



# приоритет2030<sup>^</sup>

Научный редактор

**И.А. Груздев**

## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ

**5 том доклада**

«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ  
И ВНЕУЧЕБНАЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
ДЛЯ РАЗВИТИЯ  
НАВЫКОВ**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)

Стратегический проект «Успех и самостоятельность  
человека в меняющемся мире»

# ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ

## 5 том доклада

«Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок  
в области укрепления человека»

Научный редактор  
**И.А. Груздев**



приоритет2030<sup>^</sup>

Электронное издательство «Эгитас»  
Москва, 2022

УДК 374.1  
ББК 74, 28.7  
Г90

Научный редактор

*Груздев Иван Андреевич*, директор Центра социологии высшего образования Института образования.

Авторский коллектив

*Груздев Иван Андреевич*, директор Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ (введение, заключение);

*Косарецкий Сергей Геннадьевич*, директор Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (глава 1);

*Иванов Иван Юрьевич*, младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ (глава 1).

*Щеглова Ирина Александровна*, младший научный сотрудник Лаборатории исследований студенческого опыта Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ (глава 2);

*Дремова Оксана Викторовна*, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ (глава 2);

*Макарьева Анастасия Юрьевна*, приглашенный преподаватель, факультет мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ (глава 2);

Рецензент

*Терентьев Евгений Андреевич*, директор Института образования НИУ ВШЭ, кандидат социологических наук.

ISBN 978-5-00204-887-8 (серия)  
ISBN 978-5-00204-893-9 (том)

© Национальный  
исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
Институт образования, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Анализ технологий и форматов дополнительного образования, их эффектов и особенностей использования.....</b>	<b>8</b>
1.1. Форматы и технологии дополнительного образования.....	15
1.2. Эффекты дополнительного образования .....	25
1.3. Особенности, риски и барьеры использования форматов и технологий дополнительного образования. Возможности управления рисками .....	29
<b>2. Внеучебная деятельность студентов вузов .....</b>	<b>35</b>
2.1. Роль внеучебной деятельности в развитии универсальных навыков .....	36
2.2. Форматы и эффекты внеучебной деятельности.....	40
2.3. Факторы (не)вовлеченности студентов во внеучебную деятельность .....	44
2.4. Внеучебная активность как упущенная возможность.....	47
<b>Заключение .....</b>	<b>49</b>
<b>Список использованной литературы .....</b>	<b>51</b>

# ВВЕДЕНИЕ

Система образования традиционно рассматривается исследователями как совокупность институтов, которые были сформированы в первую очередь для того, чтобы создать возможности дополнительного развития человека, накопления человеческого, символического и социального капитала, повышения вероятности личного благополучия и профессионального успеха. Долгое время фокус социологии образования был направлен на структуру образовательных переходов, вопросы о том, как и почему представители разных слоев населения остаются или покидают систему образования на том или ином этапе. Однако с увеличением масштабов охвата населения третичным образованием все большую актуальность приобретает анализ различий между людьми, которые с формальной точки зрения имеют одинаковый уровень образования.

Интересуясь именно этим вопросом, мы исходим из того, что в современной системе образования, как и в мире в целом, расширяются возможности человека добиться благополучия своими собственными силами. Таким образом, нас начинают особенно интересовать те аспекты образования, которые не являются обязательными и должны быть результатом непосредственного самостоятельного выбора.

Несомненный тренд социально-экономического развития последних лет — резкий рост неопределенности и усиление глобальных рисков. Пандемия коронавирусной инфекции и последовавшее за ней осложнение геополитической обстановки сделали и без того быстро меняющийся рынок труда еще более изменчивым. В свою очередь требования к компетенциям, необходимым для карьерного роста и быстрой интеграции в различные рынки труда, тоже быстро меняются. Узкоспециальные навыки и знания быстро устаревают, усиливается разрыв между образованием и

реальной работой [1–3]. На первое место выходит развитие универсальных или надпредметных навыков и личных качеств (мягкие навыки), определяющих способ взаимодействия человека с миром и необходимых для построения карьеры [1]. К таким навыкам относится критическое мышление, командная работа, коммуникация, лидерские навыки, способность к активному обучению, саморазвитию и другие [1, 4, 5]. При этом опросы работодателей говорят о том, что такие навыки, как критическое мышление и работа в команде, часто развиты недостаточно и даже хуже, чем специальные компетенции конкретной профессии [6, 7].

Узкоспециальные навыки развиваются в процессе обучения и освоения материала, заложенного в образовательные программы. Что касается универсальных компетенций, то, как показывают исследования, учебный процесс в школьном классе, а затем в университетской аудитории не всегда вносит достаточный вклад в их развитие [6, 7]. Куда большее значение с точки зрения приобретения мягких навыков имеют возможности, инструменты и практики, обращение к которым не является обязательным. Большинство образовательных систем включают в себя безальтернативную программу (то, что предлагается к освоению каждому) и факультативные возможности, которые человек может выбрать или не выбрать по собственному желанию. В данном докладе мы показываем, что этот выбор зачастую оказывается решающим с точки зрения укрепления человека, формирования его потенциала, накопления ресурсов для последующего развития.

Первая глава доклада посвящена дополнительному образованию. О значении дополнительного образования детей в последние годы говорят как исследователи, так и практики проблем развития человека, сходясь во мнении, что его роль, как минимум, не меньше обязательных образовательных программ. Во второй главе рассматриваются возможности для

внеучебной жизни студентов. Обе части структурно построены одинаково и включают в себя три содержательных раздела:

- описание форматов и технологий, то есть самих возможностей, предоставляемых человеку;
- обзор исследований, оценивающих эффекты от использования этих возможностей людьми;
- анализ причин, ситуаций и контекстов, связанных с особенностями использования или неиспользования этих возможностей.

# 1. АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМАТОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИХ ЭФФЕКТОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Дополнительное образование детей уже исходя из своего определения претендует на «статус» образования, обеспечивающий расширение возможностей человека. И действительно в ряде интерпретаций дополнительного образования оно определяется как «восполняющее» (обеспечивающее «восполнение основного до целого, до полного») [8].

Однако нам важно различать эту и сходные интерпретации смысла/миссии/потенциала дополнительного образования и реальное положение дел — действительно особые возможности форматов и технологий дополнительного образования и реальные эффекты их реализации. Это отнюдь не простая задача, начиная с определения единого для исследователей и практиков предмета, продолжая через верификацию специфики форматов и технологий дополнительного образования и заканчивая доказательствами их эффектов.

Итак, начнем с того, что на сегодняшний день отсутствует общепотребимое, конвенциональное для науки, образовательной политики и практики определение дополнительного образования [9–11].

