

# Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей

**Бочавер А.А.\***,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
abochaver@hse.ru

**Вербилович О.Е.\*\***,

НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
overbilovich@hse.ru

**Павленко К.В.\*\*\***,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
kravlenko@hse.ru

**Поливанова К.Н.\*\*\*\***,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
kpolivanova@hse.ru

**Сивак Е.В.\*\*\*\*\***,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
esivak@hse.ru

На материале 20 интервью с родителями школьников рассматриваются установки и стратегии родителей по отношению к дополнительному образованию. В контексте трех выделенных типов вовлеченности детей в дополнительное образование — высокой, мерцающей и низкой — обсуждаются варианты осмысления родителями функций дополнитель-

## Для цитаты:

*Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В.* Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 32—40. doi: 10.17759/pse.2018230403

\* *Бочавер Александра Алексеевна*, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: abochaver@hse.ru

\*\* *Вербилович Ольга Евгеньевна*, аспирант департамента социологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: overbilovich@hse.ru

\*\*\* *Павленко Ксения Викторовна*, кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: kravlenko@hse.ru

\*\*\*\* *Поливанова Катерина Николаевна*, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: kpolivanova@hse.ru

\*\*\*\*\* *Сивак Елизавета Викторовна*, директор Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: esivak@hse.ru

ного образования среди родителей, а также родительские практики контроля над детским обучением и поддержания детской мотивации, сравниваются представления родителей о задачах, решаемых с помощью разных направлений занятий (иностранные языки, спорт и танцы, изобразительные искусства, закрепление школьной программы с помощью репетиторов, освоение компьютера). Обсуждаются используемые среди родителей детей, характеризующихся высокой вовлеченностью в дополнительное образование, стратегии «максимального» и «оптимального» насыщения внешкольного образовательного пространства. Обосновывается значение семьи в том, как организуется образовательное пространство ребенка, поскольку именно семья, в первую очередь — родители ребенка являются инициаторами, организаторами, субъектами выбора тех или иных занятий.

**Ключевые слова:** образовательное пространство ребенка, дополнительное образование, семья, вовлеченность детей в дополнительное образование.

Дополнительное образование является традиционным способом структурировать детский досуг и обеспечить ребенку новые навыки, развивающее пространство, безопасное времяпрепровождение, общение со сверстниками и взрослыми. Если у ребенка присутствуют проблемы в рамках школы (с успеваемостью, учебной мотивацией, статусом, отношениями со сверстниками и учителями и др.), дополнительное образование может стать средой для решения части его психолого-педагогических проблем, обнаружения и реализации интересов, получения опыта успешности, построения альтернативных школе отношений со сверстниками и взрослыми, получения удовольствия от собственной компетентности. В более благополучных ситуациях дополнительное образование также может выступать ресурсным пространством для ребенка, расширяя его кругозор, позволяя лучше разобраться в собственных сильных и слабых сторонах, интересах и намерениях. Таким образом, участие ребенка в различных видах внеурочной деятельности мы рассматриваем как один из важнейших ресурсов для развития школьника и коррекции неблагоприятных ситуаций и субъективных трудностей [6; 8; 9].

Значительная доля детей на сегодняшний день вовлечена в дополнительное образование. В Москве около 80% школьников посещают занятия дополнительного образования [3], каждый второй — среди учащихся 5—9-го классов [4]; по данным опроса почти 7000 школьников, в больших городах лишь

4% детей никогда не занимались ни в каких кружках или секциях; в средних и малых городах эта доля составляет 7%; в поселках — 15% [1]. Для сравнения: в Швеции около 75% школьников в возрасте 14 лет вовлечены в структурированную внешкольную деятельность [7]; в Австралии этот показатель среди школьников 12—16 лет достигает 91% [5].

