

# Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы

**А. А. Поплавская, И. А. Груздев, А. В. Петлин**

---

**Поплавская Анита Андреевна**

аналитик Центра внутреннего мониторинга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: aamoiseeva@hse.ru

**Груздев Иван Андреевич**

директор Центра внутреннего мониторинга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: igruzdev@hse.ru

**Петлин Андрей Васильевич**

аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: apetlin@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

**Аннотация.** Представлен обзор зарубежных исследований, посвященных участию семей в дополнительном образовании детей. В них выделены основные факторы, оказывающие влияние на выбор дополнительных занятий: уровень дохода, культурный капитал и образование родителей, благополучие места проживания, инфраструктура местных образовательных организаций, информационная поддержка выбора. Эмпирической базой

исследования послужили материалы проведенных весной 2017 г. в Москве полустандартизированных интервью с родителями, имеющими детей дошкольного и школьного возраста, вовлеченных в занятия дополнительным образованием. Также использовались количественные данные, полученные в рамках Мониторинга экономики образования 2017 г. Анализируется востребованность тех или иных источников информации при выборе организаций дополнительного образования для детей, критерии выбора и установки в отношении целей дополнительного образования, типы сценариев выбора. На основании результатов исследования авторы ставят под сомнение обоснованность и потенциальную эффективность ряда мер, предусмотренных государственной политикой в сфере дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, вовлеченность родителей, выбор дополнительных занятий, цели образования, государственная политика в сфере дополнительного образования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-4-261-281

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2018 г.

---

В последние годы дополнительное образование детей находится в фокусе внимания экспертов и широкой общественности.

Развитие дополнительного образования является важным пунктом в повестке дня государственной образовательной политики<sup>1</sup>.

С одной стороны, с дополнительным образованием детей семьи связывают возможность удовлетворить образовательные потребности, в отношении которых школа предлагает весьма ограниченный набор опций. При этом сфера дополнительного образования располагает существенным потенциалом возможностей для подготовки детей к жизни в условиях нового этапа технологического и социально-экономического развития общества, в том числе для формирования у них навыков XXI в.: критического мышления, креативности, коммуникабельности и способности работать в команде<sup>2</sup>. Усилия государства направлены на увеличение охвата детей<sup>3</sup> дополнительным образованием посредством наращивания предложения современных программ обучения, в том числе через создание сети детских технопарков «Кванториум» (53 детских технопарка в 37 регионах)<sup>4</sup>, сети центров молодежного инновационного творчества (325 центров более чем в 40 регионах)<sup>5</sup>.

С другой стороны, сфера дополнительного образования и развивающего досуга детей становится все более привлекательной для бизнеса. По данным Федерального статистического наблюдения, число частных организаций, реализующих программы дополнительного образования, с 2015 до 2017 г. выросло почти на 78% (с 816<sup>6</sup> до 1454<sup>7</sup> организаций). Наряду с традиционными курсами изучения иностранных языков и центрами творческих занятий (танцы, музыка) создаются секции робототехники, программирования, спорта. Во многих городах страны получили распространение такие новые форматы внешкольной деятельности, как «города профессий» и интерактивные музеи науки [Косарецкий, Кудрявцева, Фиофанова, 2018]. Происходит распространение франшиз, наиболее яркими примерами явля-

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении Государственной программы „Развитие образования на 2013–2020 гг.“».

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей».

<sup>3</sup> Указ Президента Российской Федерации от 7 мая № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

<sup>4</sup> Паспорт приоритетного национального проекта «Доступное дополнительное образование для детей» утвержден 30 ноября 2016 г. на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам.

<sup>5</sup> Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.

<sup>6</sup> Федеральное статистическое наблюдение. Дополнительное образование (форма 1-ДОП) за 2015 г.

<sup>7</sup> Федеральное статистическое наблюдение. Дополнительное образование (форма 1-ДОП) за 2017 г.

ются «Юниор», «Чемпионика» (спорт), «Лига роботов», «ROBBO CLUB» (робототехника), *Amakids*, IQ007 (развитие интеллекта) — сети, охватившие десятки городов страны<sup>8</sup>. «Чемпионика» и «Юниор» вошли в рейтинг *Forbes* «30 самых выгодных франшиз в России в 2018 г.»<sup>9</sup> и рейтинг 100 франшиз «БИБОСС» 2018 г. В Топ-100 «БИБОСС» также включены «Юниум», *Amakids*, «Русский балет» (детские школы балета)<sup>10</sup>.

Таким образом, для потребителей за последние годы сформировалось широкое пространство выбора как в отношении организаций, так и в отношении направлений дополнительного образования детей. Наличие выбора государство рассматривает как важнейшую характеристику дополнительного образования и в то же время как ключевое условие повышения его качества и доступности [Логина, 2015]. В регионах запускаются модели персонифицированного финансирования дополнительных образовательных программ, позволяющие семьям выбирать наиболее интересные для них детские секции и кружки и бесплатно посещать их за счет получаемого от государства именного сертификата [Абанкина, Славин, 2016]<sup>11</sup>. Для поддержки выбора создаются навигаторы программ в сфере дополнительного образования — сайты с информацией об организациях и программах дополнительного образования.

Расширение спектра возможностей усложняет для семей и детей выбор услуг дополнительного образования. Предметом научного интереса в этих условиях становится поведение семей в ситуации увеличившейся дифференциации предлагаемых образовательных услуг: как семьи ориентируются в сложной системе предложений, на что обращают внимание при принятии решений, выбирая дополнительные занятия. С другой стороны, органы управления в сфере образования, культуры и спорта и частные образовательные организации заинтересованы в решении вполне практической задачи — как привлечь аудиторию и помочь семьям в выборе кружков и секций на все более насыщенном и конкурентном рынке дополнительных образовательных услуг.

---

<sup>8</sup> Мордасов М. (2018) Образовательные франшизы: энергия и взрывной рост // EDexpert № 4.

