

Научно-исследовательская статья

УДК 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-27-60

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ПОНЯТИЕ, ТИПЫ И ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ

*Андрей Наумович Иоффе^{1, a}, Валерия Кирилловна Маркова^{1, b} ✉,
Людмила Васильевна Бычкова^{1, c}, Анна Андреевна Данилина^{1, d},
Ирина Анатольевна Виноградова^{1, e}, Светлана Витальевна Летуновская^{1, f},
Наталья Владимировна Бородкина^{1, g}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

^b obydenkovavk@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

^c bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

^d danilina1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

^e vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

^f letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

^g borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

Аннотация. В статье показано, что исследование культуры образовательных отношений (далее — КОО) может быть полезно руководителю школы, который проектирует ее развитие. Теоретический анализ позволил сформулировать понятие КОО и выделить ее типы: административный, традиционалистский, коллективистский и индивидуалистический. Особенности структуры КОО описаны по итогам эмпирического исследования, проведенного в 2023 году среди членов школьной администрации (59 чел.), педагогов (439 чел.), учеников (1440 чел.) и родителей (1114 чел.). В качестве исследовательского инструментария использовались анкеты для выделенных категорий респондентов. Каждая из анкет включает три части: «Я сам» (вопросы о ценностях и поступках самого респондента в различных ситуациях), «Моя школа» (вопросы о том, как в школе принимают решения), а также ряд дополнительных вопросов. По итогам исследования было отмечено, что личная позиция может обуславливать то, как респондент воспринимает школьную КОО и влияет на нее. При этом степень влияния варьируется от самой высокой — у членов администрации, до самой низкой — у родителей. Выявлено, что в личной позиции респондента коллективистский и индивидуалистический типы КОО противопоставлены остальным. Члены администрации и педагоги привержены преимущественно коллективистскому типу, ученики и родители — индивидуалистическому. В представлениях респондентов о школе административный и традиционалистский типы у членов администрации и педагогов взаимосвязаны, также эти типы противопоставлены коллективистскому и индивидуалистическому у всех респондентов. Подобные результаты приводят к выводу о возможных противоречиях между запросом учеников и их родителей на индивидуальный подход, неформальное общение и привычными профессиональными решениями, которые принимают сотрудники школы. В завершение статьи предложены практические рекомендации,

© Иоффе А. Н., Маркова В. К., Бычкова Л. В., Данилина А. А., Виноградова И. А.,
Летуновская С. В., Бородкина Н. В., 2025

позволяющие сглаживать эти противоречия и выстраивать партнерские взаимоотношения между сотрудниками школы, учениками и родителями.

Ключевые слова: культура образовательных отношений, культура школы, школьная среда, уклад школы, ценности

Благодарности: авторы благодарят руководителей и педагогов, которые помогли провести исследование в следующих школах: Тюменцевская школа (Алтайский край); школа № 101 (Воронеж); школа № 18 (Братск, Иркутская область); Николаевская школа (Камчатский край); лицей № 20 (Междуреченск, Кемеровская область); Абанская школа № 3 (Красноярский край), школа № 7 (Красноярск); школа № 25 (Калуга); гимназия № 97 г. Ельца (Липецкая область), гимназия № 12 (Липецк); школа № 1522 им. В. И. Чуркина (Москва), школа № 491 (Москва); школа им. В. С. Воронина (п. Ревда, Мурманская область); Зеленорощинская средняя школа (Ульяновская область); школа № 3 им. Олега Васильевича Изотова (Ярославль).

Исследование выполнено в рамках федеральной инновационной площадки МГПУ «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе».

Для цитирования: Иоффе, А. Н., Маркова, В. К., Бычкова, Л. В., Данилина, А. А., Виноградова, И. А., Летуновская, С. В., и Бородкина, Н. В. (2025). Культура образовательных отношений: понятие, типы и особенности структуры. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(2), 27–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-27-60>

Research article

UDC 37.012.4

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-2-27-60

EDUCATIONAL RELATIONS CULTURE: CONCEPT, TYPES AND STRUCTURAL FEATURES

Andrey N. Ioffe^{1, a}, *Valeriya K. Markova*^{1, b} ✉, *Liudmila V. Bychkova*^{1, c},
Anna A. Danilina^{1, d}, *Irina A. Vinogradova*^{1, e},
Svetlana V. Letunovskaya^{1, f}, *Nataliya V. Borodkina*^{1, g}

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

^b obydenkovavk@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

^c bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

^d danilinal@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

^e vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

^f letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

^g borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

Abstract. The article shows that the study of educational relations culture (ERC) can be useful for a head of school who designs its development. The theoretical analysis allowed us to formulate the concept of ERC and identify its types — administrative,

traditionalist, collectivist and individualistic. The features of its structure are described based on the results of an empirical study conducted among members of the school administration ($n = 59$), teachers ($n = 439$), students ($n = 1440$) and parents ($n = 1114$) in 2023. We used questionnaires as a research tool for the selected categories of respondents. Each of the questionnaires includes three parts: “My position” (questions about the values and actions of the respondent in various situations), “My school” (questions how the school makes decisions), as well as a number of additional questions. The results of the study show that personal position can determine how a respondent perceives educational relations culture of school and influences it. The degree of influence varies from the highest among administration members to the lowest among parents. We revealed that in respondents’ personal position, the collectivist and individualistic types of ERC are opposed to the others. The administration members and teachers are committed mainly to the collectivist type, while students and parents are committed to the individualistic type. In the respondents’ perceptions of the school, administrative and traditionalistic types are interrelated among members of the administration and teachers, and these types are also opposed to collectivist and individualistic among all respondents. Such results lead to the conclusion about possible contradictions between requests of students and their parents for an individual approach, informal communication and the usual professional decisions made by school staff. In conclusion, the article offers practical recommendations to smooth out these contradictions and build partnerships between school staff, students and parents.

Keywords: educational relations culture, school culture, school environment, school lifestyle, values

Acknowledgments: the authors thank the heads and teachers who helped conduct the research at schools: Tyumentsevskaya School (Altai region); School № 101 (Voronezh); School № 18 (Bratsk, Irkutsk region); Nikolaevskaya School (Kamchatka region); Lyceum № 20 (Mezhdurechensk, Kemerovo region); Abanskaya School № 3 (Aban, Krasnoyarsk region), School № 7 (Krasnoyarsk); School № 25 (Kaluga); Gymnasium № 97 (Yelets, Lipetsk region), Gymnasium № 12 (Lipetsk); School № 1522 named after V. I. Churkin (Moscow), School № 491 (Moscow); School named after V. S. Voronin (Revda, Murmansk region); Zelenoroshchinskaya School (Ulyanovsk region); School № 3 named after Oleg Vasilyevich Izotov (Yaroslavl).

The research was conducted as part of the federal innovative platform of Moscow City University “Implementation of a Network Educational Program in Senior School”.

For citation: Ioffe, A. N., Markova, V. K., Bychkova, L. V., Danilina, A. A., Vinogradova, I. A., Letunovskaya, S. V., & Borodkina, N. V. (2025). Educational relations culture: concept, types and structural features. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(2), 27–60. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-2-27-60>

Введение

Руководителю школы, который проектирует ее развитие, важно учитывать особенности ее среды, культуры или уклада, нюансы взаимоотношений педагогов, учеников и их родителей и т. д. Но на чем именно сфокусироваться, чтобы получить данные — основу для продуманных

решений и позитивных изменений в школе? Нам видится, что оптимальным вариантом может стать исследование культуры образовательных отношений (Маркова и др., 2023а; Маркова и др., 2023b) — или как ключевое, или как дополнительное к средовым и иным исследованиям. В этой статье мы раскроем понятие, опишем типы культуры образовательных отношений и выявим особенности ее структуры.

Теоретический обзор

Сначала определим, какое место занимает культура образовательных отношений в системе близких феноменов, среди которых школьная среда, культура и уклад (Тубельский, 2001; Тубельский, 2007; Вачкова, 2013а; Вачкова, 2013b; Полякова, 2014; Лукина, и Севостьянова, 2020; Трубникова, и Манузина, 2022).

В. А. Ясвин описывает школьную среду как «институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности школьников». Эти возможности, по его мнению, возникают «под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества» (Ясвин, 2019, с. 43). Традиционно разные ученые называют три компонента школьной среды, так или иначе связанных с программами обучения, взаимоотношениями людей и физическим окружением. Например, В. И. Слободчиков выделяет психодидактический, социальный и пространственно-предметный компоненты (Слободчиков, 1997), а В. А. Ясвин — организационно-технологический, социальный и пространственно-предметный (Ясвин, 2020, с. 16). Как правило, все три компонента рассматривают в комплексе (Иванова и др., 2019; Моисеев, 2019; Моисеев, 2020), однако и каждый из них может выступать как отдельный предмет исследования.

Так, раскрыть специфику социального компонента среды можно через исследование *организационной культуры* (Ясвин, 2019; Дирюгина и др., 2023, с. 29). Феномен, традиционно изучаемый в сфере менеджмента, рассматривается и в науках об образовании. По определению В. А. Ясвина, организационная культура — это «совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и т. п., сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации» (Ясвин, 2009). Под членами организации обычно понимают ее сотрудников, и применительно к школьным реалиям В. А. Ясвин использует термин «организационная культура педагогического коллектива» (Ясвин, 2009). На наш взгляд, содержание обоих понятий не вполне учитывает, что дети и их родители тоже значимые субъекты школьной жизни, которые могут на нее влиять.

С этой позиции следует обратиться к понятиям «уклад школы» и «школьная культура». Т. П. Хренова пишет, что уклад — это порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой отношений между всеми ее участниками (Хренова, 2010). По ее словам, эта система отношений «...может воспроизводиться, деградировать или развиваться... под действием технологических, идеологических и культурно-духовных новаций, которые включаются в уклад как в результате усилий отдельных педагогов (учащихся, родителей), так и через систему общественных и государственных институтов и организаций» (Хренова, 2010). Школьная культура также описывается как динамичная система отношений между всеми субъектами школьной жизни, сложившиеся нормы и правила, обычаи и традиции, поведенческие паттерны и стили взаимодействия (Цырлина, 1999; Улановская, 2006; Попова, 2011; Вачкова, 2013а; Вачкова, 2013b; Полякова, 2014; Иоффе, 2018; Виноградова, и Иванова, 2022). С. Н. Вачкова отмечает, что уклад уникален для каждой школы, а культура — это то, что его определяет (Вачкова, 2013а).