Несмотря на большую в целом вовлеченность детей в дополнительное образование, охват их популяции неравномерен. Включенность в систему дополнительного образования помимо пола и возраста ребенка обусловлена особенностями его семьи. Дополнительное образование является обязательным атрибутом детства в семьях, принадлежащих к среднему классу [10; 11; 12]. Так, у родителей, имеющих высшее образование, 68,6% детей занимаются в различных кружках, студиях, секциях, а среди детей из семей со средним образованием родителей тех, кто получает образование помимо школы, всего 40,9% ( $p < 0,001$ ) [4]. Участие детей в дополнительном образовании различается в зависимости от материального достатка и места проживания семей, а также уровня образования матери, обуславливающего качество досуга детей. Детям из более образованных и обеспеченных семей доступнее занятия иностранным языком и профессиональным спортом, занятия по предметам школьной программы [2]; такие семьи активнее включают детей в систему дополнительного образования на всех этапах обучения в школе.

Цель данной статьи — охарактеризовать установки и стратегии российских семей по отношению к проектированию дополнительного образования детей.

### Методы и выборка

Эмпирическую базу исследования составляют 20 полуструктурированных интервью, проводившиеся с матерями (15 человек), бабушками (3) и отцами (2) учащихся начальной, средней и старшей общеобразовательной школы в 2014—2017 гг. Интервью включали вопросы о выборе школы и дополнительных занятий для ребенка, об участии членов семьи в обучении, о досуге ребенка, об организации ее/его перемещений по городу, об образе жизни семьи в целом. Респонденты рекрутировались через администрацию школ, а также методом снежного кома. Все информанты — жители российского мегаполиса; 17 человек из 20 имеют высшее образование и средний уровень дохода; в большинстве семей два работающих родителя.

Двое экспертов провели контент-анализ расшифрованных интервью; в кодировочную таблицу входили категории, характеризующие установки (например, варианты функций дополнительного образования с точки зрения родителей) и стратегии (например, способы выбора типа дополнительного образования для ребенка, варианты поведения при утрате у ребенка мотивации к занятиям). Исследование направлено на выявление основных категориальных различий в установках и стратегиях относительно дополнительного образования и в данном случае не предполагает количественного анализа.

### Результаты

Анализ интервью позволяет выявить достаточно ясные установки родителей относительно внешкольной занятости детей, ее организации и содержания.

Рассматриваются установки по отношению к дополнительному образованию у родителей детей, демонстрирующих разную вовлеченность в дополнительное образование.

### *Высокая вовлеченность детей в дополнительное образование*

Интервью показывают, что для семей с высоким социальным и культурным капиталом характерны установки на «**максимальное**» или «**оптимальное**» насыщение внешкольного образовательного пространства ребенка.

Стратегия **максимального насыщения** предполагает выстраивание для школьника графика дополнительных занятий, в котором присутствует наибольшее возможное количество видов деятельности. Родители, аргументируя необходимость занятий, используют формулировки «подготовка ко взрослой жизни», «дисциплина», «для будущих успехов», «работа над собой», «чтобы ребенок был чем-то занят».

*Чтобы уже с детства привыкала к труду, что уже взрослая жизнь начинается, а не то что было в детском саду. Настроить на успешную жизнь в будущем — что надо стараться, добиваться чего-то (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).*

Для сторонников этой стратегии характерны ценности трудолюбия, целеустремленности, социальной успешности; в то же время встречаются указания на тревогу родителей в связи с ребенком сейчас (например, опасения девиантного поведения, прогулов) и в будущем (например, трудности при поиске работы). В группе родителей с высоким социально-экономическим статусом такая установка доминирует.

Стратегия **оптимального насыщения** предполагает гибкий график внешкольных форм активности и возможность прекращения или смены занятий при желании. Родители используют формулировки «чтобы было в удовольствие ребенку», «все хорошо в меру», «не хочется перегружать».

*Мне кажется, что один-два кружка — уже более чем достаточно. Даже два — это уже тяжело по времени совмещать. Главное — чтобы это было в удовольствие ребенку (мама, 36 лет, дочь, 2-й класс).*

Родители не принуждают ребенка и отключаются на его эмоциональную вовлеченность в обучение.

