

Оригинальная исследовательская статья / Research article

Школьное сообщество как фактор повышения социального опыта детей

Е. С. Родионова.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена решению актуальной проблемы дефицита социального опыта учащихся городских малокомплектных или территориально удаленных школ России. Исследование фокусируется на выявлении эффективных управленческих механизмов формирования школьных сообществ как инструмента компенсации ограничений, вызванных малокомплектностью, географической изоляцией школ, нехваткой педагогических кадров (особенно психологов и социальных педагогов) и сужением спектра социальных взаимодействий. Эмпирическую базу составили глубинные полуструктурированные интервью с руководителями и координаторами 20 школ, входящих в Ассоциацию школьных сообществ, из разных регионов РФ (Московская область, Владимирская область, Волгоградская область, Республика Татарстан, Калининградская область и др.). Анализ данных методом тематического кодирования выявил ключевые управленческие практики, обеспечивающие жизнеспособность сообществ в сложных условиях. К ним относятся: создание гибких неформальных структур на основе детских интересов (научные клубы, проектные лаборатории), ценностно-ориентированный подбор педагогов, разделяющих философию школы, активное привлечение внешних партнеров (предприятия, музеи, НКО) для преодоления изоляции, а также превращение родителей из пассивных наблюдателей в активных участников через модель «Родитель-Эксперт». Результаты демонстрируют, что такие механизмы способствуют расширению социальных ролей учащихся через участие в соуправлении и социально значимых проектах, формируют инклюзивную среду, снижающую риски психоэмоциональных проблем, и косвенно повышают академическую мотивацию. Практическая значимость работы заключается в описании управленческих механизмов, обеспечивающих жизнеспособность среды школьных сообществ для географически удаленных или малокомплектных школ, сочетающих элементы ученического самоуправления, внеурочную деятельность, добровольческие инициативы и сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития школ, а также для подготовки педагогов к работе в условиях ограниченных ресурсов. Исследование подтверждает, что управленческая гибкость, ориентация на локальные ресурсы и интеграция внешних связей позволяют преодолевать ограничения. Сплоченное школьное сообщество не только улучшает академические показатели, но и играет важную роль в подготовке детей к жизни в современном обществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА школьное сообщество, социальный опыт, социализация, образовательная среда, социализация, управление образованием, качественные исследования

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Родионова, Е. С. (2025). Школьное сообщество как фактор повышения социального опыта детей. *Образовательная политика*, 22(3), 92–108



© Родионова Е. С., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 28.10.2025
Принята: 05.11.2025
Дата публикации: 20.12.2025



Екатерина Сергеевна РОДИОНОВА

магистрант, магистерская программа «Управление образованием», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16/10), <https://orcid.org/0009-0000-3720-4953>, e-mail: ekserodionova@edu.hse.ru

Введение

Современная образовательная политика Российской Федерации подчеркивает важность формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и ключевых социальных компетенций, необходимых для успешной интеграции в динамично меняющееся общество. Процесс формирования положительного социального опыта детей может быть затруднен в силу различных характеристик школы, где они обучаются, таких как малокомплектность, географическая удаленность, ограниченность ресурсов или дефицит квалифицированных педагогических кадров. В России 28% детей в возрасте от 7 до 17 лет обучаются в территориально удаленных школах^{1, 2}.

Географическая и социальная изолированность способствует тому, что школа оказывается отрезанной от активного взаимодействия с другими организациями, обществом, культурными, образовательными или экономическими институтами. Ограниченный круг общения, отсутствие параллельных классов, минимизация контактов с разнообразными социальными институтами, сужение спектра культурных и профессиональных образцов – все это формирует специфическую среду, затрудняющую освоение детьми навыков эффективной коммуникации, кооперации, критического мышления и гражданской ответственности в объеме, предусмотренном образовательными стандартами и необходимым для жизни в поликультурном обществе.

- Кузьминов, Я. И., Гохберг, Л. М., Фрумин, И. Д. и др. (Ред.). (2020). *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.
- Федеральная служба государственной статистики. (2023). *Российский статистический ежегодник*. Росстат. [https://eng.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Yearbook%202023\(1\).pdf](https://eng.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Yearbook%202023(1).pdf)

На основе анализа российских и международных исследований выявлена связь между ограниченностью социальных контактов и снижением когнитивных навыков учащихся, а также ростом психоэмоциональных рисков. Дети с ограниченным социальным опытом в территориально удаленных и малокомплектных школах реже применяют знания на практике и хуже анализируют материал^{3, 4}. Ограничения в получении социального опыта у подростков имеют негативные последствия, ведут к усилению симптомов депрессивного настроения, тревоги, суицидальных мыслей (Loades et al., 2020;

Golberstein et al., 2020; Viola et al., 2022).

Ситуация усугубляется устойчивым дефицитом педагогических кадров, характерным для сельских и удаленных территорий, – нехваткой специалистов, целенаправленно работающих над социализацией и развитием эмоционального интеллекта учащихся: психологов, социальных педагогов, педагогов

дополнительного образования. В 25% школ эта нехватка носит системный характер⁵.

Этот ресурсный дефицит, накладываясь на пространственную изоляцию, существенно повышает риски десоциализации, проявляющиеся в росте психоэмоционального напряжения, снижении академической мотивации и ограниченности жизненных траекторий выпускников, что подтверждается как международными исследованиями PISA, фиксирующими связь между ограниченностью

КОНЦЕПЦИЯ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ ПОЗВОЛЯЕТ ПРЕОДОЛЕВАТЬ РЕСУРСНЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ И ТЕРРИТОРИАЛЬНУЮ ИЗОЛИРОВАННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Vol. I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Кузьминов, Я. И., Гохберг, Л. М., Фрумин, И. Д. и др. (Ред.). (2020). *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.
- Заир-Бек, С. И., Мерцалова, Т. А., & Анчиков, К. М. (2020). *Кадры школьного образования: возможности и дефициты*. В Я. И. Кузьминов, Л. М. Гохберг, И. Д. Фрумин (Ред.), *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.

социальных контактов и снижением когнитивных навыков, так и отечественными работами (Байбородова, 2020; Боголепова, 2021).

Таким образом, проблема развития социального опыта учащихся в условиях территориальной удаленности и ресурсных ограничений становится сложной педагогической и организационной задачей, для решения которой требуются специальные, продуманные подходы.

