестве дистанционного и очного обучения.

Цифровизация образования: барьер или драйвер доступности образования — именно этот вопрос я хотел бы рассмотреть в моем эссе. Обучение с применением дистанционных образовательных технологий получило импульс для развития в пандемию и продолжает активно развиваться сейчас, так как предлагает студентам более гибкий формат обучения и большую доступность образования. Рост рынка дистанционного образования в России за 2023 год составил 32 % согласно данным исследовательского агентства Smart Ranking. Безусловно, эта тенденция затронула и систему обучения в вузах, которые активно развивают дистанционный формат обучения студентов. Определение влияния цифровизации образования на доступность знаний является актуальным вопросом, так как на мой взгляд, в большинстве образовательных организаций цифровизация обеспечивает повышение финансовой доступности и возможность обучения из любого места, но при этом доступность знаний в дистанционном и очном формате не равна.

Цифровизация делает образование доступнее — данный тезис является общепринятым касательно дистанционного обучения. Люди вне зависимости от места своего проживания могут обучаться в одной образовательной организации. Кроме того, снижается себестоимость образования и, соответственно, становится возможным снизить сто-

имость обучения. Из этих фактов мы можем сделать вывод, что цифровизация является драйвером, который делает образование более доступным и создает возможность для реализации справедливого доступа к образованию. Однако цифровизация выступает не только как драйвер, но и как барьер доступа к образованию. Снижение порога доступности приводит к тому, что получать высшее образование приходят менее подготовленные абитуриенты. Их становится больше, так как снимается ограничение в физическом размере аудитории и снижается стоимость. Преподавателя это приводит к тому, что он теряет мотивацию и работа со студентами в дистанционном формате становится значительно менее интересной для него, ведь подход к преподаванию будет сильно различаться в случае, если он работает очно с группой из 20 человек или дистанционно с группой в 200 студентов. Наиболее квалифицированные преподаватели не готовы тратить свое время на полноценное участие в дистанционном формате и либо отказываются от него, либо предпочитают не интерактивное дистанционное обучение, в котором они записывают свои материалы, и студенты получают не индивидуальный контакт с преподавателем и адаптацию материала под траекторию развития студента и группы в целом, а статичное обучение, ориентированное на среднестатистического студента. Менее квалифицированные преподаватели чаще соглашаются на дистанционный формат (вопрос, конечно, не бесспорный), что приводит к неравномерному распределению преподавательского состава: на очном обучении студент получает лучшее обучение от более замотивированных и квалифицированных преподавателей, чем в дистанционном формате. Отсутствие достаточно компетентных специалистов, в свою очередь, снижает мотивацию студентов, которые должны обладать высоким уровнем самодисциплины и вовлеченности, чтобы обучаться дистанционно. Эта ситуация вызывает дополнительную сегрегацию по уровню доступности образования, делая очное, менее доступное обучение более привилегированным и качественным, а дистанционное более доступным. Но это не позволяет дистанционному и очному образованию предоставлять студентам равные образовательные возможности и равный доступ к знаниям.

Согласно аналитическому докладу Сбербанка «Сбер-Мегатренды 2035» данная тенденция будет усиливаться и офлайн форматы, такие как очное образование, все чаще будут привилегией финансово обеспеченных людей, что усилит сегрегацию. Цифровизация образования таким образом будет чаще выступать барьером доступности образования.

В качестве примера рассматриваемой проблемы рассмотрим варианты организации промежуточной аттестации в разных форматах обучения. При стандартном дистанционном тестировании можно сформировать небольшой пул вопросов, ответы на которые легко можно найти в материалах лекций. В очном обучении можно провести промежуточное тестирование в середине пары или организовать индивидуальное задание, которое каждый должен будет выполнить в рамках аудитории и защитить перед преподавателем, что обеспечит большую вовлеченность студента в процесс аттестации и индивидуальную ответственность за выполнение. Но и в дистанционном формате есть возможность изменить подход, сформировать большой банк вопросов, которые будут рандомизировано формировать тест, присвоить им разный уровень сложности, сделать задачи разнотипными, чтобы в ходе проверки часть вопросов отражала способ мышления студента и усвоения им материала. Так промежуточная аттестация переориентируется из формального рубежа освоения блока материалов в способ реальной оценки знаний, в которых студент сможет получить представление о своих проблемных областях. Очевидно, что такой подход требует несопоставимо больших усилий со стороны преподавателей.