<sup>9</sup> 30 самых выгодных франшиз в России. <http://www.forbes.ru/rating/363769-reyting-franshiz-2018>

<sup>10</sup> Рейтинг франшиз в отрасли «Обучение и образование». <https://www.be-boss.ru/rating>

<sup>11</sup> Персонифицированное финансирование закрепляет за ребенком определенный объем средств, передаваемый образовательной организации (государственной или частной), реализующей программу дополнительного образования, после ее выбора. В существующей сейчас модели средства передаются только государственной организации в виде государственного (муниципального) задания «до выбора». То есть реализуется принцип «деньги идут за обучающимся».

Выбор российскими семьями программ дополнительного образования пока остается малоизученной темой. В ряде работ, посвященных участию детей в дополнительном образовании, затрагивались отдельные ее аспекты: связь между участием детей в дополнительном образовании и их академическими достижениями; барьеры, ограничивающие доступ семей к дополнительным образовательным услугам [Иванюшина, Александров, 2014; Собкин, Калашникова, 2014; Вахштайн, Степанцов, 2012]. Зарубежных исследований данной проблематики существенно больше, и они основываются на серьезной методологической базе, однако специфика как системы дополнительного (неформального) образования в зарубежных странах, так и социальной стратификации общества не позволяет механически переносить конкретные результаты, полученные в этих исследованиях, на российскую почву.

Цель статьи состоит в том, чтобы описать процесс выбора дополнительных образовательных услуг российскими семьями, а также обозначить основные проблемы в этой области. На основании обзора отечественных и зарубежных исследований мы систематизируем возможные способы объяснения подбора кружков, секций, дополнительных занятий родителями и их детьми. Эмпирическое исследование, материалом для которого послужили интервью с родителями обучающихся в сфере дополнительного образования детей и данные Мониторинга системы образования 2017 г., позволило создать классификацию сценариев выбора дополнительных занятий. Опираясь на результаты исследования, мы формулируем предложения для корректировки государственной политики в сфере дополнительного образования.

**Зарубежные  
исследования  
выбора  
организаций  
дополнительного  
образования  
детей**

В зарубежной литературе выбор дополнительных занятий для детей обычно рассматривается в контексте проблематики неравенства. Многочисленные исследования делают акцент на влиянии социально-экономических характеристик семьи на структуру их образовательных предпочтений. Анализ литературы позволяет условно выделить два направления исследований, различающихся в своих предпосылках и обоснованиях, но тем не менее являющихся не противоположными друг другу, а, скорее, взаимодополняющими.

Первое направление фокусируется на социально-экономических характеристиках: различия в выборе дополнительных занятий, в структуре участия в них изучаются в привязке к социально-экономическому статусу семей. Так, было показано, что семьи сравнительно низкого достатка в большей степени надеются на организации, находящиеся в школах или тесно с ними связанные, семьи же со средним достатком и с достатком выше среднего сильнее вовлечены в систему дополнительного обра-

зования за пределами школы, их выбор не обусловлен территориальным фактором [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012].

Часть исследователей акцентирует внимание на социальном контексте, в котором осуществляется процесс выбора и формируется образовательная стратегия семьи. Социальный контекст — понятие более широкое, чем социально-экономический статус, оно включает также благополучие района проживания, характер местного сообщества [Luster, Okagoti, 2009]. Проживание в благополучных районах населенного пункта, насыщенность территории организациями дополнительного образования — факторы, обуславливающие более высокий уровень вовлеченности детей в дополнительное образование. Близость кружков и секций к дому является отправной точкой в принятии родителями решения о том, будет ли ребенок посещать дополнительные занятия. В более благополучных районах родители позволяют своим детям проводить больше времени вне дома и стараются наполнить жизнь ребенка дополнительными занятиями. Родители рассматривают различные варианты участия ребенка в дополнительном образовании, интересуются перспективами развития своего ребенка в рамках тех или иных организаций и используют предоставленные им варианты дополнительных образовательных услуг [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012]. В менее благополучных районах родители придерживаются «превентивной» политики в отношении образования детей: переживая за безопасность ребенка, они, как правило, стараются сократить или полностью исключить его внешкольные и внедомашние активности [Furstenberg, 1999].

Наряду с материальным положением семьи и социальным контекстом сообщества исследователи обращают внимание на уровень образования родителей. Чем он выше, тем сильнее вовлечен ребенок во внешкольные виды активности (при этом уровень образования матери более значим с точки зрения развития ребенка) [Bartko, Eccles, 2003; Fredricks, Eccles, 2006; Lareau, Weininger, 2008; Randall, Bohnert, 2009].

Выбор внешкольных занятий имеет как субъективные, так и объективные предпосылки [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012]. К субъективным относятся изначальные представления родителей о возможностях получения дополнительного образования их детьми и о способах обучения вообще. Обычно у малоимущих слоев населения знаний и каналов получения информации меньше, а навыки работы с информацией развиты слабее, чем у более обеспеченных. В частности, в исследовании осведомленности семей с низким социально-экономическим статусом об условиях обучения в колледже было установлено, что представители данной категории семей не обладают корректной информацией о стоимости обучения и могут принять решение об отказе от продолжения образования исходя из завышенных представлений о цене обучения в колледже. Авторы пришли

к выводу, что необходимы более эффективные меры для доведения до семей с низким социально-экономическим статусом достоверной информации об условиях обучения в колледже [Grodsky, Jones, 2007]. В ходе консультирования родителей, чьи дети имеют возможность воспользоваться государственной программой при поступлении в колледж, обнаружилась недостаточная компетентность определенных категорий родителей в работе с информацией. Чтобы сведения о государственной программе были востребованы потребителями, им требовалась помощь консультантов [Bettinger et al., 2012].

Родители с доходом ниже среднего обычно меньше доверяют организациям дополнительного образования детей и прибегают или к стратегии избегания — не выясняют возможности получения образования, в том числе дополнительного, для своего ребенка, или к стратегии наименьшего сопротивления — выбирают организации случайно [Chin, Phillips, 2004].

Объективными предпосылками выбора внешкольных занятий являются наличие или отсутствие у родителей социальных связей, материальных ресурсов и времени на обогащение жизни их ребенка дополнительной внешкольной деятельностью.