В странах, даже ранее объединенных одной организационной и научной рамкой (бывший СССР), используются разные термины и определения [12–13].

ЮНЕСКО определяет дополнительное образование (extracurricular activity) как мероприятия, организуемые вне обычного учебного дня, учебной программы или курса, предназначенных для удовлетворения инте-

ресов учащихся. Эти мероприятия могут помочь учащимся стать более вовлеченными в свою школу или сообщество и могут помочь им развить социальные навыки и способствовать благополучию. Эти виды деятельности могут включать легкую атлетику, спорт, волонтерскую работу, фотографию, драматургию, музыку и т. д. [14].

В одной из последних работ по вопросам неравенства в дополнительном образовании используется следующее определение: широкий спектр мероприятий, которые молодые люди проводят вне формального и обязательного учебного времени, и охватывающий такие области, как музыкальная, художественная, спортивная, социальная и академическая [15].

В российской практике дополнительное образование законодательно определено как вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция)).

Отмечают такие специфические характеристики дополнительного образования, как добровольность, структурированность и наличие вызова (challenge), а также присутствие взрослого в качестве ментора, преподавателя или тьютора [16–17]. Внешкольные занятия могут быть school-based и community-based [18–19]. Такие занятия относятся к содержанию как вне куррикулума, так и со-curriculum [20], включая, помимо прочего, такие мероприятия, как дебаты, легкая атлетика, танцы, музыка, драма, школьные публикации, школьный совет, школьные клубы, конкурсы и различные общественные мероприятия [21]. Занятия дополнительным образованием могут быть как групповыми (командными), так и индивидуальными.

В разных странах отличается баланс между внутришкольным и внешкольным дополнительным образованием, вниманием к всеобщему охвату и ориентацией на уязвимые группы населения [12, 22].

Рост внимания к внешкольному образованию наблюдается во всем мире [23–24]. Он, как видится, во многом обусловлен неудовлетворенностью узкими границами содержания и формализмом школьного образования. В более широком контексте это отражает происходящую трансформацию модели образования — от «адаптивной и универсальной», где государство «сверху» обеспечивает номинальную общедоступность стандартного набора образовательных услуг и стремится создать условия для освоения всеми заданных унифицированных результатов в определенный период времени, к «неадаптивной, персонализированной и непрерывной», исходящей из потребностей и интересов самих граждан, строящейся на их собственной мотивации и свободе выбора, где государство призвано создавать условия для реализации инициатив «снизу» на протяжении всей жизни человека [25–26]. укрепляя его социальный и человеческий капитал, повышая конкурентоспособность [27–31]. Ряд исследований и аналитических работ указывает на важность и востребованность дополнительного образования для современной образовательной повестки, выделяя возможности для широкой инклюзии, индивидуализации образования, а также снижения рисков неравенства для детей из групп риска [32–33].

Внешкольное образование рассматривается как инструмент повышения конкурентоспособности ребенка на рынке образования и его большей компетентности в работе и жизни [34], формирования и укрепления образовательной резильентности [35]. Само участие во внешкольной деятельности является важным вкладом в жизненный успех как личностный, так и профессиональный [36–38]. Отдельным направлением мы можем назвать использование дополнительного образования для социализации как инструмента успеха, так и инкорпорации [39–41]. Наконец, социаль-

ная инклюзия через внешкольное образование также способствует росту успешности ребенка и его социальной мобильности [42–44].

Участие в дополнительном образовании рассматривается сегодня большинством семей как норма для современного ребенка школьного и в последнее время дошкольного возраста [45]. При этом мотивация семей, их цели и стратегии различаются, отражая отличия в ценностях, культурном капитале и материальных возможностях. Родители среднего класса преимущественно используют возможности дополнительного образования для обогащения опыта, разностороннего развития, развития спектра навыков и культивирования талантов [46–48]. Семьи, относящиеся к рабочему классу, используют возможности дополнительного образования главным образом для контроля свободного времени ребенка и достижения конкретных результатов в определенных видах деятельности.

Обращаясь к возможностям дополнительного образования, семьи в большинстве случаев осознанно либо неосознанно исходят из понимания дефицитов основного образования: как в логике исправления/компенсации недостатков (подготовка к школе, улучшение предметных результатов через репетиторство, восстановление физического и психоэмоционального благополучия после школьной нагрузки), так и в логике выхода за характерные для базового образования узкие границы учебного плана и ограниченного фокуса на подготовке к тестам и экзаменам (поддержание любопытства, познавательного интереса, мотивации ребенка, развитие способностей, не поддерживаемых и даже блокируемых школьной программой и практикой) [49–50].

Есть основания считать, что интерес родителей к использованию возможностей дополнительного образования растет. В частности, мы видим рост вовлеченности в дополнительное образование в дошкольном возрасте (где услуги преимущественно платные), в секторе репетиторства,

эдыютейнмента [45–50].

В свою очередь общество и государство все более внимательны к использованию возможностей дополнительного образования для реализации своих интересов: профилактика девиантного поведения, укрепление здоровья, профессиональная ориентация и предпрофессиональная подготовка, выявление талантов, формирование навыков для рынка труда будущего, культурная интеграция детей-мигрантов и др. [51–52].

В частности, в России государство фактически декларирует представление о единстве основного и дополнительного образования, ставит задачу их осмысленной интеграции [53]. Рядом экспертов это интерпретируется как возвращение к модели Советского Союза, постулировавшего целостность образования в единстве учебы и воспитания, школьного и внешкольного образования [54].

В ряде стран свидетельством осознания потенциала дополнительного образования детей стал перевод ее из сферы присмотра и ухода, социальной политики в сферу образования [22]. В частности, в Германии внешкольные занятия становятся важной частью модели школ полного дня [55], в Швеции поддержка внешкольных занятий проходит в рамках создания единой образовательной и досуговой безопасной среды [56]. В Австралии внешкольное образование также развивается в рамках единого образовательного пространства и воспринимается как неотъемлемая часть образования и развития ребенка [57].

Ключевой конституирующей характеристикой дополнительного образования является свобода [58]. С точки зрения учащегося — это свобода выбора (добровольность, самостоятельность, самоопределение) и инициативность. Исходная predisposition «свободы» связана с ориентацией дополнительного образования на интересы личности. Дополнительное образование создает возможности для удовлетворения разнообразных по-

требностей индивидов, для их самореализации в отличие от основного, где ключевой задачей является обеспечение общественных интересов в воспроизводстве культуры, интеграции развивающегося человека в общество.

Отсюда важным является помощь ребенку в осознании своих интересов, способностей и достижений, понимании возможности и оптимальных способах их реализации в различных областях дополнительного образования, рассмотрение участия в практиках дополнительного образования как «проб» акцент на условиях для раскрытия талантов.