Можно предположить, что в основе этих стратегий лежат два разных типа конструирования детства и ребенка. При выборе стратегии «максимального насыщения» ребенок рассматривается в первую очередь как будущий взрослый; в задачи детства входят формирование начальных трудовых навыков и подготовка ко взрослому функционированию; большое значение имеют академическая успешность, преодоление неудач и дефицита мотивации ребенка. Родители прекращают обучение ребенка в кружке, если считают, что эффективность обучения не соответствует затраченным ресурсам. При выборе стратегии «оптимального насыщения» детство рассматривается как период, важный сам по себе; наибольшее значение для родителей имеют мотивация ребенка, его удовольствие, расширение кругозора, поэтому основным ориентиром служит отношение ребенка к занятиям. Они отказываются от обучения ребенка в кружке, если считают, что ребенок утратил интерес к занятиям, они ему не нравятся или слишком утомительны.

Вовлеченность сторонников обеих стратегий в занятия ребенка зачастую выражается в контроле за учебными успехами и дисциплиной, выступлениями, мерой удовольствия и усталости, мотивацией. Один из индикаторов вовлеченности родителей — местоимение «мы», используемое при описании посещения кружка и демонстрирующее тесноту связи родитель — ребенок и высокую степень подконтрольности ребенка. Смена «мы» на «он/она» в родительском нарративе может указывать на передачу ответственности за обучение ребенку, причем этот процесс может происходить через протест:

**Мы пошли на самбо, походили буквально три месяца, и он категорически отказался ходить, перешли на акробатику. Но когда он созрел к этому — физически форму набрал и чисто эмоционально вырос, — он уже сам попросил. И теперь он ходит и ему все нравится, он уже серьезнее к этому относится (мама, 36 лет, сын, 4-й класс).**

Утрата контроля над успеваемостью переживается взрослыми очень тяжело, как утрата контроля над ребенком в целом.

*В этом году ее отпустили в свободное плавание, до этого четыре года были репетиторы: русский, английский, математика, немецкий еще был. Почему они это сделали, я не знаю. И вот что получилось — двойки посыпались. Я говорю: «Вот вам — сама». Я ее проверяю каждый день, она еще врушка такая, отвлекающаяся, где-то рассеянная, но я ей говорю, что она всегда под контролем моим, что «ты должна», это твоя работа — учеба (бабушка, 57 лет, дочь, 6-й класс).*

По словам родителей, бывают периоды, когда ребенок хочет оставить то или иное занятие, это объясняется накоплением усталости («к концу года часто сил не хватает, но после лета снова хочет заниматься», «тяжелый график», «физически тяжело ребенку»). Если родители заинтересованы в том, чтобы ребенок не терял интерес и продолжал заниматься, им приходится прикладывать значительные усилия. Набор инструментов для мотивирования ребенка разнообразен. В отдельных случаях уместно, по мнению родителей, давление на ребенка («В каком-то случае нужно просто дисциплиной дожать, потому что ребенок там потерял интерес на время»). Оно может приобретать сложную форму переговоров с ребенком, содержащих обоснования необходимости занятий, условия их прекращения и оправдание давления.

**Мы ей сказали, вот ты отходила семь лет и просто так бросить это слишком просто и глупо. Мы ей сказали: ну вот добейся и поставь жирную точку <...> Ну в итоге она прекрасно проходила весь прошлый год, сделала вот эти свои результаты, но она не бросила. Ну и, наверное, другой частью мозгов она понимает, что и для нее это плюс, потому что она видит оценку со стороны <...> Поэтому бросать просто так мы не позволим. Что-то взамен, пожалуйста (мама, 38 лет, дочь, 8-й класс).**

Мотивируя ребенка к занятиям в переломные периоды, родители подчеркивают важность упорства, командного духа, создают образ успешного будущего.