В мировой практике сложился комплексный подход, включающий дистанционные формы обучения с использованием онлайн-платформ, что особенно актуально для удаленных регионов (Вайндорф-Сысоева, 2020; Зак, 2011). Такие решения обеспечивают доступ к качественному образованию, позволяя учащимся малокомплектных школ взаимодействовать с педагогами и сверстниками из других образовательных учреждений, участвовать в совместных проектах, осваивать специализированные курсы, недоступные в местных условиях. Особую эффективность дистанционные технологии показывают в организации профильного обучения и поддержке детей с особыми образовательными потребностями. Дополнительный потенциал содержит внедрение цифровых платформ для общения, совместного обучения, виртуальных экскурсий и онлайн-клубов по интересам, помогающих детям из удаленных районов ощущать себя частью более широкого образовательного сообщества. Однако слабое подключение к сети Интернет не позволяет эффективно использовать данный подход. В России только 29% сельских школ подключены к интернету с характеристиками выше 30 Мбит/с⁶.

Значительное распространение получила практика сетевого взаимодействия через создание опорных школ – ресурсных центров, выполняющих функции методических и организационных хабов. Такие центры обеспечивают доступ к современным образовательным ресурсам, способствуют профессиональному обмену между педагогами,

организуют совместные мероприятия для учащихся из различных школ (Шергина и др., 2018).

В ряде стран успешно реализуется модель мобильных педагогов, когда специалисты регулярно посещают малокомплектные учебные заведения, проводя занятия, мастер-классы и консультации, что позволяет разнообразить образовательный процесс и компенсировать дефицит местных кадров (Войтеховская & Сазонова, 2009).

Важным направлением стала организация проектной деятельности, совместных конкурсов, олимпиад, творческих и спортивных мероприятий с участием детей из разных школ. Эти инициативы способствуют социализации учащихся, формированию навыков командной работы и преодолению изоляции (Шергина и др., 2018).

В этой связи концепция общественно-активной школы (ОАШ), развиваемая в российском образовательном пространстве с конца XX века (Корнетов, 2012), приобретает особую значимость как потенциально эффективный механизм компенсации обозначенных дефицитов. Школьное сообщество, организованное по принципам ОАШ, перестает быть замкнутой образовательной институцией, трансформируясь в открытый центр социума, интегрирующий усилия учащихся, педагогов, родителей, выпускников, представителей местной власти, бизнеса и общественных организаций. Сущность предлагаемого механизма заключается в целенаправленном вовлечении учащихся в реальные, социально значимые практики, выходящие за рамки учебного плана. Через участие в проектах по благоустройству территории, волонтерских акциях помощи пожилым или людям с ограниченными возможностями здоровья, организации местных праздников, взаимодействию с местными предприятиями или культурными учреждениями школьники получают уникальный опыт осмысленного действия в реальном социальном контексте. Этот опыт позволяет им не только наблюдать, но и непосредственно участвовать в решении актуальных проблем своей территории, брать на себя ответственность, отстаивать свою

позицию, договариваться с разными людьми, преодолевая тем самым искусственные границы школьных стен и расширяя свой социальный круг далеко за пределы привычного микросоциума.

Важнейшим структурным элементом и дополнительным ресурсом такого школьного сообщества становятся программы ученического самоуправления, выстроенные не как формальные, ритуальные структуры, а как реальные инструменты со-управления жизнью школы. Когда дети получают возможность не просто предлагать идеи, но и участвовать в принятии решений, влияющих на организацию пространства, планирование событий, распределение ресурсов (пусть и ограниченных), они осваивают сложные компетенции демократического взаимодействия. Необходимость аргументировать свою точку зрения перед сверстниками и взрослыми, находить компромиссы в условиях разных интересов, конструктивно разрешать неизбежно возникающие конфликты – все это представляет собой

интенсивный тренинг социальной адаптации, формирующий основы гражданской зрелости и лидерского потенциала. Подобные практики напрямую влияют на развитие рефлексии, чувства причастности и ответственности за общее дело, что является фундаментом для формирования активной жизненной позиции.

Концепция общественно-активной школы позволяет преодолевать ресурсные ограничения и территориальную изолированность образовательных организаций через выстраивание сетевых связей, активизацию внутренних резервов сообщества и создание условий для включения учащихся в социально преобразующую деятельность. Таким образом учащиеся

приобретают ключевые социальные компетенции, необходимые для успешной интеграции в современное общество.

Целью написания настоящей статьи является анализ эффективных управленческих практик и моделей организации школьных сообществ в условиях российских малокомплектных и удаленных школ, выявленных в результате изучения конкретных кейсов и опыта участников «Ассоциации школьных сообществ». Эмпирическую основу исследования составили глубинные интервью с директорами и координаторами общественно-активных школ из различных регионов РФ, разделяющих концепцию «Школа – центр социума», чей опыт позволяет раскрыть потенциал школьного сообщества.

Теоретический аспект исследования

В рамках данного исследования социальный опыт понимается как совокупность знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и моделей поведения, приобретаемых

индивидом в процессе взаимодействия с социумом, позволяющих ему успешно функционировать и развиваться в обществе (Мардахаев, 2002). Это смысловое ядро социализации, критерий, оценивающий успешность личности в общественной жизни.

Современная российская система образования сталкивается с необходимостью обеспечения качественного социального опыта для всех обучающихся, независимо от их географического местонахождения и численности контингента в конкретной образовательной организации.

В современной научной литературе достаточно подробно описаны негативные

АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ЖИЗНИ ШКОЛЬНОГО СООБЩЕСТВА НАПРЯМУЮ КОРРЕЛИРУЕТ С РАЗВИТИЕМ КРИТИЧЕСКИ ВАЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ, КОММУНИКАЦИИ, ЭМПАТИИ, РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ, ЛИДЕРСТВА

6 Заир-Бек, С. И., Мерцалова, Т. А., & Анчиков, К. М. (2020). Кадры школьного образования: возможности и дефициты. В Я. И. Кузьминов, Л. М. Гохберг, И. Д. Фрумин (Ред.), *Мониторинг экономики образования*: 2020. НИУ ВШЭ.

психологические последствия дефицита социальных взаимодействий в подростковом возрасте, включая усиление симптомов депрессивного настроения, повышенной тревожности и суицидальных мыслей (Loades et al., 2020; Golberstein et al., 2020; Viola et al., 2022). В этой связи формирование разностороннего социального опыта для учащихся территориально удаленных школ приобретает характер не только педагогической, но и психолого-профилактической задачи, становясь важным фактором психологического благополучия и последующей успешной социальной адаптации.

Теоретическая база данного исследования опирается на несколько взаимодополняющих концепций исследователей, которые единодушно признают школьное сообщество ключевым агентом в формировании социального опыта учащихся.