Второе направление зарубежных исследований дополнительного образования для детей фокусируется на культурно-ценностных характеристиках выбора и рассматривает механизмы воспроизводства неравенства. Оно делает акцент на культурном капитале семьи, культурных ориентациях, семейных ценностях и способах воспитания детей как основополагающих факторах построения стратегии выбора дополнительных образовательных услуг [Furstenberg, 1999; Lareau, Weininger, 2003; 2008; Lareau, Weininger, Conley, 2015]. Материальному положению семьи также уделяется немалое внимание, однако оно не расценивается как единственный фактор выбора стратегии дополнительного образования детей. Различия между менее обеспеченными и более обеспеченными родителями анализируются прежде всего с точки зрения ценностно-культурных кодов, норм, ценностей, носителями которых они являются.

Среди культурно-психологических факторов, оказывающих влияние на выбор дополнительных образовательных программ, исследуются прежде всего характер взаимоотношений между родителем и ребенком и влияние семьи на принятие решений ребенком. Более или менее свободные отношения, больший или меньший контроль действий ребенка со стороны родителей, большая или меньшая степень вовлеченности родителей в жизнь ребенка влияют на выбор направления, организации, формата дополнительного образования детей. Так, родители с низким социально-экономическим статусом склонны предоставлять ребенку больше свободы в принятии решений о том, чем ему заниматься в свободное от учебы время, и меньше акцентируют внимание

на важности посещения дополнительных занятий [Lareau, 2002]. Люди более высокого социально-экономического статуса, наоборот, стремятся принимать решения за своего ребенка в том, что касается его образования, и для них более значим характер внешкольной деятельности ребенка. Родители со средним достатком целью дополнительного образования ставят «кастомизацию» или «индивидуальное развитие» ребенка [Bennett, Lutz, Jayaram, 2012]. Они пытаются пробовать разные направления образования, выбирать наиболее подходящую их ребенку область, причем дополнительные занятия могут быть не столько образовательными, сколько развлекательными. Таким образом, отношение к дополнительному образованию детей формируется в зависимости от культурного капитала семьи, культурных ориентаций родителей, а также в зависимости от принадлежности к определенному социальному классу [Lareau, Weininger, Conley, 2015].

Резюмируя выводы зарубежных исследований, можно выделить несколько основных факторов, оказывающих влияние на выбор дополнительных занятий семьями: уровень дохода, культурный капитал и образование родителей, благополучие места проживания, инфраструктура местных образовательных организаций, информационная поддержка выбора.

В России масштабных исследований, посвященных данной проблеме, не проводилось. В изучении закономерностей поведения семьи и ребенка при выборе дополнительных образовательных услуг заинтересованы как участники рынка, т.е. различные организации дополнительного образования детей, так и исследователи и практики, анализирующие изменения в системе дополнительного образования детей и работающие над улучшением данной системы. Существующая литература не дает ответа на вопрос о том, каким образом родители и дети приходят в систему дополнительного образования, на основании каких факторов они делают свой выбор, остаются ли они довольны своим выбором. В последние годы в ряде работ получены значимые выводы относительно связи между социально-экономическим статусом семьи, образованием родителей и вовлеченностью детей в дополнительное образование [Собкин, Калашникова, 2014; Александров, Иванюшина, 2014; Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016]. Высказывается гипотеза, что обнаруженные особенности участия детей в дополнительном образовании не объясняются исключительно транспортными и материальными барьерами, но могут быть связаны и с низким уровнем вовлеченности родителей в образование детей, недостаточной информированностью об имеющихся возможностях и отсутствием желания их использовать [Вахштайн, Степанцов, 2014; Косарецкий, Куприянов, Филиппова, 2016].

**Исследования  
выбора  
дополнительного  
образования  
семьями  
в России**



В отечественных исследованиях проблематика выбора рассматривалась на материале дошкольного, школьного и профессионального образования. Основными критериями при выборе государственного (муниципального) детского сада являются территориальная доступность, квалификация воспитателей, «хороший уход за детьми», репутация, рекомендации знакомых и родственников [Абанкина, Филатова, Михайлова (Козьмина), 2017. С. 19]. При выборе школы в последние годы возрастает значимость такого критерия, как квалификация преподавателей, а близость общеобразовательного учреждения к месту проживания семьи отходит на второй план. Родители также обращают внимание на рекомендации знакомых, родственников, учитывают престиж школы и социальный состав обучающихся [Мерцалова, 2015а. С. 4]. Социально-экономические характеристики семьи — важный фактор в выборе высшего учебного заведения абитуриентом. «Материальное положение семьи является значимым фактором, определяющим успеваемость (результативность абитуриента в терминах ЕГЭ), особенности подготовки к поступлению и выбор вуза» [Прахов, Юдкевич, 2012. С. 145]. Таким образом, при выборе образовательных организаций разных уровней и типов на принятие решения влияют территориальная доступность образовательной организации, квалификация педагогического коллектива, социально-экономические характеристики семьи.

**Эмпирическая  
база  
исследования**

Исследование опирается на данные серии полустандартизированных интервью с родителями, проведенных весной 2017 г. К участию в интервью были привлечены родители, имеющие детей дошкольного и школьного возраста, занимающихся дополнительным образованием. Отбор осуществлялся среди семей со средним и выше среднего доходом, проживающих в Москве. Информанты получали приглашение на интервью в местах скопления людей, например в торговых центрах, и предварительно заполняли скрининговые анкеты, позволяющие определить соответствие потенциального информанта критериям отбора (на основе данных, которые участники сами сообщили о себе в анкетах). Среди респондентов трое мужчин. Возраст участников — от 29 до 55 лет. Всего проведено 30 интервью, по пять на каждый сегмент, заданный тремя возрастными категориями детей (дошкольники, ученики 1–6-го класса, ученики 7–11-го класса) и двумя категориями семей по уровню дохода (до 60 тыс. рублей в месяц на одного члена семьи, 60 тыс. рублей и более в месяц на одного члена семьи).

После получения информации о семье и структуре затрат времени на дополнительные занятия ребенка интервьюер просил респондентов вспомнить и описать в хронологическом по-



рядке, как делался выбор в пользу тех или иных направлений и организаций дополнительного образования. Таким образом, в ходе беседы респонденты, основываясь на собственных воспоминаниях, ретроспективно описывали историю сделанного выбора и реконструировали способы его обоснования. В случае затруднений с припоминанием истории выбора интервьюер задавал уточняющие вопросы об используемых источниках информации и конкретных критериях выбора, которые могли приниматься во внимание. Интервью длились от 45 до 90 минут. В ходе анализа массива расшифровок проведенных интервью использовался метод тематического кодирования (см., например, [Flick, 2014]). К важным ограничениям собранных данных относится география проведенных интервью (все респонденты проживают в Москве) и отсутствие в выборке представителей низкодходных категорий населения.