*Иногда жалко ее, хочется, чтобы отдохнула. Но, как говорится, без труда не выловишь*

*и рыбку из пруда. Смотрит, что одноклассники идут гулять. Но мы стараемся подбодрить ее, направить на успех: «Пусть идут гулять, а ты добиваешься успехов в спорте, а не болтаешься по улице (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).*

В соответствии с закономерностями, показанными возрастной психологией, мотивация ученика начальной школы носит преимущественно социальный характер и со временем интериоризируется; если по отношению к четверокласснику настойчивое давление со стороны родителей («заставлять заниматься») может быть эффективным, то для старшеклассника важнее собственные мотивы и среда сверстников, и его стремление заниматься в меньшей степени зависит от родительских усилий.

*Загруженность или сильная усталость после болезни, был такой период, что ни там и ни тут, хотелось все бросить. Но она же в команде, у нее командный дух, просто не может подвести свою команду (мама, 46 лет, дочь, 11-й класс).*

Если педагог воспринимается родителями не как помощник, а как конкурент, посягающий на время и успехи их ребенка, это ведет к недоверию и в перспективе окончанию занятий.

*Успеваемостью в школе я не очень довольна, потому что мы сейчас слишком много времени уделяем спорту. Приходит в восьмом часу вечером и уже уроки не успевает делать, естественно, хочется и отдохнуть ребенку. С тренером пыталась говорить, но для тренера важны успехи в спорте, а не в учебе. Вплоть до того, что, если ребенок идет в музей с классом и пропускает занятие, мне уже тренер звонит и выговаривает. И мне это не нравится. Ребенок же должен как-то развиваться помимо спорта. Вроде как и хочется ходить, но если так дальше будет... (мама, 33 года, дочь, 6-й класс)*

Для сторонников стратегии «максимального насыщения» образовательного пространства характерны более жесткие практики контроля интернет-активности, свободного времени и общения ребенка вне школы.

*Конечно, контролирую. У меня все пароли есть, иногда штудирую страницу, я должна быть в курсе всех событий, чем мой ребенок занимается. Иногда уже очень тяжело досту-*

*чаться, тогда я просто отключаю WiFi (мама, 33 года, дочь, 6-й класс).*

Родители, придерживающиеся стратегии «оптимального насыщения» образовательного пространства, чаще говорят о гибких практиках контроля, больше внимания уделяют эмоциональному состоянию ребенка и сильнее полагаются на сознательность ребенка и его чувствительность к желаниям взрослых.

*Я не могу сказать, что какие-то жесткие, но ограничения есть. Всё после того, как сделаны уроки. Потому что ребенок перевозбуждается от этих игр на компьютере, планшете. Но и не запрещаю, потому что без этого уже никак (мама, 51 год, дочь, 5-й класс).*

Родители склонны вовлекать ребенка в обучение, руководствуясь своим опытом, мечтами и амбициями, и бывает, что заинтересованность родителей не совпадает с желаниями ребенка.

*У меня была мечта, чтобы мои сыновья играли на инструменте, занимались музыкой, пели, танцевали, но... это не их. Здесь я пыталась силой, уговорами, заставляли, объясняли, бабушка разговаривала. Но вот нет. Выгоняют его с занятий, не высиживает он там, срывает уроки. Конечно, есть мои «хотелки» как мамы, но есть еще и возможности ребенка (мама, 36 лет, сын, 4-й класс).*

Родители часто сталкиваются с тем, что ребенок отличается от их ожиданий: оказывается менее вынослив, более общителен, не заинтересован в том, что нравится родителю, и имеет способности к другому. Родители постепенно вычлениют и учатся учитывать эти отличия, но у многих детей наравне с воспоминаниями об успешном обучении появляются воспоминания и о том, что «мама или папа так хотели, чтобы я научился (чему-то), а мне было так трудно/скучно, и ничего из этого не вышло».