Во-первых, коммунитарный подход⁷ в образовании рассматривает школьное сообщество как фундаментальный элемент формирования личности и ценностных ориентаций учащихся. Данный подход предполагает создание пространства добровольного взаимодействия, выходящего за рамки формальной организационной структуры образовательного учреждения и основанного на общих смыслах и педагогических целях. Как отмечает Т. J. Sergiovanni (1993), такая среда представляет собой «место, где педагоги, учащиеся и родители объединяются для выработки единых ценностных оснований образовательного процесса и развития школы».

Ключевыми характеристиками образовательного сообщества выступают добровольность участия, чувство сопричастности (sense of belonging) и качество межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Школьное сообщество противопоставляется формальной

образовательной организации с жесткой вертикалью управления, базируясь на принципах педагогической демократии, взаимного уважения и профессионального сотрудничества (Sergiovanni, 1994; Battistich et al., 1997; Холл, 1995). В таком контексте школа превращается в модель демократического общества, где практики согласованного взаимодействия и постоянной профессиональной рефлексии становятся организационной нормой.

Во-вторых, модель Community School. Эта концепция, развиваемая Джойс Эпштейн и ее коллегами (Epstein, 2001, 2005; Epstein & Sheldon, 2022; Maier et al., 2018⁸), позиционирует школу как активный центр социальной жизни микрорайона или села. Ее суть – в интеграции усилий школы, семьи, местных организаций и НКО для предоставления комплексной поддержки академическому, социальному, эмоциональному и физическому развитию учащихся. В основе лежит идея перекрывающихся сфер влияния, отвергающая изоляцию школы и семьи как систем. В российский контекст эта модель была адаптирована Г. Б. Корнетовым в формате общественно-активных школ (ОАШ) в конце XX века (Корнетов, 2009, 2012). В отличие от западных аналогов, формировавшихся эволюционно, российские ОАШ часто создавались целенаправленно как инструмент поддержки демократизации и гражданского общества, а также поиска дополнительных ресурсов в сложных социально-экономических условиях.

Активное участие детей в жизни школьного сообщества напрямую коррелирует с развитием критически важных социальных компетенций: навыков командной работы, коммуникации, эмпатии, разрешения конфликтов, лидерства (Battistich et al., 1997; Osterman, 2000; Tudor, 2016). Это, в свою очередь, позитивно влияет на академическую успеваемость, мотивацию, чувство принадлежности и психологическое благополучие учащихся (Battistich et al., 1997; Henderson & Mapp, 2002). Однако исследования также выявили специфическую проблему

малокомплектных и удаленных школ: при потенциально более высокой вовлеченности и поддержке внутри небольшого коллектива учащиеся часто испытывают дефицит разнообразия социальных контактов и моделей взаимодействия (Lee & Bryk, 1989; Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982), что может ограничивать широту формируемого социального опыта и усугублять психозоциональные риски (Loades et al., 2020).

Несмотря на значительный объем исследований, подтверждающих важность школьных сообществ для формирования социального опыта учащихся, в научном дискурсе сохраняются пробелы, критически значимые для управленческой практики.

Наиболее существенный из них – отсутствие комплексного анализа механизмов функционирования школьных сообществ в условиях специфических ограничений (территориальной удаленности, малочисленности контингента, ресурсных дефицитов и институциональной замкнутости).

Целью данного исследования является выявление управленческих механизмов формирования школьного сообщества как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в российском контексте.

Этот теоретико-методологический пробел побудил провести исследование школьных сообществ, которые сталкивались с какими-либо ресурсными ограничениями: географически удаленная локация, малокомплектные классы (до 15 человек в классе, отсутствие параллели), специфические культурные установки внутри школы, которые накладывают отпечаток на социальный опыт обучающихся и делают его отличным от социального опыта выпускника школы с традиционным подходом (крупные городские школы с достаточной ресурсной базой).

Методология исследования

Исследование основано на качественной методологии, предполагающей углубленное изучение особенностей функционирования школьных сообществ. Основным инструментом сбора данных выступили полуструктурированные интервью, оптимально подходящие для выявления субъективных представлений, практик и контекстуальных нюансов, недоступных при количественных подходах. Такой формат обеспечивал необходимую гибкость, позволяя респондентам свободно делиться опытом, одновременно фокусируя

обсуждение на ключевых аспектах, определенных исследовательскими вопросами.

В исследовании приняли участие резиденты «Ассоциации школьных сообществ», в которую входят 238 школ из 25 регионов, разделяющих концепцию «Школа – центр социума». От школьного сообщества привлекались

руководители (директора, заместители) или педагоги, играющие активную роль в жизни сообщества. Критерии отбора школ включали специфические ресурсные ограничения: малочисленность контингента (менее 100 учащихся на момент создания сообщества, часто без параллельных классов), географическую удаленность (расположение на расстоянии свыше 50 км от районных центров, затрудняющее очное участие во внешних мероприятиях), дефицит педагогических кадров (отсутствие психологов, тьюторов, педагогов дополнительного образования), ограниченный доступ к инфраструктуре (нехватка спортивных залов, лабораторий, современных цифровых ресурсов). Этот осознанный подбор обеспечил включение в анализ школ, сталкивающихся с различными комбинациями вызовов, что позволило выявить специфические решения, применимые к широкому спектру сложных условий.

ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ И ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ИЗОЛЯЦИЯ СОЗДАЮТ УНИКАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ, ГДЕ ШКОЛА СТАНОВИТСЯ ОСНОВНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ

7 Коммунитарный подход (или коммунитаризм) – это социальная и философская идеология, которая ставит во главу угла сообщество и общественные ценности, а не индивида. Коммунитаризм критикует либерализм за чрезмерное сосредоточение на индивидуальных правах и стремится к построению сильного гражданского общества, основанного на местных сообществах, общих моральных принципах и взаимной ответственности. (Прим. авт.).

8 Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2018). Community Schools. A Promising Foundation for Progress. *American Educator* (Summer 2018). https://www.aft.org/sites/default/files/ae_summer2018_maier.pdf

Выборка респондентов (N=20) была сформирована целенаправленно для обеспечения максимального разнообразия условий функционирования школ. В каждой организации было опрошено от 1 до 3 сотрудников, имеющих непосредственное отношение к школьному сообществу.

Организация 1. Городская школа-интернат для мальчиков, представляющая собой закрытую систему с особым социальным укладом, где сообщество формируется в условиях изоляции.

Организация 2. Большая частная школа в поселке городского типа, сочетающая массовость с географической изоляцией и вынужденной автономией ресурсов.

Организация 3. Малокомплектная школа в центре мегаполиса, демонстрирующая парадокс «ресурсного центра в ресурсной среде» при малой численности контингента.

Организация 4. Большая сельская школа, представляющая собой уникальный кейс активного взаимодействия с внешним социумом.