В свою очередь, культуру школы определяет культура отношений (Никитин, 2017). И. В. Вагнер и Л. Г. Савенкова пишут, что изучение культуры отношений позволяет выявить позитивный опыт, полезный для развития отдельных субъектов и школьного сообщества в целом (Вагнер, и Савенкова, 2021).

Таким образом, культура образовательных отношений — то, что потенциально влияет на все компоненты среды, культуру и уклад, а потому ее исследование может быть полезно для определения стратегии развития школы. Сосредоточим наше внимание на этом феномене.

Под **культурой образовательных отношений** мы понимаем «систему мировоззренческих (“я и мой взгляд на мир”), повседневных (“я и мир вокруг здесь и сейчас”) и познавательных (“я в образовательном контексте”) ценностей и основанных на них ценностных ориентаций, которые проявляются в позиции и действиях участников образовательных отношений в конкретных ситуациях, так или иначе связанных с образованием» (Маркова и др., 2023а).

Для культуры образовательных отношений характерны особенности более общего феномена — школьной культуры. Ключевой такой особенностью является неоднородность (Крылова, и Леонтьева, 2002; Полякова, 2014), вызванная различиями в субъективной культуре отдельных людей (Триандис, 2007, с. 155) и субкультуре групп, выделяемых по полу, возрасту, опыту пребывания в конкретной школе и многим другим признакам. Суть в том, что каждый ребенок и взрослый привык по-своему взаимодействовать с другими людьми, у него сложились определенные модели поведения и все это может влиять на культуру образовательных отношений в школе. Сила этого влияния, вероятно, обуславливается его статусом и активностью, а также готовностью школьного сообщества к изменениям. Администрация и педагоги, вероятно, играют решающую роль в развитии культуры образовательных отношений, но при этом важно учитывать и вклад учеников, а также их родителей в этот процесс.

Понимая, что культура образовательных отношений неоднородна, мы полагаем, что на этапе ее эмпирического исследования станет явным ряд проблем. Можно ли однозначно ответить на вопросы: какова культура образовательных отношений в школе, как ее исследовать, как при этом учитывать субъективную культуру разных участников школьного сообщества?

Ученые, исследующие близкие феномены: культуру, среду, уклад школы, — предлагают использовать как количественные, так и качественные методы. Например, для оценки организационной культуры, или культуры школы, есть опросная методика К. Камерона и Р. Куинна в адаптации В. А. Ясвина для педагогического коллектива (Камерон, и Куинн, 2001; Ясвин, 2009). И. Э. Кондракова и А. П. Тряпицына пишут о биографическом и герменевтическом методах в исследовании уклада школы, а также нарративном интервью, анализе сочинений и анкетировании учеников и учителей (Кондракова, и Тряпицына, 2013). По мнению И. Д. Фрумина, чтобы понять суть уклада, нужно наблюдать за педагогами и детьми в деятельности, которая не регламентируется и не контролируется, — в неформальном общении, жизни вне школы (например, в выездном лагере) и т. п. (Фрумин, 1999).

На наш взгляд, сочетание количественных и качественных методов может быть эффективным и в исследовании культуры образовательных отношений, особенно для решения прикладных задач. Однако в этой статье мы планируем описать структуру феномена. В таком случае оптимальны количественные методы, позволяющие работать с крупными выборками и выявлять общие тенденции. В свою очередь, общие тенденции видны только тогда, когда у исследователя есть теоретическая опора, например типы культуры образовательных отношений.

По какому принципу мы будем выделять и исследовать ее типы? Ответить на этот вопрос нам помогут подходы, сложившиеся в изучении близких феноменов. Первый из них основан на том, что для школы характерен определенный тип уклада (Тубельский, 2001, с. 13; Остапенко, 2020; Куприянов, 2017) или набор индикаторов организационной культуры (Volkova et al., 2023). Второй подход состоит в том, чтобы выявлять соотношение разных типов культуры в организации (Камерон, и Куинн, 2001; Ясвин, 2009; Ясвин, 2019), и именно он представляется нам оптимальным для исследования культуры образовательных отношений, поскольку учитывает ее неоднородность.

Таким образом, в нашем исследовании мы не дадим однозначного ответа на вопрос «Какова культура образовательных отношений в школе?», но выявим особенности ее структуры, принимая во внимание субъективную культуру разных групп респондентов.

Методология и методы исследования

Чтобы описать структуру культуры образовательных отношений (КОО), мы решили четыре задачи:

1. Выделить типы КОО.

В этом направлении мы работали в 2018–2023 гг., основываясь на типологии политической культуры и идее школы как государства в миниатюре (Almond, & Verba, 1989; Elazar, 1998; Schechter, Vontz, & Brenson, 2010, p. 106–163; Активная школа..., 2009, с. 9–15; Иоффе, 2018; Алмонд, и Верба, 2024), адаптируя формулировки из первоисточников к современным образовательным реалиям. Мы выделили четыре типа КОО: административный, традиционалистский, коллективистский и индивидуалистический (подробное описание представлено в разделе «Результаты исследования»).

2. Разработать исследовательский инструментарий.

Комплект анкет «Я и моя школа: культура образовательных отношений» мы проектировали в 2021–2023 гг.

Анкеты для каждой группы респондентов — членов администрации, педагогов, учеников и родителей — состоят из трех частей. Первая («Я сам») содержит 27 вопросов о ценностях и поступках человека в различных ситуациях. Вторая часть («Моя школа») — 27 вопросов о том, какова школа в представлениях респондента, как в ней обычно принимают решения. Содержание вопросов основано на том, что в жизни человека бывают проблемные ситуации трех типов: неопределенности, достижения цели и давления (Леонтьев, 2023). Вопросы первой и второй частей предполагают выбор только одного из четырех вариантов ответа, которые соотносятся с четырьмя типами КОО. В третью часть включено до 6 дополнительных вопросов для получения статистических данных (возраст, пол, стаж и т. п.).

3. Провести исследование.

Исследование проводилось в 2023 году в 15 школах из 12 субъектов РФ, которые на тот момент участвовали в работе федеральной инновационной площадки МГПУ «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе» (Маркова и др., 2023b).

4. Проанализировать полученные данные и выявить особенности структуры КОО.

Для анализа были отобраны ответы 59 членов администрации, 439 педагогов, 1440 учеников 7–11-х классов и 1114 родителей (исключались ответы, на которые респонденты затратили менее 10 минут). Данные обрабатывались в программе IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования

Теоретические результаты исследования состоят в описании типов КОО (см. табл. 1 и 2), эмпирические — в выявлении особенностей ее структуры с учетом специфики разных групп респондентов (см. далее табл. 4–9, рис. 1–4).

Таблица 1 / Table 1

Основные характеристики типов культуры образовательных отношений в школе
Main characteristics of educational relations culture types at school

Характеристика	Административный (А)	Традиционалистский (Т)	Коллективистский (К)	Индивидуалистический (И)
Миссия школы	Реализация политики руководства	Воспроизведение, поддержание и передача традиций	Сплочение людей в единый коллектив и забота о благополучии его членов	Творческая самореализация личности
Ценности	Власть, дисциплина, единоначалие, унифицированность	Мудрость предков и старших, наследие, исторические примеры, постоянство, повторяемость, сакральность	Сообщество, справедливость, равенство, диалог, единение, сплоченность, сопричастность	Индивидуальность, самостоятельность, личная ответственность, самореализация, уважение достоинства личности, свобода, доверие
Источник решений и действий, развития школы	Приказы и распоряжения вышестоящего лица, утвержденные инструкции и алгоритмы	Ритуалы и примеры, деятельность носителей традиций, мнение наиболее опытных и уважаемых людей	Договоренности по итогам общих обсуждений, результаты голосования, достигнутые компромиссы и консенсус	Самостоятельность и инициатива человека, личные цели
Источник мотивации	Соблюдение правил и норм, выполнение требований, сохранение установленного порядка, желание соответствовать ожиданиям руководства	Уважение и почитание старших, наследия и прошлого позитивного опыта	Сплоченность, ощущение себя частью целого, поддержка коллектива, взаимопонимание, совместные достижения	Собственные желания и выгоды

<p>Особенности взаимоотношений и взаимодействия</p>	<p>Вертикальные взаимоотношения. Должностная иерархия, вера в авторитет, безличность власти (восприятие властных указаний и их исполнение)</p>	<p>Вертикальные взаимоотношения. Иерархия в соответствии с возрастом, опытом работы и посвященностью в традиции, лояльность к установленным порядкам</p>	<p>Горизонтальные взаимоотношения. Стремление к единomyслию, совместной работе и обсуждению ключевых вопросов, взаимные уступки, создание групп по интересам</p>	<p>Горизонтальные взаимоотношения. Автономия и ответственность личности, свободная конкуренция (вера в то, что можно продвигнуться благодаря уникальным качествам)</p>
<p>Основные процессы</p>	<p>Системное функционирование, подчинение, контроль исполнения, подготовка документов для вышестоящих организаций</p>	<p>Сохранение, копирование и повторение имеющихся образцов, надличностный контроль (соотнесение с традицией), автоматизм и шаблонность действий</p>	<p>Обсуждение проблем и решений, согласование позиций, совместное проживание событий, коллективный контроль, действие «всем миром»</p>	<p>Учет индивидуальных предложений и разных мнений, соревновательность</p>
<p>Принципы</p>	<p>Официальность и стандартизация решений и действий, управляемость, оперативность реагирования, стабильность, лояльность к вышестоящим</p>	<p>Поддержка сложившегося уклада; установление дисциплины и порядка на доверительной основе</p>	<p>Коллегиальность, кооперация, открытость и вовлеченность разных участников в деятельность, сопереживание</p>	<p>Опора на личные интересы и потребности, открытость самовыражения, поддержка инициативы, толерантность к неопределенности и готовности к изменениям</p>
<p>Результаты деятельности школы</p>	<p>Регулярная отчетность и доклады о выполненной работе, документация, достижение плановых показателей</p>	<p>Сохранение традиций и ритуалов, передача опыта</p>	<p>Договоренности, соглашения, коллективные продукты деятельности и достижения</p>	<p>Уникальные индивидуальные решения и их вариативность, творческие продукты, личные достижения</p>