При обсуждении сюжетов, выявленных в ходе интервью, были также использованы количественные данные Мониторинга экономики образования (МЭО) 2017 г. Целью мониторинга, который проводится с 2002 г. НИУ «Высшая школа экономики» совместно с Левада-Центром, является систематический сбор информации об экономическом поведении участников рынка образовательных услуг. В рамках МЭО проводится опрос родителей детей, вовлеченных в систему дополнительного образования, он включает вопросы о выборе учреждений дополнительного образования и позволяет выявить основные критерии принятия решений и проблемы, с которыми сталкиваются родители при поиске кружков, секций, программ дополнительного образования для детей. В 2017 г. были опрошены 1669 человек, представляющих семьи, в которых как минимум один ребенок обучается в организациях дополнительного образования (государственных или частных). Данные МЭО не позволяют количественно оценить распространенность сюжетов и типов, выявленных в ходе интервью, но дают возможность прокомментировать их и дополнить интерпретации.

Хронологически одним из первых этапов выбора организации и/или направления дополнительного образования является получение информации о занятиях. Согласно данным интервью с родителями московских школьников, ими используются главным образом следующие информационные каналы: школьные учителя, знакомые с детьми, преподаватели дополнительных занятий, которые ребенок уже посещает, интернет-сайты организаций дополнительного образования, а также сайты, содержащие отзывы о местах занятий (включая социальные сети), портал городских услуг Москвы. В интервью с родителями дошкольников называются те же информационные источники, но место

**Информация  
о дополнительном  
образовании:  
достаточная  
и доступная**

школьных учителей занимают преподаватели, с которыми ребенок уже имеет опыт взаимодействия на дополнительных занятиях или в детском саду.

Данные МЭО позволяют проследить иерархию востребованности тех или иных источников информации при выборе организаций дополнительного образования детей. Неформальные каналы получения информации на протяжении последних четырех лет доминируют над официальными: так, более половины опрошенных стабильно обращают внимание на рекомендации друзей и знакомых, чьи дети занимаются в организациях дополнительного образования, и выделяют данный фактор как наиважнейший при выборе организации. И только треть родителей использует официальную информацию, исходящую от преподавателей организаций, представленную на днях открытых дверей в организации или на ее официальном сайте.

Информацию, полученную в ходе взаимодействий со школьными учителями, педагогами организаций дополнительного образования и другими родителями, респонденты в интервью описывают как ту, которая «сама нас нашла», при этом знание из других источников предполагает активный поиск. Такая разница в восприятии информации из разных источников дает основание предполагать существование неравенства информационных каналов о дополнительном образовании в части их покрытия: из всех сведений, потенциально доступных семьям, те, которые транслируются посредством общения в школе или детском саду, достигнут адресата с большей вероятностью, чем, например, реклама в интернете.

Результаты интервью дают также основание предположить наличие иерархии источников информации по степени доверия к ним. В целом сведения, полученные в ходе личного взаимодействия, родители считают более надежными, чем сообщения, опосредованные какими-либо медиа. Видимо, институциональное доверие, подорванное, с одной стороны, проблемами школьного образования, а с другой — негативными оценками коммерциализации сектора дополнительного образования детей<sup>12</sup>, замещается доверием межличностным. Если это так, то становятся понятными на первый взгляд противоречащие друг другу, но встречающиеся в одном и том же интервью нарративы с критикой школы, где обучается ребенок, и историей выбора организации или направления дополнительного образования, в которой важная роль отводится рекомендации учителя. В других случаях крайне критичное отношение к способам самоописа-

<sup>12</sup> Такого рода негативные оценки проявляются у части респондентов, например, в противопоставлении платных занятий спортом и бесплатных секций, наследующих советские традиции, причем последние идеализируются.

ния коммерческих организаций дополнительного образования: *«...многие, это уже грубо, ведутся, обманываются на громкие какие-то названия... весь этот пресловутый маркетинг...»*, — нивелируется доверием к конкретному отзыву знакомых о данном месте. При прочих равных надежными при выборе дополнительных занятий родителям представляются скорее мнения конкретных людей, с которыми они взаимодействуют лицом к лицу, чем рекомендации, артикулированные от лица институций. При этом школа как институт оказывается в выигрышном положении: личные взаимодействия родителей со школьными учителями практически неминуемы.

Истории осуществления выбора направления или организации для дополнительного образования детей различаются по интенсивности анализа информации при принятии решения. Иначе говоря, объем сведений, который был определен как достаточный, чтобы сделать выбор, различается в разных кейсах. Причем субъективно полагаемая достаточность информации не всегда связана исключительно с иерархией доверия к ее источникам. Одинаковые по характеру сообщения в одних случаях приводят к принятию решения, а в других — к поиску дополнительной информации. Эти различия могут быть описаны с помощью категории «вовлеченность в процесс выбора». Если родители сильно вовлечены в подбор организации и/или направления дополнительного образования, они сопоставляют сведения из разных источников, стараются разобраться в нюансах: детально знакомятся с отзывами, прибегают к дополнительным консультациям, например профориентационным, стремятся получить возможность «попробовать» занятия. Слабо вовлеченные родители принимают минимальный объем информации в качестве достаточного. Эти две родительские позиции образуют крайние точки континуума, на котором можно расположить все эмпирически наблюдаемые ситуации выбора. Слабая вовлеченность в определенном смысле усугубляет описанное выше неравенство информационных каналов (превалирование рекомендаций учителей и других родителей): в тех случаях, когда минимальное число сведений является достаточным для выбора, вероятность получить информацию, которую нужно активно искать, особенно низка.