Организация 5. Городская частная школа, во время открытия имевшая ограниченный доступ к инфраструктуре и нехватку кадров и преодолевающая дефициты за счет развития сообщества.

Организация 6. Городская государственная авторская школа с особым укладом, направленным на социализацию учащихся и осознанный выбор ими своего места в обществе.

Организация 7. Городская частная школа, положившая в основу своей концепции развитие сообщества, объединяющего родителей, педагогов и детей.

Организация 8. Подмосковная государственная школа, имеющая дефицит ресурсов.

ИЗБЫТОЧНОСТЬ ФОРМАТОВ
ПОЗВОЛЯЕТ ПРЕОДОЛЕТЬ
РАЗОБЩЕННОСТЬ. СОЗДАЕТСЯ
МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ТОЧЕК
ВХОДА. ИЗБЫТОЧНОСТЬ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ —
ОТ ЭКСПЕДИЦИЙ
ДО РОБОТОТЕХНИКИ —
ПОЗВОЛЯЕТ КАЖДОМУ РЕБЕНКУ
НАЙТИ СВОЮ НИШУ

Организация 9. Областная школа, географически удаленная от социальных объектов и имеющая дефицит ресурсов.

Организация 10. Школа в сложном микрорайоне удаленного города, с разными родителями. Здесь за счет развития сообщества преодолели недопонимание и привлекли ресурсы.

Процедура сбора данных включала в себя несколько этапов. Интервью проводились как в очном формате (при наличии возможности), так и дистанционно с использованием средств видеосвязи, что было особенно актуально для представителей отдаленных районов.

Беседы записывались с согласия участников и впоследствии дословно расшифровывались. Основой для проведения интервью служил разработанный гайд, опирающийся на теоретические рамки, предложенные Т. С. Мюрреем и Т. Лоу в области социального капитала образовательных учреждений, а также на концепцию школьного сообщества (Battistich et al., 1997), акцентирующую роль коллективных ценностей и взаимоотношений.

Исследовательский инструментарий был структурирован вокруг следующих смысловых блоков:

- 1) общая характеристика и организационная структура школьного сообщества (участники, механизмы целеполагания и принятия решений);
- 2) конкретные практики деятельности сообщества, направленные на поддержку и развитие социального опыта учащихся;
- 3) механизмы вовлечения родителей, учащихся, педагогов, выпускников и формы их взаимодействия;
- 4) оценка результатов и получаемой обратной связи от участников;

5) перспективы развития сообщества, ключевые барьеры и ограничения, с которыми оно сталкивается.

Этот гайд обеспечивал сопоставимость данных при сохранении глубины и контекстуальности ответов.

Анализ эмпирического материала проводился с использованием методов тематического анализа (Braun & Clarke, 2006). Процедура анализа строго следовала разработанному алгоритму: первичное погружение и открытое кодирование; многократное прочтение расшифровок интервью для формирования общего понимания; выделение релевантных смысловых сегментов, касающихся роли сообщества в расширении социального опыта детей. Каждому сегменту присваивался описательный код, максимально близкий к формулировкам респондентов. Затем сгруппированные коды объединялись в более широкие категории на основе выявленных взаимосвязей и логической общности.

Интерпретация и формирование выводов включали обобщение результатов анализа, описание ключевых выявленных тем и паттернов, их взаимосвязей, подкрепленных цитатами. Данная методика позволила получить понимание специфики и эффективных практик формирования школьных сообществ как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в контексте российской образовательной реальности.

Результаты исследования

Анализ эмпирического материала выявил комплекс механизмов формирования школьного сообщества как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в условиях ресурсных ограничений. Ограниченные возможности общения и географическая изоляция создают уникальный контекст, где школа становится основным пространством для социализации. В ответ на это сформировались ключевые характеристики жизнеспособности сообщества. Как отмечает респондент: «У нас весь поселок — это сбор людей с разных регионов... невозможно

опираться на культурные традиции, их просто нет». Это формирует уникальную черту — необходимость конструирования общей идентичности вместо опоры на исторически сложившуюся локальную солидарность. Второй отличительной чертой становится доминирование неформальных, инициативных форм над жесткими структурами. Опасения, что сообщество развалится из-за формализации, выражаются явно. Респондент: «Как только мы войдем туда с журналами и списками — клубы прекратят существование». Третья характеристика — гипертрофированная роль внешних связей. Школа становится катализатором развития территории: от ремонта дорог до создания гончарной мастерской и тренажерного зала силами выпускников.

Проведенное исследование демонстрирует, что, несмотря на разнообразие контекстов, школы вырабатывают схожие стратегии построения сообществ, одновременно развивая уникальные практики, адаптированные к локальным условиям. Центральной категорией, интегрирующей все аспекты деятельности, выступает компенсация дефицита социального опыта через насыщенную среду сообщества. Управленческие механизмы жизнеспособности проявляются через описанные ниже практики.

Фокус на детские интересы как основа деятельности

Неформальные клубные сообщества (естественно-научные, IT, педагогические, спортивные) становятся ядром социального опыта, обеспечивая самоопределение, командную работу и чувство причастности. Вместо жестких структур школа делает ставку на добровольное включение в деятельность, отвечающую запросам детей. Это проявляется в «квартирниках» по инициативе учащихся, научных клубах по интересам и проектной работе, где дети объединяются вокруг общих задач. Критически важен отказ от принуждения, барьер сопротивления изменениям преодолевается через

добровольность участия. Успешность таких форматов подтверждает их роль в компенсации внешних дефицитов.

«Как только... переходит в обязанность... сразу возникает... внутреннее сопротивление» [Заместитель директора, организация 2].

«Они формируются вокруг учителей, которые какую-то деятельность ведут... это аналог двора, где собираются по интересам» [Учитель, организация 4].

«Концепция персонального максимума отвергает селективный подход. Мы не отбираем самых способных — они становятся такими через пробы и ошибки» [Директор, организация 4].

«Не заставляем детей участвовать в проектах. Зритель — тоже роль. Но когда ребенок два-три года наблюдает, он включается, чувствуя безопасность» [Педагог-психолог, организация 5].

Избыточность форматов позволяет преодолеть разобщенность. Создается множественность точек входа. Избыточность возможностей — от экспедиций до робототехники — позволяет каждому ребенку найти свою нишу.

«Сделайте в первый год все, что можете придумать, а потом развивайте то, что откликается» [Заместитель директора, организация 2].

«Когда все это возможно вокруг, дети примагничиваются и становятся частью сообщества» [Директор, организация 4].

«Когда в классе 4–7 детей, подружиться не с кем. Мы искусственно создали конкурентную среду через гранты, приглашая сильных учеников из других школ» [Директор, организация 5].