Для рамки «расширения возможностей человека» существенно отметить следующие трактовки дополнительного образования и его задач:

- «расширение и углубление личностных интересов и склонностей, построение пространства саморазвития и самообразования, развитие самостоятельности» [59];
- «поисковое образование, апробирующее иные необщие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы» [60];
- открытое образование, связанное «с представлением о человеке, свободном в принятии решения о своем образе», «базовым содержанием которого... выступает самоопределение как практика становления, связанная с конструированием возможных образов будущего, проектированием и планированием в нем своего пути» [61].

Важнейшая составляющая потенциала дополнительного образования — формирование предпосылок для дальнейшего саморазвития личности, ее мотивации к постоянному самосовершенствованию. Дополнительное образование детей является начальным этапом процесса непрерывного образования, на котором закладывается мотивация непрерывного образования, способности к выбору его содержания.

С точки же зрения педагога, свобода — это свобода в отношении форматов, содержания и технологий образования в отличие от заданных стандартов основного образования. Дополнительное образование — образование, в котором есть возможность отхода от стандартов и норм основного образования в отношении места, времени, содержания обучения, образовательного пространства. Возможность и фактически необходимость в силу отмеченной выше ориентации на индивидуальные интересы, разнообразие которых не может быть «схвачено» никаким стандартом.

Поэтому границы дополнительного и основного задаются не объективно, а исходя из актуального состояния норм основного образования. Это отчетливо видно в компаративистской перспективе: одни и те же форматы и технологии в ряде стран используются в рамках основного образования, а в других — в рамках дополнительного. Дополнительное образование предлагает форматы и технологии, задающие «хронотоп», отличающийся от основного, преодолевающий характерные для основной границы времени и пространства, в которых осуществляется обучение.

Дополнительное образование может осуществляться за пределами классной комнаты — в музее, в парке, в лесу, на улице и т. п., предлагать контент, выходящий за границы учебника, использовать дополнительные резервы времени, соединять учащихся разных возрастов, школ и даже стран.

Дополнительное образование дает больше возможностей для индивидуализации обучения через изменения ритма и содержания, импровизации в ходе обучения.

Оно существенно расширяет спектр используемых форм и предметов оценивания, привлекает в качестве преподавателей специалистов, не имеющих педагогического образования, обладающих профессиональной деятельностью, носителей конкретных навыков, определенного опыта.

Институциональная специфика дополнительно заключается в том, что, в отличие от дошкольного и общего, оно не гарантировано и не обязательно (не является всеобщим). Конституции и законы не содержат четких гарантий и фиксаций обязательств государства по его предоставлению. Организация внешкольного образования детей не является международным обязательством государств в рамках права на образование. Это связано не с отсутствием понимания его важности для образования детей, а скорее с политическими и финансовыми возможностями государств: признание права на такое образование повлекло бы за собой обязательства государств по созданию и поддержанию соответствующих систем [13]. Единые стандарты объема и содержания услуг отсутствуют.

### 1.1. ФОРМАТЫ И ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В литературе отсутствует конвенциональная классификация моделей, форматов и технологий дополнительного образования.

Интересным представляется предложенное Б. В. Куприяновым различение моделей социального воспитания в дополнительном образовании, раскрывающее соответствующие исторические праформы и прототипы:

- школьная модель (художественная, музыкальная, спортивная школы, профильная очно-заочная школа; праформа «гимназия»), направленная на трансляцию социокультурного образца воспитательных организаций, тяготеет к репродуктивности, довольно строгой дисциплине, использованию педагогики авторитета;
- студийная модель (центры эстетического воспитания, детские музыкальные или театральные студии; праформа «академия» и т. д.), где молодежь участвует в совместном творческом процессе под руководством авторитетного мастера, постепенно приобретая все боль-

шую самостоятельность, что позволяет обучить основам художественного ремесла, способствует формированию индивидуального стиля;

- производственная модель (станции натуралистов, юных техников, краеведов, детская железная дорога, детское речное пароходство и т. д.), имеющая прототипы в производственной структуре — конструкторско-проектной службе с экспериментальным производственным цехом;
- клубная модель (детско-подростковый клуб, клуб ролевых игр, военно-исторический клуб, поисковый отряд, клуб старшеклассников), социокультурный контекст которой связан с общностью людей, имеющих сходные или близкие интересы, собирающихся время от времени в часы досуга;
- военно-служебная модель (военно-спортивные клубы и центры юных летчиков, десантников, моряков и т. п.; праформа «спартанская», военизированная структура), имитирующая команду корабля, клуб юных летчиков: эскадрилью, авиаполк и т. п. [62].

Дополнительное образование открывает наилучшие возможности для реализации идей педагогического конструктивизма, наиболее влиятельных в последние десятилетия в образовании [63–65]:

- обучение является активным процессом, связано с мотивацией, ответственностью обучающегося;
- обучение — практика, исследование, эксперимент, проектирование, открытия;
- люди учатся, когда они активно занимаются проектированием, созданием и изобретательством вещей;

- обучение — социальный процесс, связанный с социальным взаимодействием, предполагающий сотрудничество между учащимися и учет контекста;
- педагог-фасилитатор, коуч, наставник, модератор, собеседник (поддерживает, создает среду) [66–69].

Обобщая существующие психолого-педагогические исследования дополнительного образования, можно утверждать, что основные форматы дополнительного образования связаны с ключевыми видами деятельности:

- творчество,
- игра,
- исследование,
- проектирование,
- труд (производство).

В этом плане наиболее перспективные модели и технологии дополнительного образования максимально реализуют потенциал данных видов деятельности:

- **проектная деятельность.** В зарубежной традиции проектное обучение (project-based learning) — это формирование и реализация в действительности определенного замысла с учетом имеющихся условий и ресурсов; практики, предполагающие подготовку и представление собственного или группового проекта, при котором проект направлен на решение реальной проблемы, существующей в реальной жизни [5, 70–71];
- **исследовательская (учебно-исследовательская) деятельность.** В зарубежной традиции обучение, основанное на запросе (inquiry based learning), исследовательское обучение: вовлечение уча-

щихся в открытые познавательные ситуации, в ходе которых учащиеся самостоятельно находят ответ на тот или иной исследовательский вопрос с помощью присвоенных в ходе реализации этой деятельности методов познания; практики, ставящие в центр внимания интерес, любопытство, обеспечивающие его поддержку и сопровождение [5, 70–71];

- **обучение, связанное с «местом»** (place-based learning) — практики, предусматривающие использование места занятий (как правило, в открытом пространстве) как существенного элемента обучения, выступающего триггером для вовлеченности, мотивации и вдохновения [73–74];
- **обучение через общественно полезную активность** (service-learning) предполагает вовлечение обучающихся на добровольных началах в общественную работу, которая объединена с целями изучения программы, обеспечивает предоставление учащимся полезного опыта, который основан на подлинных ситуациях, возникающих в местных сообществах [74–75].

