

Компетентностный подход в изучении позиций школы и рынка труда

Павел В. Шевченко

*Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия, shevpav@yandex.ru*

Аннотация. Социальные навыки и личностные качества, формируемые средней общеобразовательной школой, не в полной мере соответствуют ожиданиям работодателей, принимающим на работу выпускников школ без профессионального образования. В статье рассматривается компетентностный подход как способ изучения и сближения установок школьных учителей и представителей рынка труда в отношении межпредметных компетенций, которыми должен обладать выпускник школы, чтобы успешно трудоустроиться. Эмпирическую основу для выявления компетенций составляют данные экспертного интервью с работодателями.

Анкетный опрос учителей и представителей рынка труда выявил высокую степень совпадения их позиций в тех вопросах, где было предложено ранжировать перечень компетенций применительно к ситуациям, связанным с повседневными профессиональными обязанностями. Результаты исследования свидетельствуют о разном понимании сущности компетенций, если дело касается лично каждого, и о существовании единого для представителей всех профессий социокультурного стереотипа восприятия компетенций. Данный стереотип существенно ограничивает возможности использования компетенций в качестве средства выявления различий в ожиданиях разных социальных групп, а также средства согласования их позиций.

Ключевые слова: межпредметные компетенции; выпускник школы; учитель; работодатель; рынок труда; интервью; анкетный опрос

Для цитирования: Шевченко П.В. Компетентностный подход в изучении позиций школы и рынка труда // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2022. № 4. С. 76–88. DOI: 10.28995/2073-6401-2022-4-76-88

Competence-based approach as a means of school and labor market positions

Pavel V. Shevchenko

*Moscow City University, Moscow, Russia,
shevpav@yandex.ru*

Abstract. Social skills and personal qualities formed by secondary schools do not meet the expectations of employers who give a job to school graduates without a professional education. The article considers the competence approach as a way to study and bring together the attitudes of school teachers and the employers in interdisciplinary competencies that a school graduate must have in order to find a job. The empirical basis for identifying competencies is the data of expert interviews with employers.

A questionnaire survey of teachers and representatives of the labor market revealed a high degree of coincidence of their positions on what a school must give to its graduates. The teachers and the employers also have almost equally ranked the list of competencies related to everyday professional duties. The results of the study indicate a different understanding of the essence of competencies, if it concerns everyone personally, and the existence of a socio-cultural stereotype of competence perception for all respondents. Such stereotype significantly limits the possibilities of using competencies as a means of identifying differences in various social groups expectations, and as a means of coordinating their positions.

Keywords: interdisciplinary competencies; school graduate; teacher; employer; labor market; interview; questionnaire survey

For citation: Shevchenko, P.V. (2022), "Competence-based approach as a means of school and labor market positions", *RSUH/RGGU Bulletin. "Philosophy. Sociology. Art Studies" Series*, no. 4, pp. 76–88, DOI: 10.28995/2073-6401-2022-4-76-88

Введение

Школа видит свою основную задачу в подготовке выпускника 11-го класса к получению высшего образования. Конкурентоспособность выпускника средней школы [Слукина 2015; Шаповалов 2008] как абитуриента складывается из баллов ЕГЭ, наград на предметных олимпиадах и прочих измеримых показателей, которые влияют на рейтинги школы [Шевченко 2022b]. Насколько ответственной личностью является выпускник, умеет ли он планировать свою деятельность, ориентироваться в информационном

пространстве, взаимодействовать с окружающими – то есть насколько он адаптирован к окружающему миру, в котором придется не только учиться, но и работать – школу как социальный институт не интересует.

В то же время учителя согласны с тем, что, помимо знаний, выпускнику необходимо обладать целым рядом личностных качеств, умений и навыков для того, чтобы адекватно себя вести в ситуациях, отличных от учебных. Исследование Лаборатории управления проектами МГПУ (2015–2022) было посвящено поиску возможных точек сближения позиций школьных учителей и потребителей «продукта школы» – представителей рынка труда (далее – РТ), на котором оказывается выпускник. Для этого определенные на первых этапах исследования компетенции предъявлялись учителям и представителям РТ для выявления степени сходства оценок тех и других. Компетентностный подход, несмотря на резкий рост его популярности в последние годы, в отечественной науке применяется давно [Маркова 1996; Петровская 1989]. Компетенции и компетентность (изначально в английском языке – competence) понимаются как то, что нужно сформировать, чему можно научить специально, а также как приобретенное в процессе обучения качество личности [Гладкая 2011, с. 130].