Продолжение и окончание Таблицы 1

Характеристика	Административный (А)	Традиционалистский (Т)	Коллективистский (К)	Индивидуалистический (И)
Фокусы деятельности и роль педагога в школе	Постановка или транслирование задач и проверка их выполнения (контролер), оценка точности соблюдения требований (оценщик), выполнение указаний (исполнитель)	Забота и присмотр (опекун), передача мудрости и опыта (сказитель, гуру)	Объединение группы (фасилитатор), достижение согласия (посредник), включение в совместную деятельность (игротехник, вдохновитель)	Помощь в самостоятельном освоении учебного материала (консультант, модератор), подготовка к соревнованиям (тренер, репетитор), поддержка индивидуального развития (тьютор, наставник), создание нового (творец, исследователь, экспериментатор)
Метафора	Пирамида	Кольцо	Мозаика (пазл)	Звезда

Таблица 2 / Table 2
Преимущества и ограничения типов культуры образовательных отношений в школе
Advantages and limitations of educational relations culture types at school

Тип	Преимущества	Ограничения
(А)	<p>Предсказуемость и определенность действий, нормативная защищённость человека и школы, благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – соблюдению законодательства; – выстроенной системе организации деятельности, четкой постановке задач; – единству требований, установленному кругу прав и обязанностей, понятной системе поощрений и наказаний; – инструциям и алгоритмам, которые экономят энергию и время исполнителей; – контролю исполнения распоряжений. <p>Оперативность и быстрота реагирования, благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – единому центру принятия решений; – простым, отработанным решениям в типичных ситуациях; – мобилизации всех ресурсов для принятия мер; – исполнительности, которая позволяет экономить время 	<p>Внешняя обусловленность деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – игнорирование реальных запросов человека и дефицитов организации; – отсутствие альтернатив (отступления от «генеральной линии» не приветствуются). <p>Обезличивание. Человек воспринимается как ресурс для выполнения поставленных задач, что может провоцировать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – внутреннее сопротивление со стороны исполнителя при внешнем согласии (процесс затягивается, работа выполняется частично); – пассивность, безынициативность, нескритичность исполнителя, эффект «выученной беспомощности»; – попытки «угадать и угодить», вместо того чтобы анализировать эффективность решений
(Т)	<p>Психологическая защищенность человека и устойчивость школы, благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – стабильности и цикличности деятельности, позволяющей понимать и принимать происходящее; – неизменности правил и норм жизни, принципов и ориентиров развития организации; – как правило, доброжелательной атмосфере, взаимной поддержке и по-семейному теплым отношениям. 	<p>Неготовность к изменениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вера в предрешенность развития событий, которая ограничивает активность и инициативу людей; – нежелание выполнять непривычные действия и применять инновации, а также боязнь ошибиться, осваивая новое; – нарушение приказов и норм из-за их противоречия установленному порядку;

Продолжение и окончание Таблицы 2

Тип	Преимущества	Ограничения
	<p>Культуросообразность благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сохранению традиционной культуры и исторической памяти; – поддержанию культурных образцов как примеров для молодого поколения; – ярким праздникам и ритуалам, создающим общность; – поддержке авторитета педагогов, родителей и других представителей старшего поколения 	<ul style="list-style-type: none"> – закрытость от критики (может привести к потере связи с реальностью); – неприятие чужих взглядов, отличающихся от принятых в школе. <p>Ритуализация деятельности — превращение ритуалов в формальную рутину, непонимание их назначения и смысла.</p> <p>Риск культа руководителя как носителя традиций и истины в последней инстанции</p>
(К)	<p>Психологическая защищенность человека и целостность школы благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ощущению себя как части группы или коллектива; – избеганию поспешных действий; – коллективной ответственности за принятые решения; – объединение усилий, которое позволяет сохранить энергию. <p>Сплоченность коллектива, благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – консолидации разных взглядов и мнений, выработке общей позиции; – работе в команде; – синергетическому эффекту в совместном решении задач 	<p>Преобладание процессуальности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – затянутость обсуждений; – трудности в поиске консенсуса, согласовании разных точек зрения и принятии решения, которое бы устраивало всех. <p>Игнорирование потенциала отдельных людей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – преобладание интересов коллектива над личными потребностями и желаниями («культ группы»); – блокирование индивидуальных идей и предложений из-за боязни группового давления. <p>«Коллективная безответственность» (то есть обезличенность решений — все они общие и лично ничьи) или круговая порука</p>

Тип	Преимущества	Ограничения
<p>(И)</p> <p>Атмосфера творчества благодаря:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проявлению личной инициативы и активности в поиске новых решений; – уважению каждой точки зрения и принятию различий между людьми; – учет разных запросов и потребностей, мнения меньшинства; – поддержке интересных начинаний, нестандартных решений и оригинальных идей; – отношению к ошибкам и неудачам как к возможностям для развития. <p>Высокая личная ответственность, которая проявляется в личной осознанности и самоконтроле; стремлении к созданию и положительном отношению к изменениям; готовности идти на риск и отвечать за принятые решения</p>	<p>Соперничество в коллективе:</p> <ul style="list-style-type: none"> – нежелание помогать другим; – межличностные конфликты, враждебные группировки; – поиск конкретных виновников проблем. <p>Трудности в управлении «командой звезд», связанные:</p> <ul style="list-style-type: none"> – со стремлением каждого отстаивать свою позицию, что затягивает принятие решений в критических ситуациях; – с обособленностью и отчуждением некоторых членов коллектива от общего дела, их неготовностью заботиться об интересах других; – с возможной непредсказуемостью и нерациональностью их поведения; – с появлением непризнанных лидеров, которые могут подрывать авторитет руководителя 	

Описав типы КОО, мы разработали анкеты и провели опрос среди членов администрации, педагогов, учеников и родителей (15 школ из 12 субъектов РФ). Полученные данные мы обработали следующим образом:

– вычислили α Кронбаха для определения надежности инструментария (табл. 3);

Таблица 3 / Table 3

Надежность исследовательского инструментария (α Кронбаха)
Reliability of the research instrument (Cronbach's α)

Категория	Кол-во чел.	α Кронбаха	
		Часть 1. «Я сам»	Часть 2. «Моя школа»
Члены админ.	59	0,5	0,8
Педагоги	439	0,5	0,8
Ученики	1 440	0,6	0,6
Родители	1 114	0,6	0,7

– провели однофакторный дисперсионный анализ (табл. 4);

Таблица 4 / Table 4

One-Way ANOVA, фактор — категория
(члены администрации, педагоги, ученики, родители)

One-Way ANOVA, category as a factor
(administration members, teachers, students, parents)

		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Админ. (А) «Я сам»	Между гр.	9764,892	3	3254,964	41,573	0,000
	Внутри гр.	238 641,229	3048	78,294		
	Итого	248 406,121	3051			
Традиц. (Т) «Я сам»	Между гр.	3139,487	3	1046,496	19,303	0,000
	Внутри гр.	165 241,380	3048	54,213		
	Итого	168 380,867	3051			
Коллект. (К) «Я сам»	Между гр.	84 865,749	3	28 288,583	172,995	0,000
	Внутри гр.	498 415,583	3048	163,522		
	Итого	583 281,332	3051			
Индив. (И) «Я сам»	Между гр.	59 820,530	3	19 940,177	108,927	0,000
	Внутри гр.	557 967,319	3048	183,060		
	Итого	617 787,849	3051			
Админ. (А) «Моя школа»	Между гр.	72 396,895	3	24 132,298	146,108	0,000
	Внутри гр.	503 430,566	3048	165,168		
	Итого	575 827,461	3051			
Традиц. (Т) «Моя школа»	Между гр.	19 016,692	3	6338,897	71,438	0,000
	Внутри гр.	270 459,477	3048	88,733		
	Итого	289 476,169	3051			
Коллект. (К) «Моя школа»	Между гр.	70 258,917	3	23 419,639	123,920	0,000
	Внутри гр.	576 042,793	3048	188,990		
	Итого	646 301,710	3051			

		Сумма квадратов	Ст. св.	Средний квадрат	F	Знач.
Индив. (И) «Моя школа»	Между гр.	36 991,119	3	12 330,373	136,356	0,000
	Внутри гр.	275 623,977	3048	90,428		
	Итого	312 615,096	3051			

– сравнили средние (табл. 5);

Таблица 5 / Table 5

Сравнение средних по категориям респондентов
Comparison of averages by category of respondents

		Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
		Админ. (А)	Традиц. (Т)	Коллект. (К)	Индив. (И)	Админ. (А)	Традиц. (Т)	Коллект. (К)	Индив. (И)
Члены админ.	Ср.	8,1602	9,3524	48,0224	34,4636	15,6932	10,6712	40,4895	33,1444
	N	59	59	59	59	59	59	59	59
	Ст. откл.	8,50150	5,02410	15,59193	11,47258	12,87360	9,28009	17,32946	10,48495
Педагоги	Ср.	11,3635	12,1226	40,3185	36,1934	21,3610	11,2537	34,7925	32,5910
	N	439	439	439	439	439	439	439	439
	Ст. откл.	8,17548	7,01927	14,32308	11,58183	13,87658	8,83169	16,35317	9,68047
Ученики	Ср.	14,2816	12,1390	26,3732	47,2042	29,1048	17,6512	22,5355	30,7072
	N	1440	1440	1440	1440	1440	1440	1440	1440
	Ст. откл.	8,92490	7,52308	12,72176	14,39261	11,74621	9,55683	12,61523	9,82635
Родители	Ср.	16,1475	14,0029	29,8322	40,0159	34,8758	18,2222	22,7836	24,1171
	N	1114	1114	1114	1114	1114	1114	1114	1114
	Ст. откл.	9,01991	7,38824	12,04838	13,18524	13,76655	9,47275	13,81705	8,95513

– выявили корреляции (ρ Спирмена), условившись, что $\rho < 0,3$ (по модулю) — слабая взаимосвязь, $0,3 < \rho < 0,7$ — умеренная, $0,7 < \rho < 1$ — сильная, ** — значимость на уровне 0,01, * — значимость на уровне 0,05 (см. табл. 6–9, рис. 1–4).