Одним из важных оснований дополнительного образования, которое также в той или иной мере соотносится с характеристиками определения, — междисциплинарность и метапредметность деятельности, обеспечивающиеся как внешними (организационными) характеристиками, так и внутренними (содержательными). Этот подход предполагает использование технологий для познания мира (deeper understanding of social and global problems) [76–77]. Это также способствует созданию нового продукта или опыта посредством игры или «погруженной имитации» (deep modeling) [78–79]. Сам подход предполагает синергию твердых и мягких навыков, а результаты и продукты подобных занятий и форматов могут достигаться через научно-техническое творчество и предпринима-

тельство (в т. ч. в краткосрочных форматах ярмарок, фестивалей, летних лагерей и обменов). Это видится в возможности выхода из «кокона» предметного знания и получении реальной возможности его применения (ситуация пробы) [80–83]. Наконец, этот подход расширяет возможности форматов и, следовательно, большего вовлечения учащихся, например долгосрочные социальные образовательные проекты, включая предметное волонтерство, лидерство (консультирование) и помощь (социальное служение) в пределах местного сообщества [84–86]. Достижение эффектов обуславливается выполнением условий вовлеченности в деятельность [87–88], паритетности очных групповых и индивидуальных занятий, создания «горизонтальной среды» или peer-to-peer community [16], а также реализации problem-based или community-based подходов к содержанию и форматам программ [89–92].

К дополнительному образованию к занятиям относят деятельность с «отсроченным» или информальным образовательным результатом, т. е. клубную деятельность, где структурированность и конструктивность закладываются в формате и коммуникативной среде, а также практику лидерства и социального служения, если они организованные и отрефлексированы с точки зрения образования и развития [93–94].

Применительно к проектной деятельности широкое распространение в мире получил формат центров проектной работы. На базе центров со специальным оборудованием (лаборатории, мастерские и т. п.) действуют детские и подростковые объединения, в которых под руководством педагога (наставника-профессионала из реального сектора) разрабатываются проекты в таких областях, как веб-дизайн, графический дизайн, 3D-моделирование, компьютерное программирование, робототехника, анимированная графика, медиа и др.

Методология обучения, используемая в центрах, акцентирует внимание на наличии реального научного или технологического вызова, возбуждающего интерес и любопытство ученика, совместной (командной) деятельности, поддержки целеполагания, планирования и поиска необходимой информации со стороны педагога, рефлексии возникающих трудностей, презентации конечного продукта или представления его на конкурсах.

Реализуемые программы стремятся сбалансированно развивать мягкие навыки, такие как командная работа, инициативность, эмпатия, креативность и специальные навыки в определенных областях (робототехника, нейропилотирование, программирование, дизайн и др.), привлекать детей и молодежь к изучению и практическому применению наукоемких технологий, помогать в профессиональной ориентации в перспективных отраслях науки и инновационного производства. Примерами могут выступать детские технопарки «Кванториум» [95], Agora [96], Tumo [97].

Ряд форматов дополнительного образования, заявивших о себе в последнее десятилетие, интегрирует возможности разных видов деятельности, что, по-видимому, создает их добавленную стоимость.

Так, необходимо отметить феномен кружков технологических энтузиастов, использующих потенциал проектной, трудовой и предпринимательской деятельности. В работах Андрюшкова А. А., Федосеева А. И., Еленева К. С. обосновывается специфика «кружков» как «неформальных общественных связей энтузиастов, вовлеченных в коммуникацию вокруг своей научной и технологической деятельности», запускающих эксперименты с новыми технологиями и новыми вариантами социотехнологического уклада жизни [98]. Прослеживается связь существующих технологических кружков с традициями российских кружков XX века (воздухоплавательный кружок Жуковского, группа ракетостроителей Цандера, кружки Щедровицкого, Лотмана, Ильенкова) и параллели с кружком моделистов

железных дорог MIT (движение хакеров), сетевым кружком разработчиков свободного программного обеспечения.

Сущностными характеристиками данного типа кружков определяются «связь науки и инженерии — поиск новых технических решений, воплощающих новые знания, практикоориентированность разработок; межпоколенческая среда кружка — живая деятельная коммуникация между теми, кто является носителем опыта и мировоззрения предыдущего поколения, и теми, кто только формирует свой личный поколенческий опыт в истории», «самоорганизация, совместная командная работа, гибкая организация труда и другие характеристики осознанного коллективного труда» [236, с. 20]. Важной особенностью кружка «как института создания нового» определяется «владение собственными средствами производства — от оборудования и программного обеспечения до навыков участников и свободно распространяемых знаний, и других интеллектуальных инструментов».

Отмечается близость российских «кружков» к движению мейкеров (англ. The Maker Movement), получившему особое распространение в США [45], в частности в аспектах роли сообщества и самоорганизации, изобретательства, важности ценностного компонента, ориентации на решение глобальных проблем. Мейкерство предполагает создание определенных материальных артефактов как в высокотехнологичных областях (электроника, программирование, автоматизация, дизайн), так и в области ремесел (шитье, деревообработка, пайка) через взаимодействие в сообществе (участие, обратная связь, наставничество). Социальное взаимодействие мейкеров происходит как внутри локальных групп, так и через крупные сетевые встречи (фестивали). Взаимодействие с сообществом и обмен знаниями также часто опосредуется сетевыми технологиями (веб-сайтами и инструментами социальных сетей), формирующими базы знаний и практик. Неформальная субкультура мейкеров привлекает внимание

педагогов с точки зрения возможности мотивации учащихся к изучению предметов STEM (наука, технологии, инженерия и математика) в формальной образовательной среде [99]. Ключевыми эффектами мейкерства рассматриваются формирование навыков целеполагания, развитие социально-эмоционального интеллекта, развитие критического мышления, развитие навыков решения задач, формирование характера.

Как для мейкеров, так и для, как минимум, части кружков технологических энтузиастов важным является наличие специально оборудованных (чаще всего 3D-принтером, сканером, лазерным и фрезерным станками) пространств для деятельности, например так называемых фаблабов [100].