Методика

На первом этапе методом экспертного опроса изучалось мнение 80 работодателей, которые имели опыт найма на работу соискателей, еще не получивших профессионального образования. Вопросы касались разных сторон подготовки выпускников в школе, а также тех качеств, без которых на РТ невозможно занять вакансию, продвигаться по службе и т. д. Таким образом, на этом этапе был определен перечень из девяти компетенций [Весманов и др. 2015].

В ходе второго этапа представителям РТ на четырех фокус-группах предлагалось вспомнить ситуации из их школьной жизни, которые требовали, в первую очередь, не знаний, а определенных качеств личности, связанных с умением руководить другими, убеждать, принимать решение, адаптироваться к новой ситуации. Контент-анализ ответов позволил соотнести востребованные качества с выделенными ранее компетенциями. Формулировки компетенций воспринимались участниками фокус-групп адекватно, понимались однозначно.

На завершающем этапе участникам анкетного опроса, в котором приняли участие 500 учителей столичных школ (выборка

случайная из 25 школ 10 административных округов) и 385 представителей РТ (выборка методом «снежного кома», респонденты – менеджеры среднего звена и специалисты со стажем не менее трех лет, 20 организаций из различных сфер экономики города), представлялся единый список компетенций для ранжирования применительно к различным ситуациям. Для оценки степени сходства использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Межпредметные компетенции выпускника школы

Основным выводом первого этапа была детализированная констатация того факта, что «школа к работе не готовит». Сам по себе факт вряд ли стал неожиданным, поскольку основной фокус внимания школы сосредоточен на 80–90% старшеклассников, нацеленных на поступление в вуз и получающих знания ради этой цели. К собственно знаниевой составляющей того, что школа дает выпускникам, у экспертов был минимум претензий вне зависимости от категории работы. В число экспертов-работодателей вошли не только те, кто предоставляет работу, связанную преимущественно с физическим трудом (сфера обслуживания, производство, транспорт, спорт и т. п.), но и научные сотрудники вузов и НИИ, которым приходилось иметь дело со студентами 1–2 курсов, которые как соискатели места работы имеют те же недостатки, что и не поступавшие в вуз выпускники. Необходимость подрабатывать у студентов, как правило, превращает их в молодежный прекариат – занятых временно, не по профессии, без официального оформления [Шевченко 2019, с. 92].

Претензии работодателей были к другим сторонам подготовленности старшеклассников. Сами представители РТ даже и не ждут, что школа подготовит к работе. Подавляющее количество их ожиданий (около 80% ответов) связано с тем, что школа: 1) даст знания по основным предметам, которые пригодятся в жизни (базовые) и востребованные в вузе (продвинутый уровень); 2) социализирует – подготовит человека к жизни в обществе; сформирует самоопределение, серьезное отношение к знаниям, выбору своего пути; 3) научит мыслить (рассуждать, понимать, анализировать информацию, критично воспринимать действительность) [Шевченко 2022а].

Основные требования (примерно 2/3 ответов) к соискателям вакансии из числа выпускников школы касались: 1) внутренней мотивации (к работе на данном месте, желанию научиться

всему); 2) дисциплинированности (исполнительности, сознательного отношения к порученному); 3) коммуникабельности (умению общаться, работать в команде). Какой-либо базовый объем знаний не был критичным для большинства рабочих мест, уровень средней школы всем более-менее понятен, фраза «не умеет – научим, было бы желание» встречалась почти повсеместно. Не реже, чем предметные знания, упоминались проявления «социального» интеллекта: умение схватывать на лету, ориентироваться в ситуации, «соображать, что к чему» и т. д. Всего этого, по мнению работодателей, школа сейчас не дает. Не заложенные в школе, но востребованные работодателями качества проявляются и у выпускников вузов. Работодатели хотят увидеть новых сотрудников не только знающими дело специалистами, но и целеустремленными, дисциплинированными, восприимчивыми к изменениям и т. д., а вуз, как и школа, отвечает в основном за содержание образования.