По данным МЭО, интернет — и формальные ресурсы (сайт организации, сайт органа управления образованием), и неформальные материалы (обсуждение организации на форумах, в социальных сетях) — при выборе организации дополнительного образования в большей степени используют матери с высшим образованием, а не получившие высшего образования охотнее опираются на рекомендации воспитателей детских садов и учителей школ, в которых обучается ребенок, а также местных печатных изданий. Таким образом, у населения со сравнительно низким культурным капиталом школы и детские сады вызывают

большее доверие, и выбор организации дополнительного образования основывается на рекомендациях, полученных от педагогических работников системы обязательного (школьного) образования. Представители же более образованных слоев населения более самостоятельны в выборе и используют более широкий круг ресурсов, изучая как формальные, так и неформальные источники в интернете.

**Критерии выбора  
и установки  
в отношении  
целей дополни-  
тельного  
образования**

Результаты анализа интервью позволяют разделить критерии выбора организации дополнительного образования на две группы: 1) критерии, которые упоминаются в нарративах всех респондентов, независимо от степени информированности и вовлеченности в процесс выбора; 2) широкий набор характеристик организации, которые одновременно полностью принимаются в расчет только в ситуациях, когда родители демонстрируют очень сильную вовлеченность в процесс выбора. Все респонденты упоминали в качестве критериев выбора транспортную доступность организации, стоимость ее услуг, наличие интересующих направлений и время для занятий. Если организация не соответствует этим требованиям, другие ее характеристики могут даже не рассматриваться. Чтобы подчеркнуть ее первичность, эту группу характеристик можно назвать «базисными». Ко второй группе критериев в разных кейсах относятся: профессиональный уровень преподавателей (при выборе обращают внимание на квалификацию, в том числе зафиксированную формально в виде «корочек», личную заинтересованность в предмете/направлении, а также стиль общения), наличие нестандартных направлений, размер групп, гарантии безопасности во время занятий и в пути до организации, наличие пробных занятий, потенциальные результаты (какой прогресс обещают на входе), общий комфорт для ребенка (хорошее здание, дружелюбная среда, наличие столовой), схема оплаты, удобство и дизайн сайта в интернете и др. Значимость этих критериев зависит от конкретной ситуации, которая определяется не только степенью вовлеченности родителей в процесс выбора, но и их установками в отношении целей дополнительного образования.

Континуум таких установок, реконструированных на данных интервью, задан, с одной стороны, ориентацией на контроль действий ребенка, а с другой — убежденностью в том, что главное в дополнительном образовании — свобода самоопределения ребенка и разностороннее развитие. Ориентация на контроль выражается в таких целях: 1) занять ребенка, чтобы он не оставался без присмотра и *«занимался чем-нибудь полезным, а не просиживал дома у телевизора и за компьютерными играми»* (более характерно для выбора занятий детям младшего возраста); 2) достичь успехов в заранее определенной образовательной и, в перспективе, профессиональной траектории. Например, в одном

из интервью прозвучало намерение добиться того, чтобы ребенок поступил в определенный университет, а затем стал финансовым директором. Ориентация на свободу проявляется, во-первых, как стремление разнообразить жизненный опыт ребенка и стимулировать его активность (более характерно для выбора занятий детям младшего возраста), во-вторых, как содействие профессиональному самоопределению ребенка, «поиску себя». В последнем случае дополнительное образование может противопоставляться школьному: «...я видела ролик про образование, что все поменялось, а школы как были настроены воспитывать заводских рабочих, все по звонку, так и воспитывают... фактически это <дополнительные занятия> возможности найти себя». Различия в установках в отношении целей дополнительного образования продуцируют различия в предпочтениях: в одном случае представление о хорошем преподавателе связано прежде всего с нестандартным подходом и умением заинтересовать, а в другом — с аффилиацией с университетом, который избран для ребенка.

Данные МЭО показывают, что среди российских родителей ориентация на свободу при выборе организации дополнительного образования для детей несколько доминирует над ориентацией на контроль, а условия предоставления дополнительных образовательных услуг как критерий выбора стоят на втором месте. Так, желание ребенка заниматься в рассматриваемом кружке назвали в качестве причины выбора образовательной организации около половины опрошенных родителей (42%). Родители ориентируются на самореализацию ребенка (50% по данным 2017 г.), его физическое развитие и укрепление здоровья (37%), а также приобретение коммуникативного опыта (34%). Лишь небольшая доля респондентов видит в дополнительных занятиях возможность подготовить ребенка к экзаменам, «подтянуть» по определенным школьным предметам, воспитать у него гражданственность и патриотизм (менее 4% по каждому из пунктов).

Цели дополнительного образования различаются у представителей разных социальных групп. Судя по данным МЭО 2017 г., установка на контроль присуща родителям с низким материальным статусом. Именно они сильнее, чем родители со средними и высокими доходами, заинтересованы в том, чтобы их ребенок находился под присмотром (46% наименее обеспеченных родителей выбрали данный вариант ответа; среди наиболее обеспеченных таких 12%). Интеллектуальное развитие, эстетическое воспитание ценят в большей степени родители с высоким материальным статусом. При этом представители среднедоходных и высокодоходных групп несколько чаще, чем представители менее обеспеченных слоев населения, выбирают целью образования саморазвитие и самореализацию ребенка (в целом данный вариант ответа популярен у половины родителей, чьи дети вовлечены в дополнительное образование).

**Типы сценариев выбора**

В проведенных интервью представлены ситуации выбора, в которых родители действовали, будучи по-разному информированы и преследуя разные цели. Каждая ситуация, если рассматривать ее во всем многообразии особенностей, описанных респондентами, может быть представлена как уникальная. Тем не менее их можно сгруппировать по типам, используя категории «степень вовлеченности» и «установка в отношении целей дополнительного образования»<sup>13</sup>, которые образуют четыре обобщенных сценария выбора.

*Сценарий 1. Слабая вовлеченность в процесс выбора и установка на контроль.* Данный сценарий характеризуется сильным влиянием школы на процесс выбора. Информация, которая «сама нас нашла», является достаточной для принятия решения. Среди всех характеристик организации принимаются во внимание главным образом условия предоставления дополнительных образовательных услуг и потенциальный результат занятий. Остальные характеристики могут вообще не оцениваться ввиду малого объема информации. Предпочтение отдается традиционным направлениям подготовки перед новыми, такими, например, как робототехника, поскольку родители могут быть мало осведомлены о новых технологиях и скептически оценивают практическую пользу от таких занятий в будущем.