*У нас было самбо, была акробатика, рядом с нашей школой, но как-то не пошло. Хотя мы больше года занимались. Ему именно силовые упражнения не понравились, он подавал надежды, но силовое действие — это не в его характере. Может быть, это больше наше было желание (мама, 45 лет, сын, 7-й класс).*

### *Мерцающая вовлеченность детей в дополнительное образование*

Некоторые дети в актуальный момент опроса не посещают никаких дополнительных заданий, однако в их опыте есть многочисленные пробы занятий, прерывания и поиски новых. Родители часто формулируют это как отсутствие мотивации у ребенка в связи с отношениями с учителем, с индивидуально-личностными особенностями и т. п.

*Вот, «вот-вот я пойду, да»... а потом все <...> Ходил в той школе на занятие — я говорю: «Будешь ходить?» — «Буду», а потом один раз сходил — и «не пойду» (мама, сыновья, 7-й и 4-й классы).*

Родители детей с мерцающей вовлеченностью не ставят задачи усиления нестойкой мотивации ребенка, хотя у них также присутствует местоимение «мы» и заинтересованность в занятиях. У таких детей шире кругозор, они знакомятся с большим числом преподавателей и детей и приобретают опыт множественных проб, однако за счет отсутствия длительного погружения в конкретное занятие их опыт обращения с личными возможностями в целом беднее: они не успевают вложить достаточно усилий, чтобы достичь заметных успехов, которые бы поддержали их мотивацию в кризисный момент, не успевают сформировать значимые отношения с преподавателем и сверстниками, и их приобщение к тем или иным занятиям остается преимущественно поверхностным. Если дети, активно вовлеченные в дополнительное образование, получают знание о своих сторонах, связанных с настойчивостью, трудолюбием, совладанием с трудностями, успехами как результатом усилий и реализованным интересом, то дети, чья активность пульсирует, скорее получают представление о том, что **не** является предметом их интереса и сферой успешности.

### *Низкая вовлеченность детей в дополнительное образование*

Посещение дополнительных занятий сейчас является общепринятой практикой, поэтому невовлеченность в него детей может указывать на разного рода неблагополучие; так, зарубежные программы внешкольного образования во многом адресованы детям из уязвимых семей и

ориентированы на преодоление образовательного неравенства и профилактику социальных рисков. В целом можно говорить о следующих причинах того, что ребенок не занимается дополнительным образованием.

Во-первых, причиной невовлеченности детей в дополнительное образование является **семейное неблагополучие**. Дети из семей группы риска часто лишены родительской поддержки в посещении дополнительных занятий и, кроме того, могут демонстрировать различные негативные поведенческие паттерны (драки, ругань, употребление психоактивных веществ и пр.), способствующие их исключению из необязательных образовательных процессов. Дети могут использоваться для опеки младших детей в ущерб их собственному развитию.

*— Чем занимается ребенок после прихода из школы (в 15 часов)?*

*— Дальше брат. Они играют, рисуют, все, что пожелаете. Все время они вместе, пока искупаются, пока то, пока се, они едят вместе. Все его время занимает брат, получается. У нас старший сын — мамин помощник <...>*

*— А на какие-то кружки, дополнительные занятия ходит?*

*— Пока не успеваем. Все хотим, но вот никак. Хотим опять в бассейн, но пока никак. Потому что со временем тяжело (папа, сын, 3-й класс, и сын, 2 года).*

Во-вторых, это **отсутствие ценности образования и ориентация на другие достижения**.

В-третьих, это **сложности с физическим и психическим состоянием ребенка**, в зависимости от степени тяжести которых отсутствие дополнительного образования носит временный или системный характер.