Для понимания того, что именно школа не делает в процессе обучения детей, вопрос о том, что, по мнению экспертов, должна делать школа (но при этом не делает или делает не так), задавался в позитивном ключе: «Как бы Вы советовали преподавать ваш предмет?». Претензии к школе и, соответственно, рекомендации по их устранению можно разделить условно на две группы. Первая группа тех действий, которые школа не делает или делает плохо, – методическая, к ней относятся: «не ведет занятий в группах», «не прививает проектное мышление», «готовит к шаблонной работе», «не учит думать и выражать свои, а не готовые идеи», «отрабатывает собеседование при приеме на работу, но не ориентирует на результат».

Вторая группа связана с не-задействованием мотивации ученика: «школа оценивает стремление получить пятерку, а не личный вклад», «не дает живых знаний, поэтому не способствует мотивационной включенности», «не дает адекватное восприятие реальности и не готовит адаптированных к жизни». По мнению представителей РТ, идущий своим путем, напористый, пробивной, далекий от того, за что ставят «пять» в школе, будет считаться аутсайдером в школе, а в жизни – наоборот. Практически каждый отвечавший высказывался в духе «химия – везде вокруг нас, в любом предмете», «биология – основа всего» или «физическое здоровье – фундамент всей жизни, без него ничего не добиться. По мнению профессионалов, школа, не показывая связи с жизнью, не способна пробудить и развить интерес к предметам.

Применение компетентностного подхода, при котором компетенция на практическом уровне описывается как целенаправлен-

ное действие в предметной области, стало основанием для того, что в процессе контент-анализа интервью представителей рынка труда нами было выделено несколько типов целенаправленных действий, объединенных впоследствии в девять межпредметных, или метапредметных, компетенций (9К): 1) *адаптироваться* к различным обстоятельствам, ситуациям и т. п.; 2) *взаимодействовать* с кем-либо в процессе работы, учебы; 3) *говорить и писать* – выражать свои мысли понятно для других устно и письменно; 4) *достигать* поставленных целей, добиваться определенных результатов; 5) *конкурировать* с кем-либо, опережать соперников, побеждать; 6) *презентовать* что-либо – демонстрировать сильные стороны, представлять в выгодном свете; 7) *проектировать* – составить и реализовать собственный замысел от начала до завершения; 8) *управлять* – организовывать деятельность других людей, контролировать ситуацию, принимать решение; 9) *учиться* – усваивать новую информацию, заниматься самообразованием.

Данный перечень компетенций рассматривается как универсальный для всех обучающихся, а также для работников – участников РТ. В большей или в меньшей степени эти компетенции востребованы при любой ведущей деятельности – учебной или профессиональной.

Второй этап исследования включал в себя организацию и проведение 4 фокус-групп для четырех разных возрастных групп (от 25–30 лет до 50–55), участники которых вспоминали и обсуждали различные истории, происходившие с ними самими, в которых от них требовалось найти выход из затруднительной ситуации. Существенной разницы в воспоминаниях 30-летних от воспоминаний 50-летних не было. При всех трансформациях, затронувших общество, в школе воспроизводились одни и те же ситуации неготовности ученика к уроку, необходимости организовать одноклассников на мероприятие, довести общее дело до конца, адаптироваться к новому классу или учителю, добиться выставления справедливой отметки, расставить приоритеты в своей учебе, выиграть во что бы то ни стало у другой команды и т. д. Фактически участники фокус-групп своими словами подтвердили необходимость владения теми или иными межпредметными компетенциями (из перечня 9К), без которых позитивный выход из ситуации был бы невозможен. Преодоление затруднения в любой такой ситуации можно рассматривать как пример социального успеха в отличие от успеха академического – получения отличной оценки, для которой требуется только выучить урок. Поскольку «профильным» для школы является успех выпускника, выраженный в баллах проверочной

работы по предмету или итоговой аттестации, то за межпредметные компетенции, способствующие социальному успеху и росту конкурентоспособности на рынке труда, школа, в принципе, не отвечает, хотя их можно вырабатывать в рамках изучения любого предмета, любой дисциплины.

Сходства и различия в отношении к компетенциям

На третьем этапе исследования методом анкетирования проверялась гипотеза о том, что взгляды двух групп – представителей РТ и школьных учителей – на ценность межпредметных компетенций различны, но можно найти точки сближения позиций, и учителя готовы формировать компетенции выпускников в соответствии с запросом РТ.