Внеурочная деятельность и дополнительное образование выступают важным ресурсом компенсации социального дефицита. Школа стремится стать «школой полного дня», концентрируя разнообразные активности, например духовой оркестр с преподавателями из музыкального колледжа, театральную студию, недавно открывшийся Кванториум, дающий доступ к современному оборудованию и конкурсам в других регионах, спортивные секции, танцевальные кружки.

Проекты по типу «Умный город X» трансформируют территориальную изоляцию в преимущество: музей и библиотека ведут

кружки на базе школы, создавая «центры притяжения». Выпускники здесь выполняют критическую роль мостов между поколениями:

«Лучше меня никто не мотивирует подростка, чем выпускник, бывший на его месте вчера. На турнире «Что? Где? Когда?» учителя играют против видеовопросов выпускников — это честный диалог» [Педагог-психолог, организация 5].

Распределенное лидерство и институты соуправления обеспечивают устойчивость; «Совет справедливых» разрешает конфликты через «Суд чести» с участием детей; лагеря как модельные пространства становятся полигонами для отработки социальных навыков:

«В зимнем лагере дети снимали фильмы с профессионалами. Теперь младшие классы используют эти приемы самостоятельно — идея должна жить после смены» [Бывший директор, организация 6].

Ценностно-ориентированный подбор кадров — фундамент культуры

Ключевым критерием отбора педагогов выступает не только их профессионализм, но и принятие ими ценностей школы (саморазвитие, командность, открытость). Роль педагога эволюционирует от инструктора к куратору и соучастнику. Сообщества часто кристаллизуются вокруг энтузиастов-педагогов:

«Педагог, который классно любит тему квартирников... его курирует» [Учитель, организация 4].

Важнейшим критерием подбора кадров становится не только профессионализм, но и совпадение культурного кода и готовность работать в высоком темпе. Энергия и вовлеченность педагогов — ключевой управленческий механизм поддержки жизнеспособности сообществ.

«У нас остаются те, кто может и желает что-то менять... Способность выдавать инициативу и найти единомышленников — ключевая особенность педагога» [Директор, организация 4].

«Наш учитель — любит детей, гуманный, профессионал, гибкий в обучении. Нельзя сказать то, что вот раз, два, три, и работает. Это не технология. И не методология, а это подход, отношение взрослых такое, что дети — это люди, у них свой опыт. Взрослым нужно научиться с ними работать. И важно услышать детей, что они хотят» [Директор фонда, организация 1].

«Сообщества рождаются из дружбы, а не приказов. Сначала ты дружишь с коллегой, потом создаешь профессиональный дуэт» [Учитель, организация 4].

«Сообщество формируется вокруг инициативных педагогов: кто-то берет инициативу, у него получается, и как будто рядом с ним уже безопасно... К таким людям тянутся» [Педагог-психолог, организация 5].

Наблюдается парадокс: материальное стимулирование педагогов за внеурочную работу приводит к снижению результативности по сравнению с периодом, когда, например, театральный фестиваль держался на энтузиазме. Это иллюстрирует барьер сопротивления изменениям и сложность чисто административных решений в сфере социального творчества — порой деятельность «за идею» получается лучше, чем за деньги.

Акцент на ценности саморазвития учителя исключает тех, кто считает, что «все знает». Это создает среду для сознательного конструирования новой культуры взамен отсутствующего локального контекста.

Стратегия «со-действия или со-управления» вместо самоуправления

Развивается модель «соуправления в сотворчестве с педагогами», где взрослые выступают наставниками и ресурсом, а не

контролерами. Директор позиционируется как «взрослый наставник, к которому они придут и посоветуются, чья роль — «давайте, а чем помочь? Может быть, вам какие-то нужны ресурсы?». Это формирует безопасную среду для инициативы: дети... не боятся предлагать, не боятся чудить и всегда находят поддержку педагога» [Педагог-организатор, организация 2].

Примеры — организация фестиваля «Голоса мира» и сбор обратной связи по питанию силами учащихся. Результат — уверенность в том, что ребенка поддержат, способность не бояться сделать шаг, что ярко проявляется на внешних мероприятиях: «ваши дети отличаются тем, что они не боятся говорить».

«Ребенок, который социализирован... однозначно будет более академически успешен» [Заместитель директора, организация 2].

«Я надеюсь... что наши выпускники, они все добрые. И добрые, и отзывчивые. Самое главное, готовые помочь. Помочь не за деньги, а именно от души, от сердца» [Директор, организация 9].

«Сообщество — ресурс и расширитель экосистемы» [Директор, организация 7].

«Уклад — это свобода в рамках закона чести. Дети учатся договариваться, когда видят последствия своих решений в лагерях и советах» [Бывший директор, организация 6].

Внешняя ориентация как ответ на изоляцию

Выезды на предприятия, в музеи, научные экспедиции, проектная деятельность с внешними партнерами — это не просто мероприятия, а жизненно важные механизмы преодоления географической замкнутости, которые обеспечивают «изучение региона с позиции интереса» и связь с реальным

миром. Успех зависит от налаженных партнерств:

«Чаше всего это налаженные связи в течение года... Почти всегда идут навстречу, предприятия принимают детей на практику» [Заместитель директора, организация 2].

«Определите цель, чтобы это не было для галочки. Дружите с активными школами» [Директор, организация 5].

Географическая изоляция трансформируется в стимул для развития уникальных форм социального взаимодействия. Территория как соавтор — природные зоны и арт-объекты становятся «третьим учителем». В таких условиях возникает феномен гиперлокальности: школа превращается в эпицентр социальной жизни территории, компенсируя отсутствие других институтов. Школа, расположенная в относительно отдаленном микрорайоне, проводит масштабные события: благотворительную ярмарку «Живи, молодежь» (свыше 300 участников), ежегодный бал для родителей и педагогов, школьный театральный фестиваль (участвуют все классы), «Битву хоров».

«Поселок был необустроенный — без дорог, тротуаров. Школа стала катализатором изменений: через совместное проектирование нового здания мы вовлекли жителей, проложили коммуникации, создали общественный центр» [Директор, организация 4].

Эти мероприятия не замкнуты внутри школы: «Мы всегда рады видеть и приглашаем и жителей, и не только микрорайона, и сел соседних» [Директор, организация 9].

Интеграция родителей как часть сообщества

Преодолевая барьер информационного вакуума — «дети не всегда все доносят до дома» — школа сознательно вовлекает родителей через специальные события («Семейный фестиваль дворовых игр», новогодняя ярмарка с участием семей, открытые занятия). Цель — рассказать, что и почему школа делает, дать почувствовать себя частью процесса. Это стратегия

легитимации деятельности сообщества и расширения социального опыта детей за счет включения семейного контекста. Традиционные форматы вовлечения (собрания) признаются малоэффективными на фоне низкой мотивации родителей: «Зачем? Я оценки вижу, и мне без разницы» [Заместитель директора, организация 2].