*Сценарий 2. Слабая вовлеченность в процесс выбора и установка на свободу.* В этом случае процесс принятия решения о начале дополнительных занятий иницируется либо ребенком (мнение самого ребенка при выборе весомее, чем в остальных сценариях), либо по совету школьных педагогов. Выбор организации может быть случайным, важно соответствие базовым требованиям (подходящая цена, удобное расположение и проч.), остальные черты, как и в сценарии 1, могут даже не рассматриваться. Выбор направления родители предоставляют ребенку.

*Сценарий 3. Сильная вовлеченность в процесс выбора и установка на контроль.* При сильной вовлеченности родителей в процесс выбора и установке на контроль главный критерий выбора — это потенциальные результаты занятий. Все остальные характеристики организации рассматриваются только в контексте результативности и активно изучаются в сопоставлении с конкурентами. Привлекательные характеристики организации — строгие, но «продвинутые» преподаватели, имеющие связи или аффилиацию с вузами, которые семья рассматривает в качестве потенциального места обучения ребенка. Важны система

<sup>13</sup> Речь идет не о типах родителей, а о типах сценариев выбора. Одна и та же семья в разных ситуациях может использовать разные сценарии.

контроля за результатами (например, наличие срезовых тестирований), максимальная таргетированность оплаты (в идеале — за каждое занятие). Выбираются направления, подготовка по которым может пригодиться при получении высшего образования и выходе на рынок труда.

*Сценарий 4. Сильная вовлеченность в процесс выбора и установка на свободу.* В данной ситуации для родителей важно соответствие условий предоставления дополнительных образовательных услуг требованиям, которые предъявляются к организации, при привлекательности остальных характеристик организации. Цель занятий — получить опыт (как образовательный, так и социальный), который не может быть получен в школе, углубить знания по интересующим ребенка школьным предметам. В отдельных кейсах дополнительные занятия могут рассматривать в качестве менее стандартизированной альтернативы школе. Преподаватель должен быть заинтересован в своем предмете, нравиться ребенку и уметь его заинтересовать. Востребованы новаторские образовательные форматы, новые направления, профориентационные тесты и пробные занятия, позволяющие ребенку максимально осознанно и самостоятельно сделать выбор.

Типология сценариев выбора корреспондирует с идеями А. Ларо о зависимости участия родителей в образовании детей от культурного капитала семьи [Lareau, 2002]. Сценарии с низкой вовлеченностью родителей в процесс выбора соответствуют стратегии *natural growth* (естественного развития) в системе А. Ларо, сценарии с высокой вовлеченностью — стратегии *concerted cultivation* (совместного развития). При этом первый и четвертый сценарии отражают дифференциацию установок внутри этих двух стратегий. В случае первого сценария родители преследуют цель организовать повседневную жизнь ребенка, что характерно для стратегии совместного развития, но сохраняют директивный стиль взаимодействия с детьми, присущий стратегии естественного развития. Четвертый сценарий, в котором высокая вовлеченность совмещается с установкой на свободу, может рассматриваться как результат стремления части родителей обогатить опыт ребенка и при этом избежать чрезмерного контроля. Чрезмерный контроль критикуется в рамках концепции и движения *slow parenting* (медленного родительства)<sup>14</sup>. На наш взгляд, наряду со стратегиями родительства сценарии выбора дополнительных занятий важны для понимания механизмов влияния семей на образовательную траекторию детей. Если выявленные типы сценариев в разной степени используются семьями с разным социально-экономическим статусом, то их

---

<sup>14</sup> См., например, здесь: <https://slowparentingmovement.wordpress.com/welcome-to-slow-parenting/>



можно также рассматривать в качестве механизма воспроизводства неравенства. Количественная оценка распространенности описанных сценариев в разных категориях семей является актуальной задачей будущих исследований.

**Заключение** Результаты исследования дают основания считать, что распространенное представление о дополнительном образовании как о пространстве с большей свободой выбора, чем в основном образовании, нельзя считать безоговорочно верным. По сути, свободой выбора располагают семьи, обладающие определенным культурным капиталом, а также социальными и экономическими ресурсами. При этом отношение семьи к дополнительному образованию в большей степени определяется культурными ориентациями, ценностными установками, чем объемом социальных и материальных ресурсов. Процесс выбора организации дополнительного образования требует от родителей затрат времени и компетенций в работе с информацией. В отсутствие этих ресурсов выбор дополнительного образования оказывается заметно более стереотипным и обусловленным, прежде всего школьной средой. Продвижение идеи активного и рационального выбора семьей дополнительных общеобразовательных программ (организации дополнительного образования) необходимо осуществлять, принимая во внимание образовательные стратегии и типы сценариев, которые реализуются семьями в отношении различных уровней системы образования.

Выявленные характеристики выбора семьями программ дополнительного образования ставят под сомнение эффективность некоторых мер образовательной политики.

Во-первых, это касается системы распространения информации в сфере образования. В последнее время государство делает ставку на каналы информирования в интернете: это представление сведений на сайтах образовательных организаций, а также интеграция информации о возможностях дополнительного образования на порталах государственных услуг и специальных сайтах-навигаторах. Однако результаты интервью показывают, что востребованность интернет-каналов информирования в ситуации выбора родителями программ дополнительного образования нельзя переоценивать. Напротив, следует активно использовать потенциал межличностного доверия, возникающего при личном взаимодействии родителей и, например, учителей в школах. Развитие инфраструктуры информирования в интернете должно сопровождаться мерами, направленными на формирование у родителей доверия к этой информации. Эффективность реализуемой государством политики информационной открытости образования в целом вызывает вопросы [Мерцалова, 2015], и исследования информационно-коммуникационно-

го взаимодействия в сфере дополнительного образования могут внести свой вклад в ее совершенствование.

Во-вторых, результаты исследования свидетельствуют о том, что, обновляя содержание и технологии дополнительного образования, не стоит слишком оптимистично оценивать готовность семей участвовать в дополнительных общеобразовательных программах технической и естественнонаучной направленности. Для сценариев выбора, характеризующихся установкой на контроль, типичным является выбор направлений дополнительного образования, которые «понятны» родителям. Традиционно популярные дополнительные занятия (танцы, спортивные секции, иностранный язык) получают преимущество перед новыми кружками и секциями, польза от занятий в которых может казаться неочевидной для родителей, особенно если семья несильно вовлечена в выбор дополнительных занятий и не занимается детальным изучением плюсов и минусов конкретного предложения.