Упомянутый выше перечень 9К с подробными пояснениями предъявлялся в нескольких вопросах, в которых требовалось либо оценить важность каждой компетенции по 10-балльной шкале, либо выбрать несколько вариантов. Итоговое ранжирование осуществлялось по обоим группам в целом. Учителям и представителям РТ предъявлялись вопросы, одинаковые по сути, но адаптированные к реалиям респондентов. Степень сходства между ранжированными рядами компетенций устанавливалась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Ответы учителей и представителей РТ продемонстрировали высокую степень сходства в части того, что респонденты считают важным для своей профессиональной деятельности и чему нужно обучить выпускников школы (табл. 1).

Во всех парах коэффициент Спирмена превышает значение 0,8, что свидетельствует не просто о значимой корреляции, но и об очень высокой степени сходства суждений. Высокая степень сходства ответов наблюдалась и между самими вопросами внутри групп респондентов – во всех случаях выявлена значимая корреляция (величина коэффициента Спирмена – от 0,77 до 0,97), и сами ряды мало отличались друг от друга – от 2 до 3 соседних компетенций менялись местами, но общая картина оставалась неизменной.

Итоговая иерархия компетенций (ранжирование осуществлялось по сумме рангов каждой компетенции, полученных по всем отдельным вопросам) выглядит так (рис. 1).

Таблица 1

Степень сходства ответов учителей
и представителей рынка труда

№	Вопросы для представителей РТ	Вопросы для учителей	Коэф. корреляции
1	Что должны уметь делать работники для достижения успеха на рынке труда	Что должны уметь делать выпускники по окончании школы	0,88
2	Расставьте по степени важности, какие целенаправленные действия наиболее важны и какие наименее важны для достижения успеха на рынке труда	Расставьте по степени важности, каким целенаправленным действиям наиболее важно и наименее важно научить выпускников к моменту окончания школы	0,82
3	Каким целенаправленным действиям Вы обучаете своих коллег и подчиненных	Чему кроме предметных знаний Вы учите обучающихся	0,89
4	Какие целенаправленные действия Вы сами регулярно осуществляете на работе	Какие целенаправленные действия Вы сами регулярно осуществляете на работе	0,97

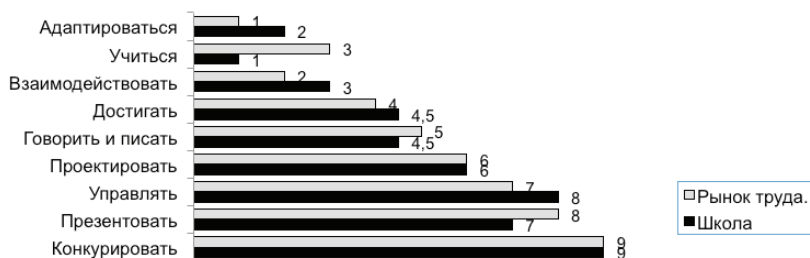


Рис. 1. Значимость межпредметных компетенций в представлениях школы и рынка труда, ранги: 1 – наиболее значимый, 9 – наименее значимый

Прежде всего видно, что у учителей и представителей РТ совпадают триады компетенций-лидеров (адаптироваться, учиться, взаимодействовать), аутсайдеров (управлять, презентовать, конкурировать).

рировать) и «середняков» (достигать, говорить и писать, проектировать). Неполное совпадение между школой и РТ в части самых важных компетенций объяснимо приоритетами самой деятельности: в школе – необходимостью «учиться», а на работе – постоянно реагировать на изменения, «адаптироваться». Таким образом, резервов для сближения позиций практически нет, позиции учителей и представителей РТ и так достаточно близки.

Помимо вышеперечисленных вопросов о важном для профессии и для выпускников, в которых наблюдалась высокая степень согласованности ответов, анкеты включали вопрос «личного» характера: «Чему из перечисленного ниже Вы сами учились в последние пять лет?». Ранжированный ряд ответов на этот вопрос не имел значимых корреляций ни с одним из предыдущих вопросов ни у учителей, ни у представителей РТ. Видимо, независимо от того, что именно (какие компетенции) требуется проявлять на работе в настоящий момент, каждый учится тому, что считает важным для своей дальнейшей карьеры либо ликвидирует собственный дефицит необходимых на работе компетенций.

Поскольку на всех этапах исследования, включая анкетный опрос, речь шла о выпускниках школы, то есть о работниках со средним образованием, отвечающих за рутинные процессы, представляется естественным, что к первым пяти компетенциям было отнесено то, без чего вообще невозможно начать работать: адаптация к условиям труда и постоянное взаимодействие с людьми.