*Лишь бы живой и здоровый был, для меня вот это в приоритете <...> И многих я знаю, которые без образования, это умнейшие люди. И очень многих знаю, которые с образованием и (стучит по столу) «товарищ дерево», даже поговорить не о чем. Это для меня не показатель. Есть, допустим, у меня сын старший — он не окончил вуз, он окончил училище — но он сам себе купил квартиру. Руки надо иметь и голову. Это немножко другое (мама, сын, 4-й класс).*

Здесь мать очень вовлечена в заботу о здоровье ребенка, в то время как образование не является для нее приоритетом. Ребенок, вероятно, сможет приобщиться к дополнительному образованию в случае появления собственного стойкого интереса, но по умолчанию матерью эта сфера жизни для него как значимая не рассматривается.

*На ПМПК поставили нарушения письменной речи, приходил платный логопед, поставил дисграфию и дислексию <...> Я думаю, вот этот год мы отсидим и никуда с ней ходить не будем, а так-то я вообще, когда узнала, что кружки есть, я ей говорю — хочешь, когда бадминтон пойдем, хочешь, еще куда-нибудь (мама, дочь, 8 лет).*

Мать в целом заинтересована в обучении ребенка, трудности в развитии создают более или менее временный барьер для вовлечения ребенка в дополнительное образование.

Таким образом, непосещение дополнительного образования в основном обуслов-

лено неблагоприятной семейной ситуацией и отсутствием ценности образования как такового, хотя проблемы медицинского и психологического характера также имеют значение.

### Заключение

Итак, можно говорить о неоднородности установок семей по отношению к дополнительному образованию, которые детерминируют стратегии проектирования образовательного пространства детей. Показанные различия представляются важными в контексте психолого-педагогического сопровождения детей в том числе потому, что невовлеченность ребенка в дополнительные занятия часто может служить индикатором семейного неблагополучия и потребности в социально-психологической помощи. В целом можно говорить о том, что основным «архитектором» образовательного пространства ребенка является его семья — в первую очередь, родители и прадеды.

### Литература

1. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: Внеклассная деятельность российских школьников. Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174—196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196
2. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания. Вопросы образования. 2016. № 1. С. 160—190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190
3. Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Доступ к дополнительному образованию: Влияние характеристик семьи // Образование и социальная дифференциация: коллективная монография / Отв. ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2018. С. 416—430.
4. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию. Образовательная политика. 2014. № 1. С. 27—40.
5. Blomfield C.J., Barber B.L. Brief Report: Performing on the Stage, the Field, or Both? Australian Adolescent Extracurricular Activity Participation and Self-Concept. Journal of Adolescence. 2009. Vol. 32. No 3. Pp. 733—739.
6. Feldman A.F., Matjasko J.L. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. № 2. Pp. 159—210.
7. Mahoney J.L., Schweder A.E., Stattin H.K. Structured After-School Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to their Parent. Journal of Community Psychology. 2002. Vol. 30. № 1. Pp. 69—86.
8. Hansen D.M., Larson R.W., Dworkin J.B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. Journal of Research on Adolescence. 2003. Vol. 13. № 1. Pp. 25—55.
9. Hansen D.M., Skorupski W.P., Arrington T.L. Differences in Developmental Experiences for Commonly Used Categories of Organized Youth Activities. Journal of Applied Developmental Psychology. 2010. Vol. 31. № 6. Pp. 413—421.
10. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman & Littlefield Publishers. 2000. 288 p.
11. Lareau A. Unequal childhoods: Class, race, and family life. University of California Press. 2011. 343 p.
12. Vincent C., Ball S.J. Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. Sociology. 2007. Vol. 41. № 6. Pp. 1061—1077.

## Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents

**Bochaver A.A.\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
abochaver@hse.ru*

**Verbilovich O.E.\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
overbilovich@hse.ru*

**Pavlenko K.V.\*\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
kpavlenko@hse.ru*

**Polivanova K.N.\*\*\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
kpolivanova@hse.ru*

**Sivak E.V.\*\*\*\*\***,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
esivak@hse.ru*

The paper explores parental attitudes towards additional education basing on the materials of 20 interviews with parents of schoolchildren. We analyse the ideas about the value and objectives of additional education among parents in the context of three types of children's involvement in additional education — high, flickering and low. We then discuss parental practices of control over children's education and of maintaining children's motivation and compare their views on the problems solved by different areas of activities (foreign languages, sports and dance, visual arts, revising the curriculum with the help of tutors, computer knowledge). Also, we focus on the strategies of "maximal" and "optimal" filling of out-of-school educational space that is common among parents of children with high involvement in additional education. The paper concludes with reflections on the significance of the family in the organization of the child's educational space since the parents and other members of the family are the primary initiators, organizers, actors responsible for the child's educational space.