Для устранения описываемого барьера, как и в случае с другими барьерами доступности, необходимо устранять неравенство путем повышения уровня более слабого участника. В эссе я поставил для себя вопрос, является ли цифровизация образования барьером или драйвером доступности образования. На мой взгляд, цифровизация высшего образования становится барьером доступности знаний из-за отсутствия выстроенного моста взаимодействия между преподавателями и концепцией развития дистанционного обучения. Развивая технологическую составляющую дистанционного обучения отдельно от компетенций преподавательского состава, мы и приходим к текущему состоянию, когда цифровизация приводит к неравенству очных и дистанционных студентов. Однако при синергетическом подходе, в котором вузы смогут предложить преподавателям качественно новые форматы дистанционного взаимодействия, цифровизация выступит полноценным драйвером доступности образования, так как позволит объединить текущие преимущества (большая финансовая, географическая доступность) и новый подход к организации методологической доступности и равенству знаний и навыков.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ VS ДИЛЕТАНТИЗМ: ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО ТРЕНДА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Евгения Южина

Эпоха VUCA (продолжающаяся в версиях BANU и SHIVA), «вукабельность» или «вуковатость» «текучей современности»¹¹ спровоцировала открытие шлюза для потока различных практик, экспериментов, перформансов, далеких от устоявшихся представлений о норме.

Необычайная легкость и свобода творческого самовыражения позволила многим представителям самых разных профессий и занятий экспериментировать с формой и содержанием, способом представления своих идей и продуктов широкой общественности.

Актуализировался и обрел новые грани вопрос профессионализма и дилетантизма, в том числе и в научном дискурсе. Мне представляются очень ценными работы в первую очередь российского философа, одного из мэтров социальной философии и философии истории Константина Семеновича Пигрова (имею честь быть его ученицей и позже, рискну так назваться, коллегой, участвовать в совместных конференциях российско-венгерского научно-образовательного сообщества). Проблема профессионализма и дилетантизма рассматривалась им и самостоятельно, и в соавторстве¹² в контексте новоевропейской идентичности и социализации индивида. И если профессионал — человек, идентифицированный с профессией, получающий оплату за реализацию в деятельности и признанный в конкретной профессиональной среде, то дилетант — маргинал по отношению к профессии, и в то же время он «удивительно настойчиво, с высочайшим уровнем мотивированности претендует на то, чтобы действовать в рамках той или иной профессиональной сферы»¹³.

По мнению К.С. Пигрова, противопоставление профессионализма и дилетантизма нельзя рассматривать только с позиции хорошо — плохо. Снятие противоположности этих понятий осуществляется в концепте «Мастера», который соединяет в себе рациональную уверенность профессионала и, безумный, отчаянный, подчас мистический порыв дилетанта¹⁴.

Сфера образования как ни одна другая область человеческой деятельности отражает все социокультурные явления и процессы, своео-

бразно реагируя на тренды и воплощая их часто без должного осмысления.

Отмечу, что в образовании уместнее говорить о понятиях «профессионализм» и «непрофессионализм» (даже «профанация» как искажение и опошление чего-либо), так как дилетант все же некоторым образом «природно одарен» (К.С. Пигров). В этой связи приведу в свободном пересказе тезисы профессора кафедры мировой литературы и культуры МГИМО МИД России Владимира Легойды, который выделил «две большие проблемы современного высшего (не только, но в первую очередь) образования: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя — предельная прагматизация образовательных процессов и общих установок. Внешняя — стирание четких границ между профессиональным знанием и дилетантизмом, что связано с общекультурными сдвигами в современном обществе»¹⁵.

Автор отмечает, что:

— университеты готовят выпускников к решению практических задач, а не к пониманию самих себя и мира;

— образование становится инструментом достижения внешних целей, утрачивая свою ценность;

— гуманитарные дисциплины планомерно «вымываются» и из стандартов, и из учебного плана вузов;

— студентами и их родителями получение образования рассматривается как способ получения диплома для устройства на работу;

— подмена знания информированностью, в связи с чем стирается грань между действительно профессиональным подходом и дилетантским суждением;

— популяризируется стремление к успеху и «продуктивности», что создает иллюзии и выступает «ложным маяком» (мое, Е. Ю., дополнение) для молодых людей на пороге выбора профессии.

В дополнение к тезисам В. Легойды приведу ряд своих аргументов:

— в стандартах высшего (тогда еще высшего профессионального) образования, например ГОС-2, действовавших до введения на всех уровнях основного образования ФГОС, вне зависимости от специальности в обязательном порядке предусматривались циклы общекультурных и социально-экономических дисциплин, а также естественнонаучных дисциплин. ФГОС ВО новых поколений существенно сужает возможности глубокого освоения этих базовых дисциплин. Кстати, и компетенции теперь называются универсальными. «Именно гуманитарные науки помогают человеку развиваться как личности, формируют его нравственные и гражданские ориентиры, учат критически мыслить

и принимать взвешенные решения» (В. Легойда);

— всеобщая фетишизация т. н. soft skills. Не умаляя значимость освоения и овладения такими навыками, как коммуникация и кооперации и т. д., вряд ли стоит нивелировать приоритет профессиональных знаний, процесс освоения которых занимает годы, а совершенствование мастерства происходит всю сознательную жизнь;

— о тех, кто учит: учителя, преподаватели всех уровней образования: необходимость исполнить «эффективный контракт» и достичь показателей эффективности для выхода на зарплату по «майским указам», а также нормы нагрузки (для сравнения, в прежнее время средняя нагрузка ППС вуза составляла 550 часов учебной работы в год, сейчас — до 900 часов) часто склоняет преподавателей к чтению самых разных дисциплин без должной компетентности в этой области знаний, написанию энного количества статей без внутренней готовности создать новую ценность;