Эффективной альтернативой становится модель «Родитель-Эксперт/Ресурс»: школа не просто ожидает активности, а сознательно создает ситуации, чтобы родители видели свою необходимость. Этот подход, протестированный в проекте «Небольшая игра», лег в основу школьной программы для классных руководителей по работе с родителями, включающей выявление их интересов и ресурсов: чем они могут помочь, как родители могут раскрыться. Результат — снижение числа жалоб и повышение вовлеченности.

«В классах с налаженным контактом с родителями... минимальное количество жалоб... потому что как-то вот эти все конфликты решаются» [Бывший директор, организация 10].

Доверие и делегирование — ключевые принципы: «доверить тем же родителям что-то сделать в школе... делегировать... часть своих полномочий родителям и детям». Это подкрепляется на мероприятиях: участие родителей поощряется баллами, их приглашают в жюри.

«Родители приходят в его команду и своими силами играют за него, за его класс... это очень сильно поднимает командный дух» [Учитель, организация 3].

Привлечение к проведению мастер-классов (макраме, предпринимательство и пр.), созданию инфраструктуры (тренажерный зал), работе в советах и инициативных группах. «Родители-гуру в разных областях ведут лаборатории, погружая детей в реальные профессиональные контексты» [Заместитель директора, организация 6].

В школе проводятся стажировки, встречи родителей с детьми, где родители рассказывают о своих профессиях, а также научно-популярные мероприятия с участием родителей-специалистов в разных областях.

Учебный процесс при этом не страдает, а, наоборот, расширяется в рамках этих мероприятий. Мама-блогер руководит студией, предприниматели преподают бизнес. Вовлечение родителей в контроль питания и озеленение территории трансформировало их позицию. Одна из практик — организация кружков для родителей параллельно детским.

«Из настороженных наблюдателей они [родители] стали амбассадорами школы» [Бывший директор, организация 10].

Для сбора родительских предложений, например, используется доска «Идея на просушку». Ключевая управленческая задача — синхронизация ценностей:

«Важно, чтобы школа, ребенок и родители смотрели в одну сторону. Не друг на друга, а в одну сторону. И синхронизировали свои действия. Если диссонанс происходит, то тяжело» [Директор, организация 4].

«Есть совет отцов. С ними мы проводим военные зорьки. Игры, поездки, шалашики, лагеря. У нас Гражданский комитет. Родители в футбол и волейбол играют. Открытые уроки, мероприятия. Если не получается, не участвуют, то не движется процесс. Нам важно, чтобы родители поддерживали детей» [Директор фонда, организация 1].

Интеграция формального и неформального

Модель «Дальтон-лабораторий», проектных конференций и фестивалей науки позволяет соединить академические задачи с социальным опытом. Новогодняя ярмарка с «углом предпринимательства» или благотворительный концерт учат ответственности и социальной включенности.

«Мы сейчас нацелены на системную работу, на системную филантропию, чтобы ребенок с детства понимал, с детства знал, что он тоже влияет. Его один рубль или один час его времени, который он потратил не на себя, это очень важно. И мы учим детей с детства, чтобы они знали, что вокруг есть люди, и ты тоже можешь быть частью этого вклада в другого человека» [Директор фонда, организация 1].

«В школе активно развивается волонтерское движение: сотрудничество с домами инвалидов и ветеранов, сбор подарков от каждого класса, участие в рождественской ярмарке, средства от которой направляются на благотворительность (в этом году собрано более 200 тысяч рублей)» [Заместитель директора, организация 6].

Технологические барьеры компенсируются неожиданными решениями:

«Обучали пенсионеров цифровой грамотности. Дети 10–11 классов терпеливее взрослых объясняют, как зарегистрироваться на Госуслугах» [Педагог-психолог, организация 5].

Целенаправленное выращивание инициативы и социальных навыков

Осознавая пассивность поколения, школа видит миссию в создании возможностей для проб. «Дать много разных вариантов активности... чтобы, когда они выходили дальше, они могли понимать... что им подходит». [Педагог-организатор, организация 2].

Проекты (химическое шоу, «юные предприниматели», эко-школа с посадками) становятся полигоном для развития ответственности, коммуникации, решения проблем.

«Внутришкольная жизнь организована по принципу команд (параллели классов), каждая из которых отвечает за подготовку определенных школьных мероприятий (например, команда восьмых классов готовит Новый год, команда девятых — лицейские мероприятия). Школа делает акцент на традиционные мероприятия, такие как лицейские дни Пушкина» [Заместитель директора, организация 6].

«В школе большое внимание уделяется социализации и комфортной атмосфере. Ключевой принцип — события должны рождаться снизу, от запроса самих детей, родителей и педагогов, чтобы «закрывать их боль» [Директор, организация 9].

Одна из практик — вовлечение детей как волонтеров во «взрослые» события сообщества для прокачки социальных навыков.

Ценностно-ориентированное лидерство директора выступает стартовым условием.

Лидер здесь не управляет, а «держит конструкцию», направленную на развитие детей.

«Изначально у руля должен быть тот, кто задает ценности» [Директор, организация 10].

Однако ключевым механизмом устойчивости становится планомерная передача управления — как в случае передачи функций комьюнити-менеджера выпускнику:

«Чтобы обеспечить преемственность, я сознательно передала роль заместителю — нашему бывшему ученику» [Бывший директор, организация 10].

«Сообщество постоянно меняется... им сложно управлять. В больших школах нужна структура (совет, выборный лидер), но без подавления инициативы» [Заместитель директора, организация 8].

Преодоление ключевого барьера — дефицита ресурсов (времени, людей) — требует от управления гибкости, открытости к запросам и создания условий для обмена опытом с другими школами.

«Поездки... взаимодействие с другими школами... очень круто заряжают» [Учитель, организация 3].

«Суть управления сообществом — не в администрировании, а в создании «доверительной среды и непринужденности», где компенсация социального дефицита становится естественным продуктом жизни экосистемы» [Директор, организация 7].

Управляемое школьное сообщество способно стать мощным социальным лифтом и компенсатором внешних ограничений, целенаправленно расширять социальный опыт и кругозор учащихся.

«Цель нашего сообщества в том, что это место, в которое все с радостью могут прийти... решить, если проблемы, или вместе порадоваться» [Директор, организация 9].

Достижение этой цели и есть суть расширения социального опыта в рамках школьного сообщества.