Одной из базовых технологий, реализуемых в кружках технологических энтузиастов, является «хакатон» [101]. Хакатон — это интенсивное, ограниченное по времени мероприятие, в рамках которого участник объединяется в команды для решения реальных практических задач (проблем), создания определенных продуктов или их прототипов. Первоначально возникшая в сообществе программистов для решения профильных задач (например, создание цифрового приложения, кода), сегодня данная технология используется для решения глобальных проблем (например, изменения климата). Данная технология эффективно использует одновременно потенциал состязательности и сотрудничества, а также высокой интенсивности. Он способствует формированию 4К-навыков, инновационного мышления, презентации [102].

Возможности исследовательской деятельности и «обучения, связанного с местом», успешно реализуются через форматы экспедиций, туристических походов, маршрутных наблюдений, экскурсий [103]. Данные форматы предполагают взаимодействие с природными и культурными объектами, могут включать коммуникации с представителями местных сообществ населения (например, коренных народов), работников опре-

деленных производств (лесничества, заповедники и др.). Они также могут включать элементы обучения через общественно полезную деятельность (поисковые отряды, восстановление памятнику культуры, экологические проекты). В последние годы возможности формата обогащаются за счет использования цифровых инструментов (навигации и геолокации).

Перспективным направлением неформального образования, объединяющим исследовательскую деятельность и социальное служение, является «гражданская наука (citizen science, citizen inquiry)». Она интегрирует потенциал реализации познавательных интересов, популяризации науки, развития научного мышления, исследовательских навыков с удовлетворением потребности в совместности и социальной активности.

Участники проектов гражданской науки предоставляют и получают информацию для решения проблем, создания определенного контента, голосования за лучшие решения и др. посредством сетевого взаимодействия на соответствующих платформах. Например, учащиеся получают задание проверить местную воду на кислотность, содержание кислорода, определенных вредных веществ и поделиться результатами на карте мира. Участие в программах гражданской науки, в частности, способствует формированию экологической грамотности и экологически ответственного поведения.

Эффективное сочетание обучения через игру (education) и развлечения (entertainment) обеспечило успех формата «эдьютейнмент-центры». Среди их ключевых атрибутов выделяют активную позицию и самостоятельность ребенка в получении знаний и опыта, интерактивное взаимодействие, использование игры, комфортную среду с эффектом погружения (environmental immersion). Особый интерес вызывает формат «города или парка профессий», примерами которого в России стали «Кидбург», Kidzania, «Мастерславль», «добавившие» к отмеченному синтезу еще и

линию профессиональной ориентации. Концептуальная пространственная организация и дизайн, набор сценариев (скриптов), игра как основа активностей и особая позиция супервайзера (ролевая модель, положительная обратная связь) позволяют детям: получать знания и переживать позитивный эмоциональный опыт в нескольких основных тематических (финансовая активность, профессиональная деятельность, гражданская активность, благотворительность) и метапредметных (коммуникация, сотрудничество, самостоятельность) [104].

Традиционные форматы дополнительного образования трансформируются в условиях цифровизации и расширяют возможности для учащихся, в том числе:

- повышая доступность качественных программ и высококвалифицированных педагогов для обучающихся из отдаленных территорий, детей с ОВЗ;
- усиливая мотивацию и вовлеченность обучающихся, в т. ч. за счет иммерсивных инструментов (погружения) и геймификации;
- персонализируя процесс обучения, создавая условия для обучения в индивидуальном ритме с максимальным учетом интересов и способностей;
- расширяя возможности коммуникации и кооперации между ними (например, объединяя в проекты и исследования учащихся в различных муниципалитетах, регионах и странах);
- расширяя диапазон доступных образовательных и научных ресурсов (за счет доступа к веб-сайтам, базам данных и др.);
- обогащая возможности для проведения исследований в недоступных или опасных для посещения физических пространствах;

- компенсируя дефицит реального оборудования для проведения экспериментов за счет использования виртуального оборудования лаборатории, конструкторов и др.;
- формируя конкретные навыки проведения исследований и разработок современного типа (с использованием цифровых инструментов средств сбора и анализа данных).

Спектр цифровых инструментов и сервисов, включая платформы дополнительного образования, уже выглядит достаточно внушительным [103], а сам сектор дополнительного образования становится одним из самых быстрорастущих направлений (edtech) [105–106] и привлекательным для стартапов [107]. Изменение режима обучения в пандемию сыграло в этом свою роль [108].

## 1.2. ЭФФЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изучение эффектов дополнительного образования имеет долгую традицию [109–110]. При этом общепризнанных теоретических рамок не сформировалось, но за десятилетия исследований сформированы т. н. прикладные рамки, например направленность на получение эффекта или «эффектоцентричность» дополнительного образования [11]. Здесь речь идет не столько о конкретных эффектах, сколько о направлениях или группах эффектов, которые выстраиваются в длинную череду подгрупп, образующих «целый пантеон» мощной позитивной силы (benefits). В какой-то момент складывается ощущение, что исследователи «вынуждены» доказывать нужность и эффективность внешкольных занятий, которые долгие годы оставались в тени школы и считались необязательным десертом образовательного опыта, и постепенно эта потребность в «оправдании» переросла в исследовательскую традицию и сформировала уникальное effect-centered теоретическое основание, содержащее как фокус на «улучшение» интеллектуальных способностей («когнитивный перенос»)

[111–112], так и в широком смысле на локус контроля [113–116].

Большинство исследований подтверждают положительное влияние участия в дополнительном образовании на оценки детей. То есть время, которое ученики проводят, участвуя в структурированной деятельности, положительно влияет на результаты их успеваемости, а противоположный результат оказывает проведение значительного времени в кругу сверстников [117]. При этом отмечаются различия влияния на успеваемость различных видов занятий. Например, было выявлено, что спортивные внешкольные секции не оказывают влияния на оценки учеников, в то время как общественные организации положительно влияют на академические результаты обучения [118]. С другой стороны, результаты другого исследования демонстрируют, что занятия спортом положительно влияют не на общие результаты обучения, а конкретно по математике и естественным наукам [119]. Кроме того, участие детей во внешкольных программах также положительно связано с успеваемостью по чтению [120].

Различные занятия вне основного учебного плана (curriculum) снижают отсеивание и способствуют повышению социального статуса учащихся [121–123], усиливают идентификацию со школой и ее ценностями [124].

Занятия дополнительным образованием помогают уменьшать риски антисоциального поведения, в которое потенциально могут быть вовлечены дети и подростки [125]. При этом характер связи между преступным или социально опасным поведением и участием в программах дополнительного образования зависит от возраста детей. Так, например, вовлечение во внешкольные программы снижает уровень совершения преступлений для учащихся средней школы, но не оказывает положительного влияния для младшей школы [126].