Компетенции-«аутсайдеры» на РТ нужны не большинству, а тем, кто занимает более ответственную или руководящую позицию. Большинство исполнителей свою работу управленческой не считает, планирование («проектирование») и преподнесение отчета руководству («презентация») в их функции не входит. Работа учителя не является управленческой, менеджерскими можно признать только функции классного руководителя. В ежедневной конкурентной борьбе за неделимый ресурс участвует меньшинство работников, и в нашем менталитете конкуренция не приветствуется.

Высокая степень согласованности ответов между школой и РТ не объясняет исходную позицию работодателей о том, что «школа к работе не готовит». Если учителя действительно дают выпускникам школ то, что востребовано рынком труда, не было бы необходимости искать точки сближения позиций учителей и работодателей. Вероятнее всего, разные группы по-разному воспринимают формулировки «целенаправленных действий» (слово «компетенция» в анкете не использовалось), несмотря на дополнения и пояснения к ним. На такой вывод наводит сопоставление ответов респондентов на вопросы «Чему... Вы сами учились?» и «Что применялось в вашем обучении

целенаправленным действиям?». Наиболее часто встречающиеся ответы респондентов обеих групп приведены в табл. 2.

Таблица 2

Основные способы развития компетенций
у учителей и представителей РТ

Компетенции, которым обучались респонденты	Способы, формы, приемы обучения	
	Рынок труда	Школа
Адаптироваться	Обучение при введении в организацию, инструктаж; наставничество	Деловые и ролевые игры; изучение видеозаписей
Взаимодействовать	Обучение при введении, инструктаж	Деловые и ролевые игры; изучение документов
Говорить и писать	Обучение при введении; деловые игры	Ротация, аудиторные программы
Достигать	Наставничество	Инструктаж
Конкурировать	Аудиторные программы	Стажировка
Презентовать	Изучение кейсов, видеозаписей	Изучение кейсов, аудиторные программы, стажировка
Проектировать	Деловые и ролевые игры; изучение кейсов; тренажеры	Изучение кейсов; Обучение на тренажерах
Управлять	Стажировка; ротация; наставничество	Стажировка; ротация;
Учиться	Изучение документов	Дистанционное обучение, изучение видеозаписей

Несовпадение ответов по большинству компетенций позволяет предположить, что учителя и представители РТ к процессу обучения (как к собственному, так и к обучению других людей) относятся по-разному – для учителей это их основная профессиональная деятельность, на РТ это деятельность, сопутствующая основной. Поэтому в школе и на РТ по-разному осмысливается содержание компетенции в привязке к обучению. Например, «взаимодействие» на РТ – это дело «житейское», ему учатся не специально, а в ходе адаптации. Для учителей взаимодействие – процесс, наполненный этическими и психологическими моментами, они ему обучаются на

деловых играх, а изучение документов нужно для понимания правил взаимодействия. Так объясняется различие по каждой компетенции.

Таким образом, индивидуальное понимание того, как формируется компетенция, какой прием ей способствует, зависит от профессиональной деятельности. Высокая степень согласованности представителей разных страт в вопросах о том, чему надо обучать коллег, школьников, что используется каждый день и т. д., наводит на мысль о том, что мы имеем дело со стереотипной социокультурной, социально желательной реакцией респондентов, связанной с единым пониманием того, «как должно» обстоит дело с обучением в школе и «что нужно» всем демонстрировать на работе. Эта реакция оказывается сильнее профессиональных различий, приближая ответы респондентов обеих групп к общей «идеальной» картине, вследствие чего иерархизированные ряды компетенций различных групп близки к совпадению.

Заключение

Как показывает данное исследование, компетенции, сформулированные в результате мыслительной операции абстрагирования представителей одной социальной страты или социальной группы, ограниченно пригодны в качестве средства донесения информации до другой социальной группы. Их использование в исследовательских целях в анкетах не застраховано от упомянутых выше искажений. Такое же искажение, но с большими социальными последствиями можно предположить и при понимании компетенций, изложенных в профессиональных стандартах, которые передают требования министерств и ведомств коллективу преподавателей [Толочек 2019, с. 124].