Проведенное исследование демонстрирует, что, несмотря на разнообразие контекстов, школы вырабатывают схожие стратегии построения сообществ, одновременно развивая уникальные практики, адаптированные к локальным условиям. Для школ-интернатов

и закрытых учреждений характерна стратегия создания «семейной» модели сообщества с акцентом на эмоциональную близость и взаимоподдержку.

Географически удаленные школы демонстрируют модель «центра социума», где компенсация изоляции происходит через максимальную интеграцию с местным сообществом.

Малокомплектные школы в городских условиях вырабатывают стратегию «избирательной избыточности», создавая множественность форматов деятельности при ограниченном контингенте.

Центральной категорией, интегрирующей все аспекты деятельности, выступает компенсация дефицита социального опыта через насыщенную среду сообщества. Управленческие механизмы жизнеспособности проявляются через фокус на детские интересы как основу деятельности. Неформальные клубные сообщества становятся ядром социального опыта, обеспечивая самоопределение, командную работу и чувство причастности. Критически важен отказ от принуждения, барьер сопротивления изменениям преодолевается через добровольность участия. Внеурочная деятельность и дополнительное образование выступают важным ресурсом компенсации социального дефицита. Школа стремится стать «школой полного дня», концентрируя разнообразные активности на своей базе.

Ценностно-ориентированный подбор кадров составляет фундамент культуры. Ключевым критерием отбора педагогов выступает не только профессионализм, но и разделение ценностей школы. Особого внимания заслуживает выявленный парадокс материального стимулирования: введение формальной оплаты внеурочной деятельности в некоторых случаях приводило к снижению эффективности по сравнению с добровольческими практиками.

Внешняя ориентация как ответ на изоляцию проявляется в организации выездов, проектной деятельности с внешними партнерами. Географическая изоляция трансформируется в стимул для развития уникальных форм социального взаимодействия.

Интеграция родителей как части сообщества преодолевает барьер «информационного вакуума». Эффективной альтернативой является модель «Родитель-Эксперт/Ресурс»: школа сознательно «создает ситуации, чтобы родители видели свою необходимость». Результатом становится снижение числа жалоб и повышение вовлеченности. Целенаправленное выращивание инициативы и социальных навыков осознается как миссия школы в создании возможностей для проб.

Ценностно-ориентированное лидерство директора выступает стартовым условием. Лидер здесь не управляет, а «держит конструкцию», направленную на развитие детей. Ключевым механизмом устойчивости становится планомерная передача управления.

Проведенное исследование подтверждает, что управляемое школьное сообщество способно превратиться в эффективный механизм компенсации социального дефицита, трансформируя ограничения в ресурсы развития.

Ограничения исследования

Исследование сталкивается с некоторыми ограничениями. Во-первых, это потенциальная субъективность интервью, ограниченность выборки рамками «Ассоциации школьных сообществ».

Во-вторых, ограничения обусловлены гетерогенностью выборки школ-участниц. Ключевая проблема заключается в трудности сравнения контекстов, так как школы принадлежат к принципиально разным типам образовательных сред. Эта разнородность создает риск некорректных обобщений. Управленческие механизмы, доказавшие эффективность в условиях интерната, такие как жесткая структуризация и компенсация семейных дефицитов, не

применимы в московской малокомплектной школе с высокоресурсными родителями. Социальные эффекты в виде изменения локального социума, достигнутые сельской школой, недостижимы для школ без аналогичной поддержки региональных властей. Методологические последствия этой гетерогенности затрудняют проведение тематического анализа: попытки выделить универсальные категории, например, *«роль внешних партнеров»*, игнорируют качественную разницу самих партнерств и несопоставимость ресурсной базы.

Валидность выводов ограничена, так как выявленные *«успешные практики»* могут быть глубоко контекстно-специфичными и не подлежат репликации в иных условиях.

Дополнительную сложность вносит специфика понимания целевой группой ключевого критерия *«системный дефицит ресурсов»*. Для малокомплектной школы мегаполиса

«дефицит» означает отсутствие бассейна, для сельской школы — это острая нехватка учителей-предметников, а для интерната — дефицит воспитателей, способных обеспечить полноценную социализацию воспитанников.

Для минимизации этих ограничений в исследовательском отчете акцент результатов исследования был сделан на идентификации инвариантных принципов (таких как ценностная консолидация команды), которые демонстрируют эффективность в любом контексте. Научная строгость в данном случае достигается не искусственной унификацией выборки, а глубокой рефлексией ее естественного разнообразия.

Заключение

Результаты исследования подтверждают теоретическую базу о роли школьного

сообщества как среды формирования социальных компетенций (Sergiovanni, 1993; Epstein et al., 2005), а также демонстрируют практическую значимость развития таких структур для повышения качества социализации детей в условиях ограниченных ресурсов. Кроме того, они согласуются с принципами демократизации Тубельского, доказывая, что «школа – центр социума» усиливает социальные компетенции даже при ограниченных ресурсах.

Комплекс механизмов формирования школьного сообщества связан стержневой идеей: школьное сообщество в условиях ограничений (географических, социальных, ресурсных) сознательно конструируется как компенсаторная среда для расширения социального опыта. Управленческие механизмы (гибкость, кадровая политика, фокус на инициативе, интеграция родителей) обеспечивают жизнеспособность этой среды, делая ее отзывчивой к запросам детей и устойчивой благодаря добровольному включению и поддержке педагогов-энтузиастов. Характерными чертами такого сообщества являются: добровольность участия, гибкость структур, акцент на практиках «со-действия» (соуправление, сотворчество), событийная насыщенность как площадка для проб, открытость родительскому участию и культура поддержки («безопасно проявить себя»).

Выявленные модели и механизмы предлагают ценные ориентиры для управленческой практики в условиях российского контекста для преодоления ограниченности ресурсов. Полученные результаты демонстрируют, что жизнеспособное школьное сообщество в географически удаленной или в городской малокомплектной школе – не миниатюра традиционной модели, а уникальная экосистема, где ключевыми драйверами компенсации социального дефицита выступают детские интересы, внешние связи, сознательно формируемая культура сотрудничества и управленческая гибкость, позволяющая превращать ограничения в точки роста.

Ограничения исследования связаны с выборкой, которая не охватывает все

типы школ и региональные особенности, а также с потенциальной субъективностью данных и опорой на мнения представителей администрации, активных педагогов и спецификой выборки: школы, входящие в Ассоциацию, уже мотивированы к развитию сообществ. Это сужает перенос выводов на массовый государственный сектор, где барьеры (нехватка ресурсов, сопротивление изменениям, технологические ограничения) могут проявляться сильнее. Тем не менее, исследование раскрывает потенциал целенаправленного формирования школьного сообщества как ключевого инструмента преодоления социальных дефицитов в специфических условиях. Жизнеспособное школьное сообщество в условиях ограничений – не стихийное явление, а результат управленчески выверенных действий. Его ядро составляют: ценностно подобранные кадры (учителя, разделяющие философию открытости и развития), фокус на детские интересы как основа неформальных объединений, преобразование ограничений в ресурсы.