Таблица 6 / Table 6

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке членов администрации (р Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of administration members (Spearman's ρ)

Администрация	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»								
Админ.	1	-0,070	-0,545**	0,098	0,393**	0,167	-0,279*	-0,292*
Традиц.	-0,070	1	-0,355**	0,099	0,262*	0,378**	-0,494**	0,172
Коллект.	-0,545**	-0,355**	1	-0,760**	-0,432**	-0,137	0,528**	-0,089
Индив.	0,098	0,099	-0,760**	1	0,153	-0,022	-0,317*	0,277*
Часть 2. «Моя школа»								
Админ.	0,393**	0,262*	-0,432**	0,153	1	0,511**	-0,751**	-0,412**
Традиц.	0,167	0,378**	-0,137	-0,022	0,511**	1	-0,672**	-0,290*
Коллект.	-0,279*	-0,494**	0,528**	-0,317*	-0,751**	-0,672**	1	-0,106
Индив.	-0,292*	0,172	-0,089	0,277*	-0,412**	-0,290*	-0,106	1

Таблица 7 / Table 7

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке педагогов (р Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of teachers (Spearman's ρ)

Педагоги	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»								
Админ.	1	0,096*	-0,503**	-0,098*	0,372**	0,224**	-0,331**	-0,131**
Традиц.	0,096*	1	-0,333**	-0,175**	0,241**	0,258**	-0,223**	-0,113
Коллект.	-0,503**	-0,333**	1	-0,627**	-0,396**	-0,262**	0,476**	-0,068
Индив.	-0,098*	-0,175**	-0,627**	1	0,111*	0,022	-0,239**	0,285**
Часть 2. «Моя школа»								
Админ.	0,372**	0,241**	-0,396**	0,111*	1	0,391**	-0,800**	-0,387**
Традиц.	0,224**	0,258**	-0,262**	0,022	0,391**	1	-0,616**	-0,356**
Коллект.	-0,331**	-0,223**	0,476**	-0,239**	-0,800**	-0,616**	1	0,025
Индив.	-0,131**	-0,113	-0,068	0,285**	-0,387**	-0,356**	0,025	1

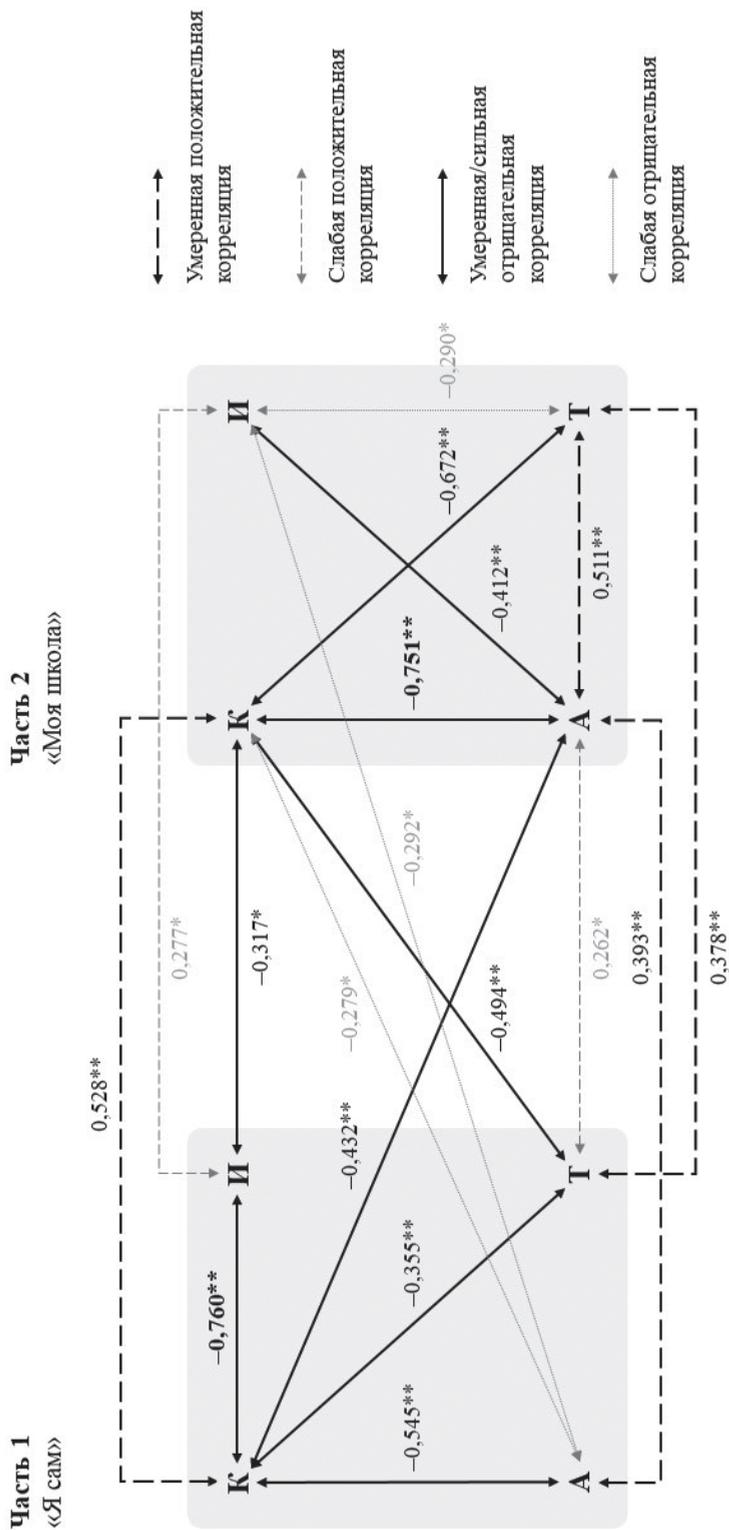


Рис. 1. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке членов администрации (р Спирмена)

Fig. 1. Correlations between types of educational relations culture in a sample of administration members (Spearman's ρ)

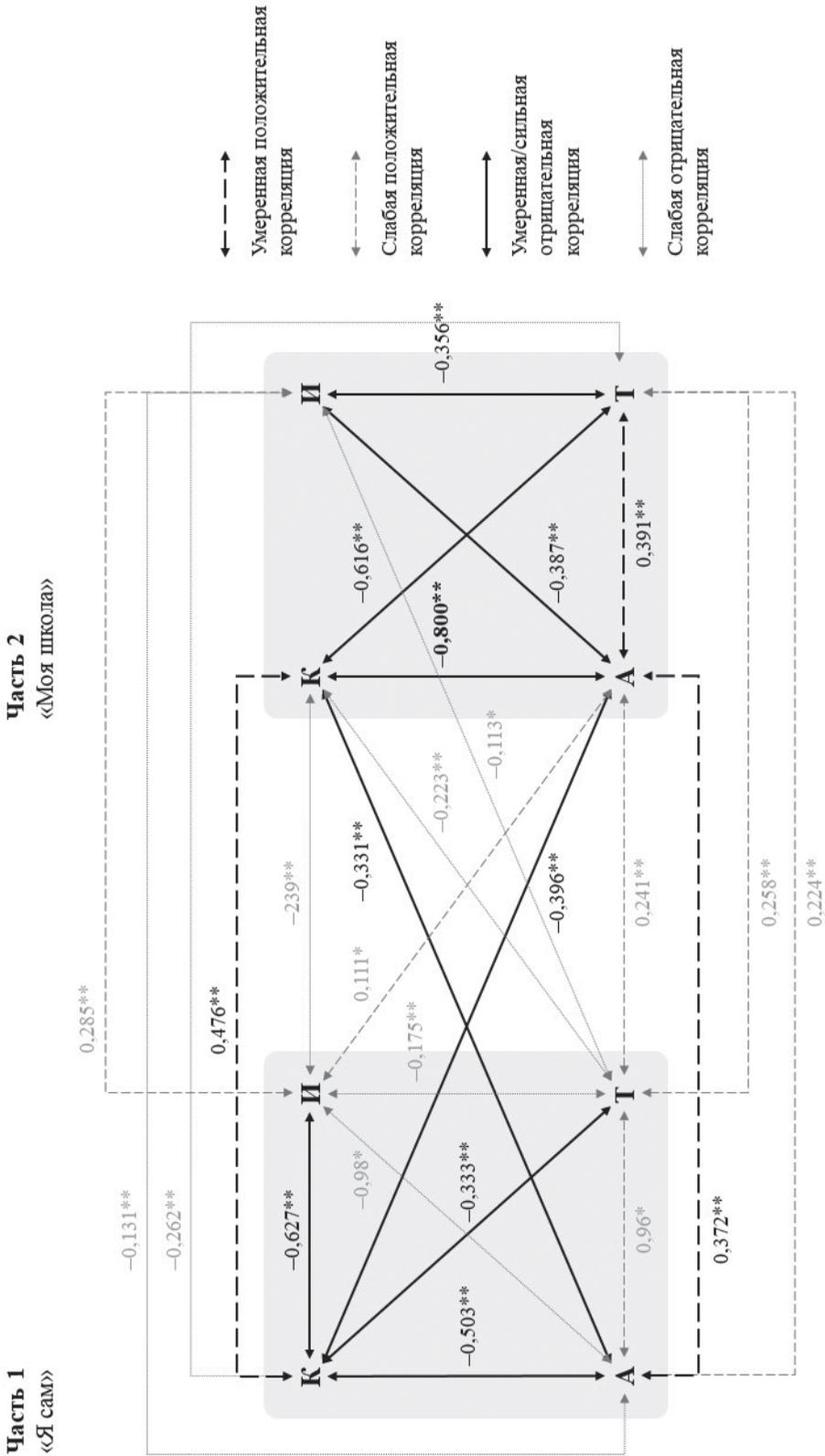


Рис. 2. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке педагогов (ρ Спирмена)