### For citation:

Bochaver A.A., Verbilovich O.E., Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Sivak E.V. Children's Involvement in Supplementary Education: Monitoring and Value of Education on the Part of Parents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 32—40. doi: 10.17759/ pse.2018230403 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Bochaver Alexandra Alexeevna*, PhD in Psychology, Researcher, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: abochaver@hse.ru

\*\* *Verbilovich Olga Evgenyevna*, PhD student, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: overbilovich@hse.ru

\*\*\* *Pavlenko Ksenia Viktorovna*, PhD in Sociology, Analyst, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kpavlenko@hse.ru

\*\*\*\* *Polivanova Katerina Nikolaevna*, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor of the Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: kpolivanova@hse.ru

\*\*\*\*\* *Sivak Elizaveta Viktorovna*, Director, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, Moscow, Russia. E-mail: esivak@hse.ru



**Keywords:** educational space of the child, additional education, family, child's involvement in additional education.

### References

1. Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. Sotsializatsiya cherez neformal'noe obrazovanie: Vneklassnaya deyatel'nost' rossiiskikh shkol'nikov [Socialization through the informal education: extracurricular activities of Russian students]. *Voprosy obrazovaniya [Educational studies Moscow]*, 2014, no. 3, pp. 174—196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196
2. Kosaretskii S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Osobennosti uchastiya detei v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semei i meste prozhivaniya [Characteristics of children's involvement in supplementary education determined by families differences by cultural-educational and economical status and location]. *Voprosy obrazovaniya [Educational studies Moscow]*, 2016, no. 1, pp. 160—190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190
3. Polivanova K.N., Sivak E.V. Dostup k dopolnitel'nomu obrazovaniyu: Vliyanie kharakteristik sem'i [Availability of supplementary education: impact of the family characteristics]. In Karnoi M., Frumin I.D., Karmaeva N.N. (eds.), *Obrazovanie i sotsial'naya differentsiatsiya: kollektivnaya monografiya [Education and social differentiation: collective monograph]*. Moscow, Publ. Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 416—430.
4. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Uchenik osnovnoi shkoly: otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniyu [Student of the regular school: attitudes towards supplementary education]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policies]*, 2014, no. 1, pp. 27—40.
5. Blomfield C.J., Barber B.L. Brief Report: Performing on the Stage, the Field, or Both? Australian Adolescent Extracurricular Activity Participation and Self-Concept. *Journal of Adolescence*, 2009, vol. 32, no. 3, pp. 733—739.
6. Feldman A.F., Matjasko J.L. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 2005. Vol. 75, no. 2, pp. 159—210.
7. Mahoney J.L., Schweder A.E., Stattin H.K. Structured After-School Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to their Parent. *Journal of Community Psychology*, 2002. Vol. 30, no. 1, pp. 69—86.
8. Hansen D.M., Larson R.W., Dworkin J.B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 2003. Vol. 13, no. 1, pp. 25—55.
9. Hansen D.M., Skorupski W.P., Arrington T.L. Differences in Developmental Experiences for Commonly Used Categories of Organized Youth Activities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2010. Vol. 31, no. 6, pp. 413—421.
10. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman and Littlefield Publishers, 2000. 288 p.
11. Lareau A. Unequal childhoods: Class, race, and family life. University of California Press. 2011. 343 p.
12. Vincent C., Ball S.J. Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. *Sociology*, 2007. Vol. 41, no. 6, pp. 1061—1077.