## Литература

1. Абанкина И. В., Славин С. С. (2016) Методические рекомендации для органов государственной власти субъектов Российской Федерации по внедрению системы персонифицированного финансирования дополнительного образования детей. <https://dod.regatlas.ru/>
2. Абанкина И. В., Филатова Л. М., Михайлова (Козьмина) Я. Я. (2017) Выбор семей, оценка качества и доступность дошкольного образования // Мониторинг экономики образования. Т. 109. Вып. 10. М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Вахштайн В. С., Степанцов П. М. (2012) Анализ и экспертиза ресурсов семей, местного сообщества и социокультурной среды в образовании и социализации детей и подростков. <http://www.myshared.ru/slide/305159/>
4. Вахштайн В. С., Степанцов П. М. (2014) Евробарометр в России: социальный капитал, уровень городского развития и образовательные стратегии: 2012–2014. [https://ioe.hse.ru/data/2014/12/26/1103971596/%D0%9F%20%D0%92%D0%B0%D1%85%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_%D0%92\\_%D0%A8%D0%AD.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2014/12/26/1103971596/%D0%9F%20%D0%92%D0%B0%D1%85%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%92_%D0%A8%D0%AD.pdf)
5. Иванюшина В. А., Александров Д. А. (2014) Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
6. Косарецкий С. Г., Кудрявцева М. А., Фиофанова К. А. (2018) Актуальная ситуация развития сектора «эдютейнмент» для детей в России. М.: НИУ ВШЭ.
7. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. (2016) Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
8. Логинова Л. Г. (2015) К проблеме независимости оценки качества в дополнительном образовании детей // А. В. Кисляков, А. В. Щербаков (ред.) Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результатив-

- ности. Материалы II Международной научно-практической конференции (Челябинск, 15–16 октября 2015 г.). Челябинск: ЧИППКРО. С. 243–246.
9. Мерцалова Т. А. (2015a) Выбор школы. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. Вып. № 9. М.: НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1085813161/Выпуск%209.%20Выбор%20школы.pdf>
  10. Мерцалова Т. А. (2015b) Информационная открытость системы образования: вопросы эффективности государственной политики // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 40–75. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-40-75.
  11. Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2012) Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 126–147. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147.
  12. Собкин В. С., Калашникова Е. А. (2014) Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Образовательная политика. № 1. С. 27–40. <http://www.gouo.ru/doc/inform/practice3/Uchenik.pdf>
  13. Bartko W. T., Eccles J. S. (2003) Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis // Journal of Youth and Adolescence. Vol. 32. No 4. P. 233–241.
  14. Bennett P., Lutz A., Jayaram L. (2012) Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation // Sociology of Education. Vol. 85. No 2. P. 131–157.
  15. Bettinger E. P., Long B. T., Oreopoulos P., Sanbonmatsu L. (2012) The Role of Application Assistance and Information in College Decisions: Results from the H&R Block FAFSA Experiment // The Quarterly Journal of Economics. Vol. 127. No 3. P. 1205–1242.
  16. Chin T., Phillips M. (2004) Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap // Sociology of Education. Vol. 77. No 3. P. 185–210.
  17. Flick U. (2014) An Introduction to Qualitative Research. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
  18. Fredricks J. A., Eccles J. S. (2006) Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations // Developmental Psychology. Vol. 42. No 4. P. 698–713.
  19. Furstenberg F. F. (1999) Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success. Chicago, IL: University of Chicago.
  20. Grodsky E., Jones M. T. (2007) Real and Imagined Barriers to College Entry: Perceptions of Cost // Social Science Research. Vol. 36. No 2. P. 745–766.
  21. Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families // American Sociological Review. Vol. 67. No 5. P. 747–776
  22. Lareau A., Weininger E. B., Conley D. (2015) What Money Doesn't Buy: Class Resources and Children's Participation in Organized Extracurricular Activities // Social Forces. Vol. 9. No 2. P. 479–503.
  23. Lareau A., Weininger E. B. (2003) Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment // Theory and Society. Vol. 32. No 5–6. P. 567–606.
  24. Lareau A., Weininger E. B. (2008) Class and the Transition to Adulthood // A. Lareau, D. Conley (eds) Social Class: How Does It Work. New York: Russell Sage Foundation. P. 118–151.
  25. Luster T., Okagaki L. (2009) Parenting: An Ecological Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  26. Randall E. T., Bohnert A. M. (2009) Organized Activity Involvement, Depressive Symptoms, and Social Adjustment in Adolescents: Ethnicity and Socioeconomic Status as Moderators // Journal of Youth and Adolescence. Vol. 38. No 9. P. 1187–1198.

## Defining the Problem of Choosing Extracurricular Activities for Children in Russia

**Anita Poplavskeya**

Analyst, Centre for Institutional Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: aamoiseeva@hse.ru

Authors

**Ivan Gruzdev**

Director, Centre for Institutional Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: igruzdev@hse.ru

**Andrej Petlin**

Analyst, Centre for Socioeconomic Development of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: apetlin@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

The article provides an overview of international studies on parental involvement in extracurricular activities, which identify the major factors affecting the choice of such activities: family finances, cultural capital, parental education and habitus, local educational infrastructure, and the possibility of making informed choices. The empirical basis of the research was provided by the findings from semi-structured interviews with parents of Moscow preschool and school-aged children engaged in extracurricular activities conducted in spring 2017. The study also makes use of the quantitative data obtained by the 2017 Monitoring of Education Markets and Organizations. We analyze the frequency of using particular sources of information in choosing extracurricular classes, the criteria of parental choices and expectations, and the types of choice scenarios. The findings call into doubt the feasibility and potential benefits of a number of extracurricular activity initiatives envisaged by the national policy.

Abstract

extracurricular activities, parental involvement, choice of extracurricular activities, educational goals, national policy in extracurricular activities.