Fig. 2. Correlations between types of educational relations culture in a sample of teachers (Spearman's ρ)

Таблица 8 / Table 8

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке учеников (ρ Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of students (Spearman's ρ)

Ученики	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	0,074**	-0,434**	0,040	-0,085**	0,047	-0,019
	Традиц.	0,074**	1	-0,338**	0,107**	0,101**	-0,102**	-0,058*
	Коллект.	-0,216**	-0,224**	1	-0,579**	-0,160**	0,296**	-0,015
	Индив.	-0,434**	-0,338**	-0,579**	1	0,137**	-0,247**	0,070**
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,040	0,107**	-0,175**	0,080**	0,124**	-0,618**	-0,463**
	Традиц.	-0,085**	0,101**	-0,160**	0,137**	1	-0,514**	-0,429**
	Коллект.	0,047	-0,102**	0,296**	-0,247**	-0,618**	1	0,020
	Индив.	-0,019	-0,058*	-0,015	0,070**	-0,463**	-0,429**	1

Таблица 9 / Table 9

Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке родителей (ρ Спирмена)
Correlations between types of educational relations culture in a sample of parents (Spearman's ρ)

Родители	Часть 1. «Я сам»				Часть 2. «Моя школа»			
	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.	Админ.	Традиц.	Коллект.	Индив.
Часть 1. «Я сам»	Админ.	1	0,107**	-0,370**	0,128**	-0,013	-0,079**	-0,004
	Традиц.	0,107**	1	-0,418**	0,024	0,061*	-0,028	-0,030
	Коллект.	-0,367**	-0,208**	1	-0,137**	-0,049	0,178**	-0,044
	Индив.	-0,370**	-0,418**	-0,509**	1	0,026	-0,105**	0,085**
Часть 2. «Моя школа»	Админ.	0,128**	0,024	-0,137**	0,026	0,076*	-0,680**	-0,503**
	Традиц.	-0,013	0,061*	-0,049	0,026	1	-0,534**	-0,318**
	Коллект.	-0,079**	-0,028	0,178**	-0,105**	-0,680**	1	0,123**
	Индив.	-0,004	-0,030	-0,044	0,085**	-0,503**	0,123**	1

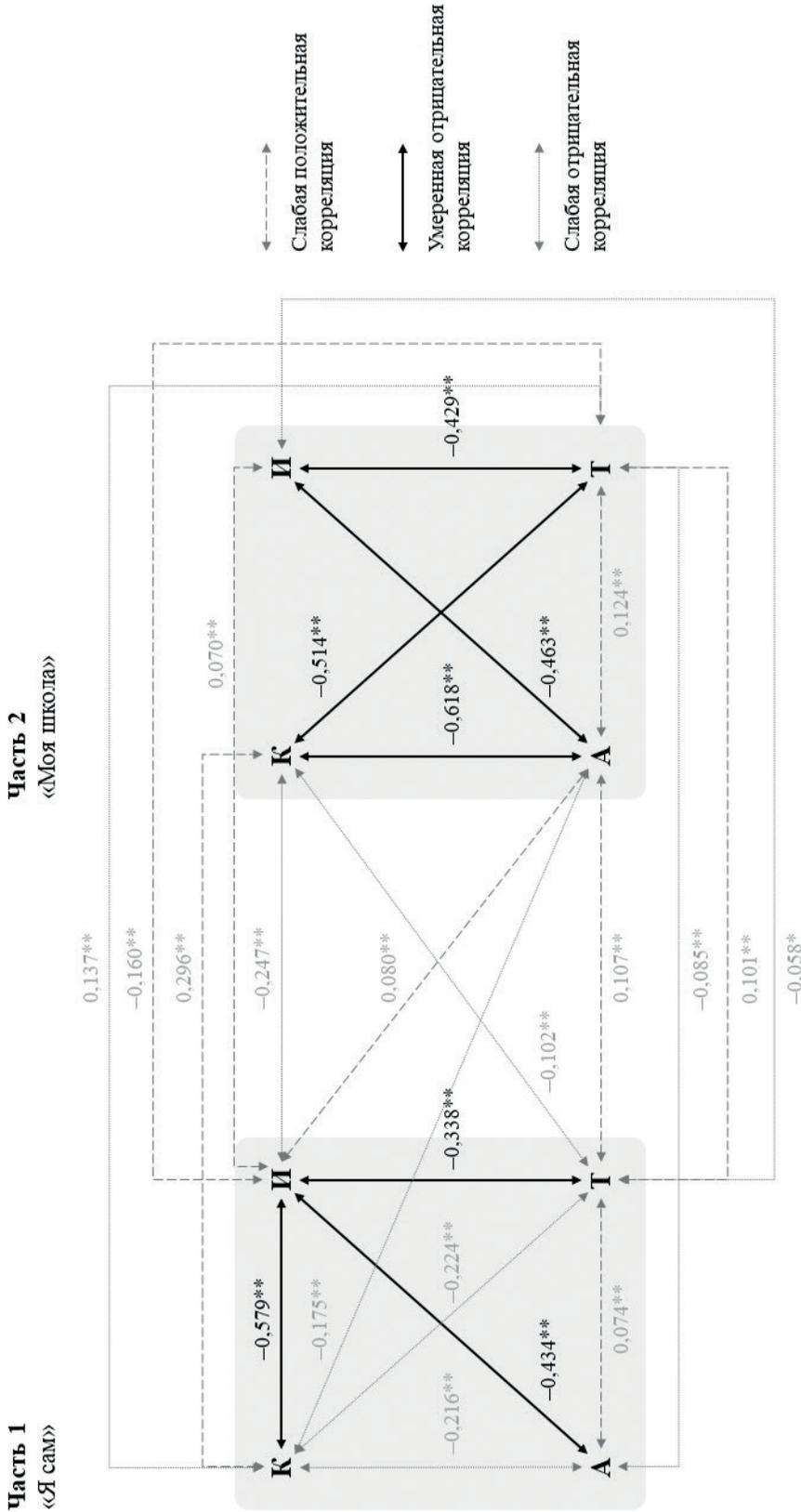


Рис. 3. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке учеников (р Спирмена)

Fig. 3. Correlations between types of educational relations culture in a sample of students (Spearman's ρ)

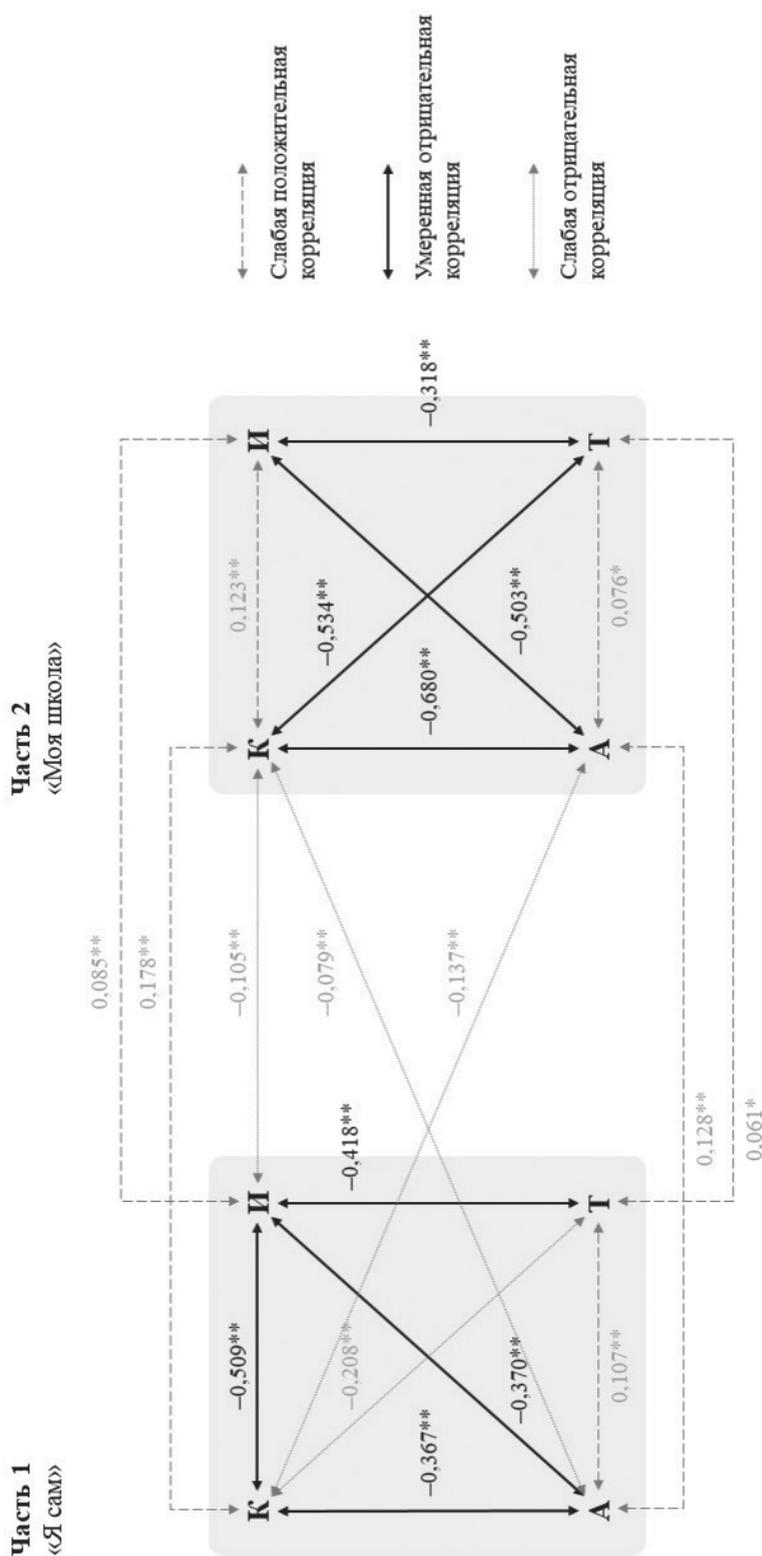


Рис. 4. Корреляции между типами культуры образовательных отношений на выборке родителей (р Спирмена)

Fig. 4. Correlations between types of educational relations culture in a sample of parents (Spearman's ρ)

Обсуждение результатов

Надежность инструментария

Исследовательский инструмент считается достаточно надежным, когда $\alpha > 0,7$, тем не менее стоит дополнительно проанализировать особенности анкет, респондентов и условий, в которых проводилось исследование.