Часть исследований свидетельствует о том, что участие в программах дополнительного образования снижает уровень употребления алкоголя

[127], причем характер этих программ может быть разным. Но существуют исследования, доказывающие, что лишь вовлечение в неспортивные дополнительные занятия положительно влияет на сокращение употребления алкоголя [128].

Дополнительное образование оказывает серьезное влияние на личностные характеристики и развитие. В первую очередь программы, направленные на развитие личных и социальных навыков участников, положительно влияют на их самовосприятие и социальное поведение [27], а также на социальную компетентность [129]. Помимо этого, участие во внешкольных программах позволяет детям легче адаптироваться в том числе и с точки зрения психологии, это особенно важно для этнических меньшинств, поскольку позволяет делать их развитие более устойчивым и позитивным [130]. Также участие в программах дополнительного образования положительно влияет на психологическое здоровье детей, например, вовлечение во внешкольную активность снижает уровень депрессий среди подростков [106].

Дополнительные занятия могут улучшить уровень физической активности учеников, а также в целом имеют позитивное влияние на иные аспекты здоровья. Кроме того, у неактивных детей выявлена взаимосвязь между приростом общей массы жира и общей массы тела, что говорит о том, что у детей, не вовлеченных в дополнительные спортивные занятия, ухудшается общая физическая форма [132]. Также вовлеченность во внешкольные мероприятия, непосредственно связанные с физической активностью, положительно влияла на улучшение физического, психологического и эмоционального состояния у детей из групп риска [133]. Но стоит также отметить, что часть исследований освещает положительное влияние программ дополнительного образования, направленных на физическую активность, только в том случае, если эти программы комбинируются с программами общего развития [134].

Наконец, внешкольные занятия оказывают эффекты на развитие таких личностных качеств и навыков как: усилия, настойчивость, дисциплина и самостоятельность, эмоциональная стабильность, самооценка и уверенность в себе, локус контроля [86], а также критическую оценку достижений, признание авторитета и социальной иерархии, регуляция взаимодействия с другими людьми [135]. В контексте культурного капитала участие во внешкольных занятиях обеспечивает рост внутреннего и внешнего социального статуса (status signal) [136].

Исследования показывают эффекты от участия в дополнительном образовании для навыков социальной коммуникации и решения задач [89–90], развития креативного мышления] и креативности [91, 97].

Исследования выявляют роль дополнительного образования в формировании надпрофессиональных навыков, которые позволяют сформировать понимание карьерного и профессионального будущего, направления обучения [138].

Дополнительное образование предоставляет возможности для укрепления потенциала и самореализации детей с особыми образовательными потребностями [139–141].

В российских исследованиях акцентируется внимание на потенциале дополнительного образования, особенно исследовательской и проектной деятельности в формировании субъектности и проактивного поведения [142–145].

Таким образом, многочисленные эффекты участия во внешкольных занятиях позволяют комбинировать направления и форматы программ для повышения эффективности внешкольной деятельности.

### **1.3. ОСОБЕННОСТИ, РИСКИ И БАРЬЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМАТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВОЗМОЖНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РИСКАМИ**

Как отмечалось выше, особенностями дополнительного образования является инициативный характер обращения к его возможностям, вариативность, отсутствие унификации содержания.

К этому можно добавить разнообразие провайдеров по типу, масштабу и качеству предлагаемых услуг, превышающее все, что мы видим в других секторах образования. Соответственно для рынка дополнительного образования характерным является особенно высокий уровень информационной асимметрии [146].

В таких условиях особую роль в использовании возможностей форматов и технологий дополнительного образования начинает играть индивидуальный образовательный выбор. Процесс выбора организаций дополнительного образования и конкретных кружков (секций) требует от родителей затрат времени и компетенций в работе с информацией [147].

Отмечается, что различия в способностях осуществлять данный выбор (навыки работы с информацией, масштаб социального капитала) вносят заметный вклад в неравенство участия детей в дополнительном образовании: более образованные семьи, проявляющие активность в поиске предложений и обладающие более развитыми навыками анализа рынка, получают преимущества перед семьями с низким уровнем образования [146]. Более того, утверждается, 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» [147].

Однако вопрос о выборе имеет и более широкое значение, чем в аспекте неравенства, связанное с его (и обеспечивающее его грамотностью и компетентностью) ролью в использовании индивидом возможностей дополнительного образования.

Необходимы специальные усилия, направленные на оптимизацию системы распространения информации о возможностях дополнительного образования в целом, конкретных форматов и технологий с учетом особенностей различных групп населения (повышение адресности).

В частности, результаты исследований показывают, что востребованность интернет-каналов информирования в ситуации выбора родителями программ дополнительного образования нельзя переоценивать. Предлагается, напротив, активно использовать потенциал межличностного доверия, возникающего при личном взаимодействии родителей, например, с учителями в школах, а меры по развитию инфраструктуры информирования в интернете (навигаторы, порталы госуслуг и др.) сопровождать усилиями по формированию у родителей доверия к этой информации [147].

У определенных групп семей (в зависимости от культурного капитала, территории проживания) целесообразно развивать соответствующие навыки и повышать осознанность их выбора. Продвижение идеи активного и рационального выбора семьей дополнительных общеобразовательных программ (организации дополнительного образования) необходимо осуществлять, принимая во внимание образовательные стратегии, типы сценариев, мотивы, которые реализуются семьями в отношении дополнительного образования [147–148].

Следует учитывать, что для большинства семей связь результатов дополнительного образования и будущего ребенка неочевидна и является предметом заботы, а стратегии, как правило, не носят долгосрочного характера. Немалая часть родителей выбирает кружки и секции, ориен-

тируясь на свой собственный опыт участия в дополнительном образовании [149].

В частности, активно продвигаемые государством предложения на рынке образовательных услуг в сфере научно-технического творчества, которые с трудом могут быть соотнесены с опытом родителей, оказываются в менее выгодном положении [45]. В целом новое и «перспективное» с точки зрения государства или экспертов без специальной информационной и просветительской работы может не вызвать интереса сравнительно с направлениями и форматами дополнительного образования, которые известны и «понятны» родителям [147].

В этой связи одним из перспективных направлений является исследование особенностей выбора в дополнительном образовании с использованием современных теорий принятия решений, в частности теория неприятия потерь [150]. Продвижение в этом направлении исследований создаст дополнительные возможности для выстраивания стратегий работы с семейными установками и моделями выбора, помимо усиления информационной составляющей.

В частности, обсуждаются возможности изменения восприятия родителем угла зрения, под которым родитель/ребенок смотрит на мир: работа с «линзами» и «нарративами», которые определяют поведение людей в повседневной жизни. Предлагается использование методов нарративной интервенции [151] — замена одного нарратива другим или создание конкурирующего нарратива.