Keywords

Abankina I., Filatova L., Mikhaylova (Kozmina) Y. (2017) Vybor semey, otsenka kachestva i dostupnost doshkolnogo obrazovaniya [Family Choices, Quality Assessment and Accessibility in Preschool Education]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 10 (109), Moscow: National Research University Higher School of Economics.

References

Abankina I., Slavin S. (2016) Metodicheskiye rekomendatsii dlya organov gosudarstvennoy vlasti subjektov Rossiyskoy Federatsii po vnedreniyu sistemy personifitsirovannogo finansirovaniya dopolnitelnogo obrazovaniya detey [Methodological Recommendations for Public Authorities of the Constituent Entities of the Russian Federation on Integrating a System of Extracurricular Activity Scholarships]. Available at: <https://dod.regatlas.ru/> (accessed 1 November 2018).

Bartko W. T., Eccles J. S. (2003) Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32, no 4, pp. 233–241.

Bennett P., Lutz A., Jayaram L. (2012) Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, vol. 85, no 2, pp. 131–157.

- Bettinger E. P., Long B. T., Oreopoulos P., Sanbonmatsu L. (2012) The Role of Application Assistance and Information in College Decisions: Results from the H&R Block FAFSA Experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 127, no 3, pp. 1205–1242.
- Chin T., Phillips M. (2004) Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, vol. 77, no 3, pp. 185–210.
- Flick U. (2014) *An Introduction to Qualitative Research*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Fredricks J. A., Eccles J. S. (2006) Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*, vol. 42, no 4, pp. 698–713.
- Furstenberg F. F. (1999) *Managing to Make It: Urban Families and Adolescent Success*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Grodsky E., Jones M. T. (2007) Real and Imagined Barriers to College Entry: Perceptions of Cost. *Social Science Research*, vol. 36, no 2, pp. 745–766.
- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Sotsializatsiya cherez neformalnoe obrazovanie: vneklassnaya deyatel'nost' rossiyskikh shkolnikov [Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 174–196. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
- Kosaretsky S., Kudryavtseva M., Fiofanova K. (2018) *Aktual'naya situatsiya razvitiya sektora "edyuteynment" dlya detey v Rossii* [Edutainment for Children in Today's Russia]. Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Kosaretsky S., Kupriyanov B., Filippova D. (2016) Osobennosti uchastiya detey v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kulturno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semey i meste prozhivaniya [Specific Features of Children Involvement in Supplementary Education Depending on Cultural, Educational and Financial Status of Families and Place of Living]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 168–190. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-168-190.
- Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, no 5, pp. 747–776.
- Lareau A., Weininger E. B., Conley D. (2015) What Money Doesn't Buy: Class Resources and Children's Participation in Organized Extracurricular Activities. *Social Forces*, vol. 9, no 2, pp. 479–503.
- Lareau A., Weininger E. B. (2003) Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, vol. 32, no 5–6, pp. 567–606.
- Lareau A., Weininger E. B. (2008) Class and the Transition to Adulthood. *Social Class: How Does It Work* (eds A. Lareau, D. Conley), New York: Russell Sage Foundation, pp. 118–151.
- Loginova L. G. (2015) K probleme nezavisimosti otsenki kachestva v dopolnitel'nom obrazovanii detey [Towards the Problem of Assessing the Quality of Extracurricular Activities]. *Dopolnitel'noe obrazovanie detey v izmenyayushchemsya mire: perspektivy razvitiya vostrebovannosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti* [Extracurricular Activities in the Changing World: Prospects for Demand, Attractiveness and Efficiency] (eds A. Kislyakov, A. Shcherbakov). *Proceedings of the 2nd International Applied Research Conference (Chelyabinsk, 15–16 October 2015)*, Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Education Worker Professional Conversion and Further Training, pp. 243–246.
- Luster T., Okagaki L. (2009) *Parenting: An Ecological Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Mertsalova T. (2015) Informatsionnaya otkrytost sistemy obrazovaniya: voprosy effektivnosti gosudarstvennoy politiki [Education System Openness: Governmental Policy Efficiency Issues]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 40–75. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-40-75.
- Mertsalova T. (2015) Vybor shkoly [School Choice]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 9, Moscow: National Research University Higher School of Economics. Available at: [https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1085813161/Vyipusk 9. Vyibor shkolyi.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/07/24/1085813161/Vyipusk%209.%20Vyibor%20shkolyi.pdf) (accessed 1 November 2018).
- Prakhov I., Yudkevich M. (2012) Vliyanie dokhoda domokhozyaystv na rezultaty EGE i vybor vuza [Effect of Family Income on USE Performance and the Choice of University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 126–147. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147.
- Randall E. T., Bohnert A. M. (2009) Organized Activity Involvement, Depressive Symptoms, and Social Adjustment in Adolescents: Ethnicity and Socioeconomic Status as Moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 9, pp. 1187–1198.
- Sobkin V., Kalashnikova E. (2014) Uchenik osnovnoy shkoly: otnoshenie k dopolnitelnomu obrazovaniyu [Middle Schoolers' Attitudes Toward Extracurricular Activities]. *Obrazovatel'naya politika*, no 1, pp. 27–40. Available at: <http://www.gouo.ru/doc/inform/practice3/Uchenik.pdf> (accessed 1 November 2018).
- Vakhstayn V., Stepantsov P. (2012) Analiz i ekspertiza resursov semey, mestnogo soobshchestva i sotsiokulturnoi sredy v obrazovanii i sotsializatsii detey i podrostkov [Analysis and Expert Evaluation of Family Resources, Local Community and Sociocultural Environment in Education and Socialization of Children and Adolescents]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/305159/> (accessed 1 November 2018).
- Vakhstayn V., Stepantsov P. (2014) *Evrobarometr v Rossii: sotsialny kapital, uroven gorodskogo razvitiya i obrazovatelnye strategii: 2012–2014* [Eurobarometer in Russia: Social Capital, Level of Urban Development, and Educational Strategies: 2012–2014]. Available at: [https://ioe.hse.ru/data/2014/12/26/1103971596/%D0%9F%D0%92%D0%B0%D1%85%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_%D0%92%D0%A8%D0%AD.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2014/12/26/1103971596/%D0%9F%D0%92%D0%B0%D1%85%D1%88%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BD%20%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%92%D0%A8%D0%AD.pdf) (accessed 1 November 2018).