— допуск к преподаванию и работе в образовании людей, не имеющих достаточной квалификации и опыта, впоследствии быстрая доводка новоиспеченных «профессионалов» через программы повышения квалификации и переподготовки преимущественно в дистанционном формате (увы, распространены и случаи «самоопыления»: в своем же вузе обучаются свои сотрудники одновременно на нескольких программах)¹⁶. По аналогии (прошу прощения за натурализм): есть сельхозпродукты птицеводства от цыплят-бройлеров, быстро выращенных на кормах в инкубаторах, и продукты от куриц — птиц свободного выгула. И если бройлер понимается как скороспелый гибрид разных пород, то в образовании это напоминает скороспелых (искусственно выращенных) специалистов на основе соединения (гибридизации) тех элементов, что оказались в наличии. НО: стоимость у этих продуктов разная (инкубаторских и свободного выгула), а вот в образовании, увы, почти одинаковая;

— ориентация на формирование «контента» вместо производства, создания и передачи Знания. Так, известный мотивационный спикер и тренер Р. Гандапас в 2023 году смело заявил, что контент некоторых курсов ценнее того, что дают в университете на программах классического образования¹⁷. Заявление этой известной и популярной персоны в определенной мере является оскорбительным, к тому же формирует ложный посыл о ненужности высшего образования, какими бы «пороками» ни характеризовалось оно на современном этапе. Увы, и в образовательных организациях разных уровней возросли требования количественному наполнению программ «контентом» с красивыми презентациями и интерактивностью;

— новое явление Edutainment (обучение через развлечение), которое само по себе интересно и полезно в допустимом и уместном формате, однако тенденция развлечения ВМЕСТО обучения, которая уже проявилась, настораживает.

Нет ли противоречия в том, что с одной стороны — новые стандарты нацелены на узкую специализацию и имеют практикоориентированный характер, с другой — вместо гуманитарной составляющей (социогуманитарное знание) эта ниша отдана, вытесняя профессиональную составляющую, разнообразным «софтам». Серьезная профессионализация на базе гуманитарного знания или узкая профилизация в сопровождении мягких навыков.

Резюмирую наблюдения и идеи, приведенные в эссе, тезисом о 10 000 часов для достижения Мастерства (теория М. Гладуэлла): для достижения уровня мастерства, соразмерного со статусом эксперта, требуется не менее 10 000 часов практики. Пусть это заявление, основанное на многолетних экспериментах, и выглядит спорным, но главный посыл считаю верным: профессионализм — результат долгого движения и труда, а Мастерство — состояние постоянного совершенствования, а не постоянное совершенство, обретенное однажды и навсегда. Поэтому важной задачей образовательного сообщества считаю выработку «защиты от дурака» (непрофессионала, профана и всех тех, кто сознательно или по недоразумению («инициативные идиоты»), простите за резкость) способствует девальвации Знания.

¹¹ Термин «текущая современность» вошел в обиход благодаря З. Бауману, который это метафорой обозначил основные черты современности с начала 2000-х годов: непрерывность перемен, соответственно, неуверенность, неопределенность и т. д.

¹² См., например: Соломин Валерий Павлович, Пигров Константин Семенович, Султанов Константин Викторович, доктор философских наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ. Дилетантизм как проблема новоевропейской цивилизации // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2015. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diletantizm-kak-problema-novoevropeskoj-tsivilizatsii> (дата обращения: 14.10.2024). Дилетантизм как новоевропейская цивилизационная проблема. / Пигров, К.С.

Гигиена культуры: общий концепт и виды социальных болезней.. Издательство "Русайнс", 2016. стр. 182-201.

¹³ Соломин Валерий Павлович, Пигров Константин Семенович, Султанов Константин Викторович Доктор философских наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ. Дилетантизм как проблема новоевропейской цивилизации // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2015. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diletantizm-kak-problema-novoevropeskoj-tsivilizatsii> (дата обращения: 14.10.2024)

¹⁴ См. ссылку 3, там же.

¹⁵ Защита от умного. Владимир Легойда о девальвации знания и опасности прагматизации образования // Коммерсант. 01 09.2024 https://www.kommersant.ru/doc/6932046?utm_referrer=https://dzen.ru/media/id/623195a047d6562ba22bf0cd/66d58901ad6ef039123ceba0

¹⁶ К тезису об обучении по программам ПК и ПП в своей организации: эта практика вполне допустима и приветствуется, если она реализована качественно и последовательно, сарказм и пафос негодования отнесен только к ситуациям массовости и одновременности (как в одно и тоже время, работая, можно обучиться по двум-трем программам?).

¹⁷ Радислав Гандапас. «Большей имитации образования, чем в Высшей школе экономики невозможно вообразить» https://vk.com/video-30488458_456244689?to=L3ZpZGVvLTMwNDg4NDU4XzQ1NjI0NDY4OT8.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Сборник статей магистрантов

Выпуск тринадцатый