Первая часть нашей анкеты («Я сам») оказалась недостаточно надежной, вторая («Моя школа») — надежной только для версий, предназначенных членам администрации и педагогам (см. табл. 3). На наш взгляд, это адекватно выбранному подходу к исследованию КОО. Большинство вопросов в части «Я сам» сформулировано в общих чертах (например, «Если ваше мнение отличается от мнения большинства, что делаете в такой ситуации?»), и каждый респондент проецировал его на субъективно значимые ситуации. Показатели α в части «Моя школа» можно объяснить тем, что члены администрации и педагоги видят свою школу более ясно и согласованно, чем ученики и родители. Об этом свидетельствуют и комментарии последних (например, «Некоторые ответы выбраны приблизительно, так как нет опыта по некоторым ситуациям»). Все это отражает неоднородность КОО, разные жизненные контексты и разную степень вовлеченности респондентов в жизнь школы. Невысокая надежность инструментария может компенсироваться критическим анализом данных.

Различия между группами респондентов

Однофакторный дисперсионный анализ показал различия между четырьмя группами респондентов, сравнение средних — разное соотношение типов КОО как в их жизненных контекстах («Я сам»), так и в их представлениях о школе («Моя школа») (см. табл. 4–5).

Члены администрации и педагоги привержены в основном коллективистскому типу КОО (48 и 40 %), они видят его проявления и в школьной жизни (40 и 34 %). Однако и доля индивидуалистического типа у руководителей и педагогов значительная (36 и 34 % — «Я сам», 33 и 32 % — «Моя школа»). Вероятнее всего, это связано с тем, что они сконцентрированы преимущественно на взаимодействии с классами и педагогическим коллективом. При этом непосредственная работа каждого педагога индивидуальна: он сам ведет занятия и принимает решения, ориентируясь на свои представления и опыт, — а потому закономерно, что доля индивидуалистического типа в его структуре КОО также велика.

Ученики и родители привержены индивидуалистическому типу (47 и 40 %), и это может быть связано с тем, что в образовательном контексте подростки центрированы на себе, а родители — на своих детях. В школе и те и другие видят административные проявления (29 и 34 %), однако дети

обращают внимание и на поддержку индивидуальности (30 %). Вероятно, играет роль то, что взаимоотношения между сотрудниками школы и учениками традиционно воспринимаются как иерархические.

В общих чертах описанное выше согласуется с результатами, которые получили И. А. Виноградова и Е. В. Иванова в 2021 году. Исследователи выявили, что в структуре школьной культуры преобладают коллективистский и индивидуалистический типы, а между аналогичными группами респондентов есть значимые различия (Виноградова, и Иванова, 2022). Ориентированность подростков на индивидуалистические ценности показана в исследовании А. К. Белолуцкой и соавторов (Белолуцкая и др., 2024).

Все это утверждает нас в первоначальном решении проанализировать полученные данные по разным группам респондентов, но при этом выделить и общие для них особенности.

Особенности структуры КОО

В части «Я сам» получен предсказуемый результат: отрицательная корреляция между коллективистским и индивидуалистическим типами КОО. Их противопоставление типично и для узких, и для широких контекстов, в том числе национальных (Триандис, 2007; Магун, Руднев, и Шмидт, 2015; Панкратова, Осин, и Гасанова, 2017; Панкратова, и Осин, 2020; Магун, 2023).

По нашим данным, у всех групп респондентов коллективистский тип отрицательно коррелирует с остальными, особенно явно с индивидуалистическим (см. табл. 6–9, рис. 1–4). Наиболее сильная корреляция обнаружена у членов администрации и педагогов.

Индивидуалистический тип также отрицательно коррелирует с другими, что видно на выборках учеников и родителей. У членов администрации и педагогов он заметно противопоставлен только коллективистскому типу.

В части «Моя школа» положительно взаимосвязаны административный и традиционалистский типы КОО, причем у членов администрации и педагогов корреляции умеренные, а у детей и родителей слабые. Это объясняется нечеткой границей между административным и традиционалистским типами КОО, которые характеризуются вертикальными взаимоотношениями людей. Кроме того, привычные им действия либо сами по себе административные, либо воспринимаются как таковые. Например, в школе *N* принято обращаться к руководителю, если между учителями назревает конфликт, и такое решение проверено временем. По форме оно традиционалистское, однако по содержанию — административное.

Гораздо заметнее во всех группах респондентов:

– отрицательные корреляции коллективистского типа КОО с административным и традиционалистским типам (причем у членов администрации и педагогов они сильнее, чем у учеников и родителей);

– отрицательные корреляции индивидуалистического типа КОО с административным и традиционалистским типами (у детей и родителей сильнее, чем у членов администрации и педагогов) (см. табл. 6–9, рис. 1–4).

Подобные результаты могут подтверждать стереотип, при котором централизацию и контроль вместе со стремлением сохранять привычный уклад воспринимают как препятствия для самореализации личности и развития сообщества.

При этом индивидуалистический и коллективистский типы КОО не противопоставлены друг другу. На практике бывает заметно, что в школе стараются организовать и совместную, и индивидуальную деятельность детей и взрослых.

Взаимосвязи частей «Я сам» и «Моя школа» показывают, что члены администрации и педагоги, сами приверженные тому или иному типу КОО, видят его проявления и в школе — это заметно по положительным корреляциям. Больше всего закономерность проявляется в данных по коллективистскому типу, меньше всего — по индивидуалистическому. С одной стороны, члены администрации и педагоги стремятся поддерживать свои ценности в школе. С другой стороны, возможен эффект проекции, при котором человек замечает в окружающем мире то, что ему важно и что он хотел бы видеть.

Также у членов администрации и педагогов традиционалистский тип КОО в части «Я сам» положительно коррелирует с административным типом в части «Моя школа». У педагогов также административный тип КОО в части «Я сам» положительно коррелирует с традиционалистским типом в части «Моя школа». Подобные взаимосвязи еще раз подчеркивают неявную границу между административным и традиционалистским типами КОО, а также вклад их приверженцев в школьную КОО.

Стоит заметить, что у членов администрации и педагогов отрицательно коррелируют:

- административный тип КОО в части «Я сам» с коллективистским и индивидуалистическим типами в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа».

Кроме того, традиционалистский тип в части «Я сам» отрицательно коррелирует с коллективистским типом в части «Моя школа» у членов администрации, с коллективистским и индивидуалистическим типами у педагогов (см. табл. 6–7, рис. 1–2). Еще у педагогов обнаружены отрицательные корреляции коллективистского типа КОО в части «Я сам» с традиционалистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 7, рис. 2). Все это дополняет интерпретации, описанные выше. Вероятно, приверженцы административного, традиционалистского или индивидуалистического типа будут меньше поддерживать коллективистские ценности в школе и замечать проявления таковых.

Взаимосвязи между частями «Я сам» и «Моя школа» у учеников и родителей заметно слабее, чем у членов администрации и педагогов. В целом это подтверждает наше утверждение о разной степени вовлеченности

респондентов в жизнь школы и влияния на нее. Самая высокая вовлеченность у членов администрации, самая низкая — у родителей. Рассмотрим обнаруженные взаимосвязи более подробно.

У учеников положительно коррелируют:

- традиционалистский тип КОО в части «Я сам» с административным и традиционалистским типами в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с традиционалистским типом в части «Моя школа».

Отрицательно коррелируют:

- традиционалистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с административным и традиционалистским типами в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 8, рис. 3).

У родителей положительно коррелируют:

- административный тип КОО в части «Я сам» с административным типом в части «Моя школа»;
- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа».

Отрицательно коррелируют:

- коллективистский тип КОО в части «Я сам» с административным типом в части «Моя школа»;
- индивидуалистический тип КОО в части «Я сам» с коллективистским типом в части «Моя школа» (см. табл. 9, рис. 4).

По всей видимости, ученики-коллективисты сфокусированы на совместной деятельности и придают значение только этому аспекту школьной жизни. Индивидуалисты, сконцентрированные на себе, видят то, что потенциально ограничивает их самореализацию, например устоявшиеся порядки и вовлечение в общие дела. У родителей похожая ситуация.

Обобщая описанное, нужно отметить, что у всех групп респондентов есть *сходства* в структуре КОО:

- противопоставление коллективистского и индивидуалистического типов остальным («Я сам»);
- противопоставление административного и традиционалистского типов коллективистскому и индивидуалистическому типам («Моя школа»);
- обусловленность восприятия школы («Моя школа») личной позицией («Я сам»).

Также стоит сказать и о *различиях*:

- приверженность членов администрации и педагогов коллективистскому типу, учеников и родителей — индивидуалистическому («Я сам»);

– взаимосвязь административного и традиционалистского типов, особенно выраженная у членов администрации и педагогов и практически не выраженная у учеников и родителей («Моя школа»);

– степень вовлеченности респондентов в создание школьной КОО (от самой сильной у членов администрации до самой слабой у родителей).

Отметим, что в нашем исследовании есть ограничения.

В *теоретическом плане* они состоят в том, что мы не выделяем в каждом типе КОО вертикальный и горизонтальный, активный и пассивный подтипы, как это делали другие авторы в национальных исследованиях культуры (Магун, Руднев, и Шмидт, 2015; Панкратова, Осин, и Гасанова, 2017; Панкратова, и Осин, 2020; Магун, 2023). Мы придерживаемся позиции, что коллективистский и индивидуалистический типы КОО базируются на горизонтальных взаимоотношениях людей, а административный и традиционалистский — на вертикальных. Тем не менее выделение подтипов может представлять интерес для более глубокого исследования и дальнейшей разработки идеи.