Парадокс дополнительного образования, который пока еще только начинает осмысливаться и артикулироваться, заключается в том, что его специфические особенности, определяющие возможности и достоинства, одновременно создают и риски.

Добровольность участия, свобода выбора, отсутствие стандартов, вариативность форматов и содержания, опора на сознательность, самоопределение и самодеятельность — все это создает риски неравенства. И мы видим реальную картину различий в доступе к дополнительному образованию в зависимости от территории проживания, социально-экономического статуса, культурного капитала семей [152], где разница между указанными группами доходит до 50%. Также отмечается, что внешкольные занятия могут способствовать увеличению разрыва в культурном капитале семей, т. к. изначальные позиции «недостижимо разные» [30].

Существенным ограничением дополнительного образования является его «дополнительность». Несмотря на пафос «до полного» и декларации целостности системы дополнительного образования, в образовательной политике оно скорее остается «второстепенным» по отношению к основному, как отмечалось, не имеет гарантий финансирования и на практике рассматривается как финансируемое по остаточному принципу без объективных расчетов потребностей и затрат. Требования и стандарты условий не закреплены, а значит, есть предпосылки, что реальные условия будут ниже необходимого уровня. Поэтому государственная инфраструктура дополнительного образования, в том числе цифровая, уступает по качеству основному, оплата труда кадров также ниже средств обучения и программно-методического обеспечения недостаточно [153].

Что касается семей, то при выраженном интересе к дополнительному образованию, как отмечалось выше, для большинства оно также высту-

пает как «вторичное» по значимости, отсюда требовательность к его результатам, к педагогам и программам, к вовлеченности и ответственности детей ниже, чем в основном.

Это означает, что массовая система дополнительного образования (массовая и применительно к государственному сектору и к «массе потребителей») не готова использовать передовые форматы и технологии или использует их недостаточно квалифицированно и в отсутствие необходимых условий, следовательно, не реализует потенциал в конкретных эффектах.

Подводя итоги сделанному обзору, мы предложили бы определить дополнительное образование детей сегодня в отношении укрепления возможностей человека как в большОй и бОльшей степени «обещание».

Действительно дополнительное образование во многом ориентировано на наиболее востребованные сегодня результаты, но научных свидетельств их достижения пока недостаточно для доказательств уникальности возможностей.

Дополнительное образование связывается с наиболее перспективными форматами и технологиями, но качество их массового применения далеко не всегда позволяет на практике реализовать их потенциал.

Отдельные практики дополнительного образования внешне выглядят весьма впечатляюще, получают высокие субъективные оценки и демонстрируют яркие индивидуальные истории успеха своих участников, однако объективных статистически значимых доказательств их эффектов собрано мало.

Какие рекомендации могут быть сформулированы на основании этих данных для образовательной политики в сфере дополнительного образования?

Прежде всего, она должна стать более определенной по задачам, ответственной и, следовательно, более доказательной. Сегодня масштаб декларируемых задач и результатов дополнительного образования не соответствует реальным вложениям.

Необходимо осознать существующие различия между возможными результатами проводимой политики, как минимум, отличить «доступность» от «охвата», «участие» от «эффективности». Проблематика баланса «вложений» и «отдачи» в дополнительное образование должна стать предметом серьезной экспертной дискуссии.

Критически важной является задача управления рисками неравенства в доступе к возможностям дополнительного образования.

Есть основания считать, что именно в дополнительном и неформальном образовании использование потенциальных возможностей в большей степени, чем в базовом стандартизированном образовании, требует проявления субъектности и агентности индивида, в т. ч. осознанности выбора, целеполагания, рефлексии процесса учения. Это касается не только ребенка, но на определенном этапе и его родителей. Поэтому перспективным является поиск технологий работы с этими качествами и навыками, а также с индивидуальными траекториями через практики тьюторинга, наставничества, коучинга.

## 2. ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Один из образовательных форматов, доступных для студентов, но в то же время не являющихся обязательным, является внеучебная деятельность. Внеучебная деятельность может быть представлена разными форматами мероприятий: научными, просветительскими, социальными, творческими и спортивными. Как правило, внеучебная деятельность студентов реализуется на базе университета, но не подразумевает получения оценок или образовательных кредитов. Исследования, проводимые в основном в зарубежных университетах, показывают, что, несмотря на то, что результаты внеучебной вовлеченности студентов не отображаются в дипломе выпускника, участие в ней дает возможность студентам не только развить навыки критического мышления, командной работы, коммуникации и кооперации, но и способствует формированию таких личностных качеств, как индивидуальная и коллективная ответственность, лидерские качества, а также навыки адаптации и социализации [154–156]. Большая часть российских работ демонстрирует, что внеучебная деятельность в университетах развита слабо и только около 30% студентов участвуют во внеучебной жизни университета [157–159]. Исследователи связывают низкую степень внеучебной вовлеченности студентов с высокой академической нагрузкой отсутствием интереса у студентов к внеучебной деятельности и непониманием выгоды от инвестирования времени и усилий в деятельность, которая не учитывается в дипломе [159]. Тем не менее некоторые работы, проведенные на выборке российских студентов, указывают на наличие положительной связи между образовательными результатами студентов, личностными и профессиональными качествами и внеучебной вовлеченностью [160–162]. Кроме того, отмечается положительная роль внеучебной деятельности в социально-психологической адаптации сту-

дентов, которая происходит благодаря их вовлечению в жизнь университета [161].

Таким образом, внеучебная деятельность является одним из доступных, но необязательных образовательных форматов, который может способствовать развитию навыков студентов. Однако на сегодняшний день ее потенциал остается недооцененным и нуждается в дополнительном изучении. В связи с этим данная глава будет посвящена обзору российских и зарубежных исследований, рассматривающих следующие вопросы:

1. Какие навыки формируются за счет участия студентов во внеучебной деятельности?
2. Какие форматы внеучебной деятельности бывают и какие эффекты они оказывают на студентов, вовлекающихся в них?
3. Какие существуют факторы (не)вовлеченности студентов во внеучебную деятельность?

## 2.1. РОЛЬ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Внеучебная деятельность является культом системы высшего образования в зарубежных университетах (преимущественно в американских и европейских). Исследования показывают, что от 60% до 90% студентов принимают участие в разных форматах внеучебной деятельности, реализуемой в университетах (научно-просветительских, культурных, социальных, спортивных мероприятиях и др.) [155, 163]. Причем многие студенты не ограничиваются каким-то одним видом деятельности и вовлекаются сразу в несколько мероприятий [155]. Такая популярность внеучебной деятельности в зарубежных университетах объясняется подходом работодателей к выбору кандидатов среди выпускников. Участие во внеучебной деятельности — это один из способов выделиться среди конкурентов и

получить преимущество на рынке труда. Исследования показывают, что высокая академическая и внеучебная вовлеченность студентов положительно сказывается на карьерных возможностях и даже вносит вклад в формирование стартовой оплаты труда [164]. Через свои результаты внеучебной активности студенты транслируют работодателям наличие у них определенных мягких навыков (командная работа, коммуникация) и личностных качеств (лидерство, креативность) [165].