На определенном этапе своего естественного развития или реформирования школа станет заинтересованной в конкурентоспособности своих выпускников не только как абитуриентов, но и как работников, и тогда будет важно, чтобы в институционализированном диалоге между рынком труда и школой использовались однозначно понимаемые понятия. Такими понятиями могут стать либо конкретные действия, знания и навыки, либо «профессионально-важные качества» [Карпов 2022], апробированные в профессиологии еще в 1920-х годах и проверенные временем.

Поиск валидного инструмента для сближения позиций школы и рынка труда потребует дополнительных исследований, без которых конструктивное взаимодействие и подготовка выпускника школы к работе вряд ли осуществимы.

Литература

- Весманов и др. 2015 – *Весманов С.В., Весманов Д.С., Шевченко П.В.* Анализ образовательных запросов заказчиков образовательных услуг общего образования: границы и методика // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2015. № 4 (6). С. 89–105.
- Гладкая 2011 – *Гладкая И.В.* Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории профессионального образования // Человек и образование. 2011. № 2. С. 130–134.
- Карпов 2022 – *Карпов А.А.* К проблеме разработки обобщающей классификации профессионально важных качеств (ПВК) // Методология современной психологии. 2022. № 15. С. 96–111.
- Маркова 1996 – *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 312 с.
- Петровская 1989 – *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
- Слукина 2015 – *Слукина Т.Л.* Школьная отметка – главный критерий конкурентоспособности выпускника школы // Управление качеством образования. 2015. № 8. С. 20–22.
- Толочек 2019 – *Толочек В.А.* Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2. С. 123–137.
- Шаповалов 2008 – *Шаповалов В.И.* Конкурентоспособность учащегося как интегральный критерий эффективности дополнительного образования школьников // Известия ВГПУ. 2008. № 6. С. 36–40.
- Шевченко 2019 – *Шевченко И.О., Шевченко П.В.* Гендерные особенности прекарности // Социологические исследования. 2019. № 9. С. 84–95.
- Шевченко 2022a – *Шевченко П.В.* Вне фокуса внимания школы // Системная психология и социология. 2022. № 2. С. 75–83.
- Шевченко 2022b – *Шевченко П.В.* Московская школа: итоги реформ // Наука. Культура. Общество. 2022. № 3. С. 122–136.

References

- Gladkaya, I.V. (2011), "The 'Professional competence' concept formation in the theory of vocational education", *Man and education*, no. 2, pp. 130–134.
- Karpov, A.A. (2022), "On the issue of developing a generalizing classification of professionally important qualities", *Metodologiya sovremennoi psikhologii* [Methodology of modern psychology], no. 15, pp. 96–111.
- Markova, A.K. (1996), *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism], Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond "Znanie", Moscow, Russia.

- Petrovskaya, L.A. (1989), *Kompetentnost' v obshchenii* [Competence in communication], MGU, Moscow, USSR.
- Shapovalov, V.I. (2008), "Student competitiveness as an integral criterion for the effectiveness of supplementary education for schoolchildren", *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 6, pp. 36–40.
- Shevchenko, I.O. and Shevchenko, P.V. (2019), "Gender Features of Precarity", *Sociological Studies*, no. 9, pp. 84–95.
- Shevchenko, P.V. (2022a), "Out of the school attention focus", *Systems psychology and sociology*, no. 2, pp. 75–83.
- Shevchenko, P.V. (2022b), "Moscow School. Results of the reforms", *Science. Culture. Society*, no. 3, pp. 122–136.
- Slukina, T.L. (2015), "School grade as the main criterion for the school graduate competitiveness", *Upravlenie kachestvom obrazovaniya* [Quality management of education], no. 8, pp. 20–22.
- Tolochek, V.A. (2019), "Competence and PCC approach. Opportunities and limitations", *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 9, iss. 2, pp. 123–137.
- Vesmanov, S.V., Vesmanov, D.S. and Shevchenko, P.V. (2015), "Analysis of educational requests of customers for educational services of general education. Boundaries and methodology. *MCU Journal of Economic Studies*, no. 4 (6), pp. 89–105.

Информация об авторе

Павел В. Шевченко, кандидат психологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4; shevpav@yandex.ru

Information about the author

Pavel V. Shevchenko, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow City University, Moscow, Russia; Vtoroi Selskokhozyaistvennyi proezd, bld. 4, Moscow, Russia, 129226; shevpav@yandex.ru.