В управленческом контексте результаты подчеркивают необходимость системной поддержки инициатив по созданию устойчивых школьных сообществ через формирование условий для их саморегуляции и сетевого взаимодействия. Как резюмирует директор сельской школы: «Сообщество – это когда люди начинают жить общей идеей. Нельзя создать это приказом – только через совместное действие и доверие». Эта максима отражает суть выявленных механизмов компенсации социального дефицита через осознанное культуростроительство.

Список источников

Байбородова, Л. В., & Чернявская, А. П. (2020). *Воспитание в современной школе: от программы к действиям: учебно-методическое пособие*. Педагогический поиск.

Боголепова, А. Н. (2021). Когнитивные функции и социальная изоляция. *Поведенческая неврология*, 2, 8–13. <https://www.elibrary.ru/zelfow>

Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Озерова, О. К. и др. (Ред.). (2023). *Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник*. НИУ ВШЭ.

Вайндорф-Сысоева, М. Е. и др. (2020). *Методика дистанционного обучения*. Юрайт.

Войтеховская, М. П., & Сазонова, Н. И. (2009). Историко-педагогический анализ развития сельских малокомплектных школ России XIX – начала XXI века. *Вестник ТГПУ*, 12.

Зак, Г. Г. (2011). *Социальное партнерство в образовании*. УрГПУ.

Корнетов, Г. Б. (2012). История теории и практики образования: в 2 т. АСОУ.

Мардахаев, Л. В. (2002). *Социальная педагогика*. Гардарики.

Чернявская, А. П. (1997). Школьное сообщество как основа формирования активной жизненной позиции учащихся. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 23–28. <https://elibrary.ru/hrbhto>

Холл, П. (1995). Community Education: ответы на нужды и трудности детей. *Новые ценности образования*, 3, 82–85.

Шергина, Т. А., Аянитова, К.И., & Слепцова, Я. В. (2018). Индивидуализация обучения младших школьников в сельской малокомплектной школе в условиях Севера. *Перспективы науки и образования*, 2(32).

References

Battistich, V. A., Solomon, D., Watson, M. S., & Schaps, E. (1997). *Caring school communities*. *Educational Psychologist*, 32, 137–151. https://doi.org/10.1207/s15326985sep3203_1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*. Basic Books.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). School, Family, and Community Partnerships. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>

Epstein, J. L. (2002). *Partnership in School, Family, and Community: A Guide to Action*. Corwin Press.

■ Комментарий

Школьное сообщество как площадка социализации

Юрий Владимирович ЖУРАВЛЕВ
педагог дополнительного образования, Школа № 1579; аспирант, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет

В постиндустриальном обществе, в условиях профицита информации и отсутствия единой точки зрения на происходящее, социальные группы начинают генерировать собственное видение событий.

Golberstein, E., Auerbach, R., & Barnett, M. (2020). The Effects of School Climate on Students’ Mental Health: A Systematic Review. *Pediatrics*, 145(6), 1–15. <https://doi.org/10.59298/IAAJB/2025/132137143>

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community. Connections on Student Achievement. *Annual Synthesis*. National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL.

Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172–192. <https://doi.org/10.2307/2112866>

Loades, M. E., Chatburn, E., & Higson-Sweeney, N. et al. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

Tudor, M. (2016). School-Community Partnership. *Management Strategies Journal*, 31(1), 354–361.

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute.

Osterman, K. F. (2000). Students’ Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.2307/1170786>

Oxley, D. (1997). Theory and Practice of School Communities. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 624–643. <https://doi.org/10.1177/0013161X970331006>

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. Jossey-Bass.

Viola, T. W., & Nunes, M. L. (2022). Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Jornal de Pediatria*, 98(1), 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.08.003>

Чем организованнее социальная группа и чем больше ее стремление к аутентичному позиционированию, тем больше данных будет агрегировать социальная группа из внешнего мира.

Если рассматривать школьные сообщества с позиций становления и развития в условиях открытого информационного общества, то основной проблемой здесь видится самоидентификация и укреплению своего присутствия в гетерогенных средах.

The School Community as a Factor in Enhancing Children’s Social Experience

Ekaterina S. Rodionova
Master’s Student, Education Management Program, Higher School of Economics (16/10, Potapovsky Ln.,101000, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0009-0000-3720-4953>, e-mail: ekserodionova@edu.hse.ru

ABSTRACT The article addresses the pressing problem of the deficit in social experience among students in small or geographically remote urban schools in Russia. The research focuses on identifying effective management mechanisms for forming school communities as a tool to compensate for limitations arising from small student populations, geographical isolation, shortages of teaching staff (especially psychologists and social educators), and a narrowing scope of social interactions. The empirical base consisted of in-depth semi-structured interviews with leaders and coordinators from 20 schools belonging to the Association of School Communities, located in various regions of the Russian Federation (Moscow Oblast, Vladimir Oblast, Volgograd Oblast, Republic of Tatarstan, Kaliningrad Oblast, etc.). Data analysis using thematic coding revealed key management practices that ensure the viability of communities under challenging conditions. These include creating flexible informal structures based on children’s interests (science clubs, project labs), values-based selection of teachers who share the school’s philosophy, active engagement of external partners (enterprises, museums, NGOs) to overcome isolation, and transforming the role of parents from passive observers to active participants through the «Parent-Expert» model. The results demonstrate that such mechanisms contribute to expanding students’ social roles through participation in co-governance and socially significant projects, foster an inclusive environment reducing the risks of psycho-emotional problems, and indirectly enhance academic motivation. The practical significance of the work lies in describing management mechanisms that ensure the viability of the school community environment for geographically remote or small schools. These mechanisms combine elements of student self-governance, extracurricular activities, volunteer initiatives, and networking with other educational organizations. The research results can be used in developing school improvement programs and preparing teachers to work under resource constraints. The study confirms that managerial flexibility, a focus on local resources, and the integration of external connections enable overcoming limitations. A cohesive school community not only improves academic performance but also plays a crucial role in preparing children for life in modern society.

KEY WORDS school community, social experience, socialization, educational environment, education management, qualitative research

TO CITE Rodionova, E. S. (2025). The School Community as a Factor in Enhancing Children’s Social Experience. *Educational Policy*, 22(3), 92–108

© Rodionova E. S., 2025

Received: 28.10.2025
Accepted: 05.11.2025
Date of publication: 20.12.2025