В *эмпирическом плане* ограничения касаются корреляций, которые показывают взаимосвязи, но ничего не сообщают об их причинно-следственном характере. Делая выводы, стоит учитывать, что человек и его окружение непрерывно влияют друг на друга. Не всегда возможно определить, что стоит за решениями и поступками взрослого либо ребенка: собственные убеждения или чужие — порой уже присвоенные и неосознаваемые.

Заключение

Поскольку КОО определяет более общие феномены: школьную среду, культуру, уклад, — руководителю школы важно учитывать особенности ее структуры. Структура КОО неоднородна. Наше исследование показало, что у членов администрации, педагогов, учеников и их родителей разное соотношение типов КОО как в их личной позиции, так и в их представлениях о школе. В частности, понимание этих особенностей позволит: сглаживать противоречия между привычкой руководства и педагогов к коллективной работе и запросом учеников и их родителей на индивидуальный подход; учитывать восприятие традиционалистских и административных ценностей (чем больше их поддерживают в школе, тем больше вероятность, что ученики и родители будут считать их препятствием для неформального взаимодействия, сотрудничества и проявления индивидуальности).

На наш взгляд, всему этому будет способствовать такое вовлечение учеников и родителей в жизнь школы, при котором они внесут реальный вклад в ее КОО и станут соавторами позитивных изменений. Для этого можно обратить внимание на практики открытости школы семье¹, технологии

¹ *Практики открытости школы к семье*. <https://openness.vbudushee.ru>

«Соглашение о взаимоотношениях» (Катеева и др., 2021, с. 35–45) и соучаствующего проектирования (Иванова и др., 2022, с. 32–46). Полезно обсуждать с детьми и их родителями ценности, существующий и желаемый образ школы, договариваясь о том, как понимать каждый тип КОО и что считать порядком, традициями и т. д.

Надеемся, результаты нашего исследования станут отправной точкой для дальнейшего исследования КОО и совершенствования образовательной практики.

Список источников

1. Маркова, В. К., Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В., Виноградова, И. А., Данилина, А. А., и Летуновская, С. В. (2023). Культура образовательных отношений: как руководителю школы работать с результатами исследования. В кн.: *UniverCity: Города и Университеты* (с. 161–174). Москва: А-Приор. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801278>
2. Маркова, В. К., Иоффе, А. Н., Бычкова, Л. В., Виноградова, И. А., Данилина, А. А., и Летуновская, С. В. (2023). Культура образовательных отношений: первые результаты исследования. В кн.: *Большая конференция МГПУ. Сборник тезисов: в 3 т. Т. 1* (с. 22–26). Москва: Парадигма. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54323132>
3. Тубельский, А. Н. (2001). *Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей*. Москва: Педагогическое общество России.
4. Тубельский, А. Н. (2007). Уклад школьной жизни — скрытое содержание образования. *Вопросы образования*, 4, 177–180. <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947060>
5. Вачкова, С. Н. (2013). Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, 5, 54–59. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19069089>
6. Вачкова, С. Н. (2013). Формирование уклада школы как педагогическая проблема. В кн.: *Инновационная деятельность в системе образования*. Монография. Часть VII (с. 88–122). Москва: Перо. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21770504>
7. Полякова, Г. Б. (2014). Междисциплинарный подход к проблеме осмысления феномена культуры школы. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*, 4, 82–89. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930453>
8. Трубникова, Н. И., и Манузина, Е. Б. (2022). Оптимизация организационной культуры как ресурс управления образовательной организацией. *Вестник Университета Российской академии образования*, 4, 89–100. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50055125>
9. Лукина, А. К., и Севостьянова, А. С. (2020). Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы. *Современные проблемы науки и образования*, 2. <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229>
10. Ясвин, В. А. (2019). *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. Москва: Народное образование. <https://elibrary.ru/item.asp?id=65571034>
11. Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7, 177–184.

12. Ясвин, В. А. (2020). *Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно-проектный практикум*. Москва: Просвещение. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49450314>
13. Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., Нестерова, О. В., и Маякова, Е. В. (2019). Концепция развития образовательных условий московских школ. *Современные проблемы науки и образования*, 4. <https://doi.org/10.17513/spno.29131>
14. Моисеев, А. М. (2019). Проектные команды: сопровождение и поддержка. *Образовательная политика*, 3 (79), 112–121. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142689>
15. Моисеев, А. М. (2020). *Научно-методическое руководство по разработке управленческих проектов создания личностно-развивающей образовательной среды*. <https://vbudushee.ru/library/nauchno-metodicheskoe-rukovodstvo-po-razrabotke-upravlencheskikh-proektov/>
16. Диригина, Е. Г., Катеева, М. И., Рычка, Н. Е., Хаустова, Е. А., и Янченко, А. А. (2023). *Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала*. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее». <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/>
17. Ясвин, В. А. (2009). Организационная культура педагогического коллектива. *Школьный психолог*, 14(444). https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410
18. Хренова, Т. П. (2010). Уклад жизни школы в контексте педагогического знания. *Вестник Читинского государственного университета*, 1(58), 48–51. <https://elibrary.ru/item.asp?id=13413948>
19. Цырлина, Т. В. (1999). *Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века*. Курск: Изд-во КГПУ.
20. Улановская, И. М. (2006). Понятие образовательной среды. В кн.: *Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех* (с. 29–38). Москва: Баласс.
21. Попова, И. Н. (2011). Пять тезисов о процессе формирования культуры школы. *Образование личности*, 4, 10–17. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18818505>
22. Иоффе, А. Н. (2018). Использование особенностей культуры образовательной организации в управлении и создании педагогической команды при проектировании изменений. *Профильная школа*, 6(1), 22–30. https://doi.org/10.12737/psh_1_2018_3
23. Виноградова, И. А., и Иванова, Е. В. (2022). Исследование взаимодействия педагогов и потенциала создания обучающихся сообществ в образовательных организациях. *Педагогика и психология образования*, 2, 9–32. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-2-9-32>
24. Никитин, И. В. (2017). К вопросу о содержании понятия «культура отношений» в контексте педагогических исследований. *Мир науки, культуры, образования*, 6(67), 252–253. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32235194>
25. Вагнер, И. В., и Савенкова, Л. Г. (2021). К вопросу о культуре социальных отношений в общеобразовательной организации: анализ зарубежного опыта. В кн.: *Образование. Культура. Общество*. Сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, октябрь 2021 г.) (с. 14–17). Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие». <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235049>
26. Крылова, Н. Б., и Леонтьева, О. М. (2002). *Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ*. Москва: Сентябрь.
27. Триандис, Г. К. (2007). *Культура и социальное поведение*. Москва: Форум.

28. Камерон, К., и Куинн, Р. (2001). *Диагностика и изменение организационной культуры*. Санкт-Петербург: Питер.
29. Кондракова, И. Э., и Тряпицына, А. П. (2013). Качественные методы эмпирического исследования уклада школы. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, 9, 2054. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21372781>
30. Фрумин, И. Д. (1999). *Тайны школы: заметки о контекстах*. Монография. Красноярск: Красноярский гос. ун-т. <https://publications.hse.ru/books/219221482>
31. Остапенко, А. А. (2020). *Неявная педагогическая реальность*. Ч. 2. Типы школьных укладов. Москва: НИИ школьных технологий.
32. Куприянов, Б. В. (2017). Уклады школьной жизни. В кн.: *Технологии воспитания в общеобразовательных организациях*. Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Кострома, 13–14 апреля 2017 г. (с. 12–23). Кострома: Костром. гос. ун-т. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29294542>
33. Volkova, N., Zaichenko, N., Kosheleva, S., & Efimov, A. (2023). Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers. *Educational Studies Moscow*, 1, 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>
34. Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
35. Elazar, D. J. (1998). *Covenant and Constitutionalism*. New Jersey: Transaction Press.
36. Schechter, S., Vontz, T., & Branson, M. (2010). *Exploring Political Ideas: Concepts that Shape our World*. Washington, DC: CQPress.
37. Активная школа: теория, практика, перспективы. (2009). Американские советы по международному образованию АСПРЯЛ/АКСЕЛС. Москва: Фонд «Сивитас», Партнерство «СИВИТАС»@Россия». <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42948766>
38. Алмонд, Г., и Верба, С. (2024). *Гражданская культура. Политические установки и демократия в пяти странах*. Москва: Мысль.
39. Леонтьев, Д. А. (2023). Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, 2(94), 20–31. <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844>
40. Белолуцкая, А. К., Головина, А. В., Гринько, И. А., Щербакова, Т. В., Жабина, Н. Г., Гурин, Г. Г., и Криштофик, И. С. (2024). Ценностные ориентации обучающихся 10–11-х классов: результаты апробации авторской методики диагностики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 18(4), 22–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-22-39>
41. Магун, В. С., Руднев, М. Г., и Шмидт, П. (2015). Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян. *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, 121(3–4), 74–93. <https://www.isras.ru/publ.html?id=4294>
42. Панкратова, А., Осин, Е., и Гасанова, У. (2017). Уровень горизонтального и вертикального индивидуализма и коллективизма в России и Азербайджане. *Психологические исследования*, 10(55). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
43. Панкратова, А. А., и Осин, Е. Н. (2020). Круговая модель правил проявления эмоций: кросскультурное исследование. *Психологический журнал*, 41(2), 54–68. <https://doi.org/10.31857/S020595920008542-2>
44. Магун, В. С. (2023). Эволюция базовых ценностей российского населения, 2006–2021 годы. *Социологические исследования*, 12, 44–58. <https://www.socis.isras.ru/article/9876>

45. Катеева, М. И., Рычка, Н. Е., и Дворецкая, И. А. (2021). *Как развивать социально-эмоциональные навыки в начальной школе*. Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее».

46. Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., и Барсукова, Е. М. (2022). *Новая среда. Как менять образовательное пространство школ и детских садов*. Москва: Альпина ПРО. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590467>

References

1. Markova, V. K., Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., Vinogradova, I. A., Danilina, A. A., & Letunovskaya, S. V. (2023). Educational Relations Culture: How a School Leader Should Work with Research Results. In: *UniverCity: Cities and Universities* (p. 161–174). Moscow: A-Prior. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54801278>

2. Markova, V. K., Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., Vinogradova, I. A., Danilina, A. A., & Letunovskaya, S. V. (2023). Educational Relations Culture. First Results of the Research. In: *MCU Big Conference. Collection of Abstracts: in 3 volumes. Vol. 1* (p. 22–26). Moscow: Paradigma. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54323132>

3. Tubel'sky, A. N. (2001). *Formation of experience of democratic behavior in school-children and teachers*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russ.).

4. Tubel'sky, A. N. (2007). School Life and its Implicit Education Content. *Educational Studies. Moscow, 4*, 177–180. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947060>

5. Vachkova, S. N. (2013). School Lifestyle as a Pedagogical Category and a Phenomenon of Reality. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University, 5*, 54–59. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=19069089>

6. Vachkova, S. N. (2013). Formation of the School Structure as a Pedagogical Problem. In: *Innovative Activity in the Education System*. Monograph. Part VII (p. 88–122). Moscow: Pero. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21770504>

7. Polyakova, G. B. (2014). Interdisciplinary Approach to the Understanding of the Phenomenon of Culture of the School. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics, 4*, 82–89. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930453>

8. Trubnikova, N. I., & Manuzina, E. B. (2022). Optimization of Organizational Culture as the Resource of an Educational Institution Management. *Herald of the University of Russian Innovative Education, 4*, 89–100. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50055125>

9. Lukina, A. K., & Sevostyanova, A. S. (2020). School Life Style as an Element of the School Educational System. *Modern Problems of Science and Education, 2*. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918229>

10. Yasvin, V. A. (2019). *School Environment as a Subject of Measurement: Expertise, Design, Management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=65571034>

11. Slobodchikov, V. I. (1997). *Educational Environment: Implementation of Educational Goals in the Cultural Space*. New Values of Education: Cultural Models of Schools, 7, 177–184. (In Russ.).

12. Yasvin, V. A. (2020). *School Environmental Studies and Pedagogical Environmentalization. Expert-project Practical Training*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49450314>

13. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., Nesterova, O. V., & Mayakova, E. V. (2019). The Concept of Development of Educational Conditions of Moscow Schools. *Modern Problems of Science and Education*, 4. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.29131>
14. Moiseev, A. M. (2019). Support of System Projects of Educational Organizations Development. *Educational Policy*, 3(79), 112–121. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43142689>
15. Moiseev, A. M. (2020). *Scientific and Methodological Guidelines for the Development of Management Projects for the Creation of a Personality Development Educational Environment*. (In Russ.). <https://vbudushee.ru/library/nauchno-metodicheskoe-rukovodstvo-po-razrabotke-upravlencheskikh-proektov/>
16. Diryugina, E. G., Kateeva, M. I., Rychka, N. E., Khaustova, E. A., & Yanchenko, A. A. (2023). *Conceptual Foundations of Personality Potential Development Program*. Moscow: Charitable Foundation „Investment to the Future“. (In Russ.). <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/>
17. Yasvin, V. A. (2009). Organizational Culture of the Teaching Staff. *School Psychologist*, 14(444). (In Russ.). https://psy.1sept.ru/view_article.php?ID=200901410
18. Khrenova, T. P. (2010). The Way of School Life in a Context of Pedagogical Knowledge. *Chita State University Journal*, 1(58), 48–51. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=13413948>
19. Tsyrlina, T. V. (1999). *The Phenomenon of the Humanistic Author's School in the Pedagogical Culture of the 20th Century*. Kursk: KSPU. (In Russ.).
20. Ulanovskaya, I. M. (2006). The Concept of the Educational Environment. In: *Educational System "School 2100" — Quality Education for all* (p. 29–38). Moscow: Balass. (In Russ.).
21. Popova, I. N. (2011). Five Theses on the Process of Creating a Culture of Schools. *Personality Education*, 4, 10–17. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=18818505>
22. Ioffe, A. N. (2018). Use of Culture Peculiarities of Educational Organization in Management and Creation of Pedagogical Team in Designing Changes. *Profession-Oriented School*, 6(1), 22–30. (In Russ.). https://doi.org/10.12737/psh_1_2018_3
23. Vinogradova, I. A., & Ivanova, E. V. (2022). Research of Interaction of Teachers and the Potential of Creating Learning Communities in Educational Organizations. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 9–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-2-9-32>
24. Nikitin, I. V. (2017). To the Question of the Meaning of “Culture of Relations” in the Context of Pedagogical Research. *The World of Science, Culture and Education*, 6(67), 252–253. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=32235194>
25. Wagner, I. V., & Savenkova, L. G. (2021). On the Culture of Social Relations in a General Education Organization: Analysis of Foreign Experience. In: *Education. Culture. Society. A Collection of Selected Articles Based on the Materials of the International Scientific Conference* (St. Petersburg, October 2021) (p. 14–17). St. Petersburg: State Research Institute „Natsrazvitiye“. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47235049>
26. Krylova, N. B., & Leontyeva, O. M. (2002). *Schools Without Walls: Development Prospects and Organization of Productive Schools*. Moscow: Sentyabr'. (In Russ.).
27. Triandis, G. K. (2007). *Culture and Social Behavior*. Moscow: Forum. (In Russ.).
28. Cameron, K., & Quinn, R. (2001). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

29. Kondrakova, I. E., & Tryapitsyna, A. P. (2013). Qualitative Methods of Empirical Research Lifestyle School. *The Emissia. Offline Letters*, 9, 2054. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=21372781>
30. Frumin, I. D. (1999). *Secrets of the School: Notes on Contexts*. Monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/books/219221482>
31. Ostapenko, A. A. (2020). *Implicit Pedagogical Reality*. Part 2. Types of School Structures. Moscow: NII Shkol'ny'x tekhnologij. (In Russ.).
32. Kupriyanov, B. V. (2017). Ways of School Life. In: *Technologies of Education in General Education Organizations*. Materials of the All-Russian scientific-practical conf., Kostroma, April 13–14, 2017 (pp. 12–23). Kostroma: Kostroma State University. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=29294542>
33. Volkova, N., Zaichenko, N., Kosheleva, S., & Efimov, A. (2023). Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers. *Educational Studies Moscow*, 1, 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>
34. Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
35. Elazar, D. J. (1998). *Covenant and Constitutionalism*. New Jersey: Transaction Press.
36. Schechter, S., Vontz, T., & Branson, M. (2010). *Exploring Political Ideas: Concepts that Shape our World*. Washington, DC: CQPress.
37. *Active school: theory, practice, prospects*. (2009). American Councils for International Education (ACTR/ACCELS). Moscow: Civitas Foundation, CIVITAS Partnership@Russia. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42948766>
38. Almond, G., & Verba, S. (2024). *Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Countries*. Moscow: Mysl. (In Russ.).
39. Leontiev, D. A. (2023). Personality Potential: Optics of Psychology. *Educational Policy*, 2(94), 20–31. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=54477844>
40. Belolutsкая, A. K., Golovina, A. V., Grinko, I. A., Shcherbakova, T. V., Zhabina, N. G., Gurin, G. G., & Krishtofik, I. S. (2024). Results of Testing the Author's Diagnostic Methodology for Studying the Value Orientations of 10–11 Grade Students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 18(4), 22–39. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2024-4-22-3>
41. Magun, V. S., Rudnev, M. G., & Schmidt, P. (2015). Russian Basic Human Values through the Lens of the European Value Types. *The Russian Public Opinion Herald. Data Analysis. Discussions*, 121(3–4), 74–93. (In Russ.). <https://www.isras.ru/publ.html?id=4294>
42. Pankratova, A., Osin, E., & Hasanova, U. (2017). Levels of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism in Russia and Azerbaijan. *Psychological Studies*, 10(55). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v10i55.352>
43. Pankratova, A. A., & Osin, E. N. (2020). Circumplex Model of Emotional Display Rules: A Cross-Cultural Study. *Psychological Journal*, 41(2), 54–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920008542-2>
44. Magun, V. S. (2023). The Evolution of Basic Human Values of the Russians, 2006–2021. *Sociological Studies*, 12, 44–58. (In Russ.). <https://www.socis.isras.ru/article/9876>
45. Kateeva, M. I., Rychka, N. E., & Dvoret'skaya, I. A. (2021). *How to Develop Social and Emotional Skills in Primary School*. Moscow: Charitable Foundation “Investment to the Future”. (In Russ.).

46. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., & Barsukova, E. M. (2022). *New Environment. How to Change the Educational Space of Schools and Kindergartens*. Moscow: Alpina PRO. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=49590467>

Статья поступила в редакцию: 27.12.2024; The article was submitted: 27.12.2024;
одобрена после рецензирования: 15.02.2025; approved after reviewing: 15.02.2025;
принята к публикации: 17.03.2025. accepted for publication: 17.03.2025.

Информация об авторах / Information about the authors

Андрей Наумович Иоффе — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий лабораторией развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Andrey N. Ioffe — Doctor of Education Sciences, PhD in History, Associate Professor, Head of the Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

ioffean@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4550-6641>

Валерия Кирилловна Маркова — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Valeriya K. Markova — PhD in Education, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

obydenkovavk@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8218-2738>

Людмила Васильевна Бычкова — кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Liudmila V. Bychkova — PhD in History, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

bychkovalv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0795-7548>

Анна Андреевна Данилина — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ученый секретарь ученого совета, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anna A. Danilina — PhD in Philology, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global

Education, Academic Secretary of the University Academic Council, Moscow City University, Moscow, Russia.

danilina1@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0377-9024>

Ирина Анатольевна Виноградова — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Irina A. Vinogradova — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

Светлана Витальевна Летуновская — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Svetlana V. Letunovskaya — PhD in Education, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

letunovskayasv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2277-1052>

Наталья Владимировна Бородкина — младший научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Nataliya V. Borodkina — Junior Researcher, Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

borodkinanv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1018-8998>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.