В китайских университетах участие студентов во внеучебной деятельности (членство в партии) является показателем престижа и высоких достижений студента, потому что процесс и условия приема в партию часто сравнивают с поступлением в университет Лиги плюща (прим. англ. The Ivy League — ассоциация восьми элитных американских университетов, расположенных в семи штатах на северо-востоке США) [166]. Согласно статистическому опросу, только 7% китайских студентов смогли пройти отбор на основе их достижений, среди которых учитывались академические результаты, награды, волонтерство и лидерские качества, а также прохождение обязательного обучения, касающегося исторического наследия страны [167–168]. Стоит отметить, что внеучебная деятельность в китайских университетах не ограничивается только политическим активизмом, также существуют и другие форматы участия (творческие организации, волонтерские и научные кружки).

У российских студентов внеучебная деятельность не пользуется высокой популярностью. Результаты доклада на данных Мониторинга экономики образования (МЭО) за 2021 год показывают, что треть студентов вовлечена во внеучебную деятельность и только 13% студентов, участвующих во внеучебной деятельности, посещают занятия студенческих организаций более одного раза в неделю [159]. Невовлеченность студентов российских университетов во внеучебную деятельность исследователи связывают с тем, что высшее образование в России заточено на академическую со-

ставляющую, поэтому студенты в первую очередь фокусируются на учебной деятельности, а именно уделяют большую часть времени посещению занятий и выполнению заданий, требуемых в рамках образовательного плана по сравнению со студентами в других странах [169]. Анализ распределения времени студентов указывает на их сильную загруженность в учебе: на занятия в университете студенты тратят в среднем 24 часа в неделю, а на выполнение домашних заданий — в среднем 19 часов в неделю [159].

Помимо высокой учебной нагрузки, низкая активность российских студентов во внеучебных мероприятиях объясняется отсутствием понимания ценности внеучебной деятельности. Результаты МЭО показали, что большая доля студентов не понимает, зачем им тратить время на мероприятия, которые нигде не учитываются, и нет уверенности, что полученные знания и навыки могут пригодиться в дальнейшем [159]. Кроме того, в своих ответах студенты указывали на несоответствие задач, которые им приходилось решать в рамках внеучебной деятельности, с теми, которые могут возникнуть на рабочем месте [159]. Полученные результаты говорят скорее о том, что тот формат, в котором существует внеучебная деятельность в большинстве российских университетов, не позволяет студентам развивать свои личностные качества и навыки, в то время как существует большой пласт зарубежных исследований, которые указывают на то, что участие студентов во внеучебной деятельности положительно связано с развитием навыков критического мышления, командной работы, а также лидерских качеств и креативности [163, 170–171]. Например, было показано, что студенты, которые руководят студенческой организацией, и те студенты, которые тратят на внеучебную деятельность от семи и более часов в неделю, показывают более высокий уровень лидерских качеств [163]. Лидерские качества могут развиваться за счет делегирования задач между участниками команды, набора новых членов организации и подготовки проектов. Участие студентов в спортивных организациях также

связывают с формированием лидерских качеств [172]. Люди, имеющие спортивный опыт, демонстрируют эффективное управление и понимание сильных и слабых сторон команды, а также готовность легко справляться с неопределенностью, так как командные виды спорта требуют от спортсмена четкого выполнения своих задач и соблюдения правил игры [172].

Другой важный вклад внеучебной деятельности заключается в снижении показателей отсева студентов после первого года обучения [173]. Как показывают исследования, наибольшая доля отчислений студентов происходит именно на первом году обучения из-за сложностей в адаптационном процессе [174]. Студенты, вовлеченные во внеучебную жизнь, легче проходят этапы адаптационного процесса. Внеучебная деятельность является дополнительным источником социализации в университете. Вовлекаясь в мероприятия по своим интересам, студенты расширяют свой круг общения, который со временем трансформируется в социальный капитал в виде связей со своими сверстниками и представителями академического сообщества и коммерческого сектора [156, 175]. Помимо вклада в повышение образовательных результатов студентов (развитие навыков и снижение отсева), участие во внеучебной жизни университета способствует эмоциональному благополучию студентов [176–177], так как это один из способов борьбы со стрессом и негативными эмоциями [178]. Также у студентов, вовлеченных во внеучебную деятельность, ниже риск развития пагубных привычек (курение, злоупотребление алкоголем) и девиантного поведения [179].

Все перечисленные положительные эффекты, производимые за счет активного участия студентов во внеучебной деятельности, подтверждают, что она является незаменимой составляющей образовательного опыта студентов и их успешности как в образовательной и профессиональной сферах, так и в личном плане.

## 2.2. ФОРМАТЫ И ЭФФЕКТЫ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Традиционно выделяются (но не ограничиваются ими) следующие форматы внеучебной деятельности: студенческие организации, студенческие советы, волонтерство, научные и просветительские кружки.

*Волонтерская организация* — группа студентов, занимающихся волонтерской и социальной деятельностью. В частности, среди основных направлений выделяются, например, помощь в уходе за детьми или людьми с инвалидностью, благотворительные сборы на лечение, защита окружающей среды, волонтерская практика в НКО и другая социально ориентированная активность. Ключевая цель волонтерства — принести пользу как отдельным людям, так и всему сообществу. За счет участия в волонтерских организациях у студентов развиваются такие навыки, как моральная и гражданская ответственность, эмпатия и альтруизм [154, 180]. Волонтерство также оказывает влияние на формирование социально-политических взглядов студентов [181–182] благодаря активной вовлеченности в социальную повестку (например, с точки зрения анализа социального благополучия населения, проведения избирательных кампаний) [183]. Другой важной чертой волонтерства является создание и развитие инклюзивного сообщества среди молодежи [184]. В период активной фазы пандемии COVID-19, когда все вузы вынуждены были перейти на дистанционный формат обучения, многие внеучебные активности были свернуты, но в то же время открылось поле для волонтерской деятельности. Например, студенты медицинских вузов во многих странах участвовали в оказании медицинской помощи больным [185], оказывали поддержку незащищенным слоям населения, обеспечивая их лекарствами и продуктами [186].

*Студенческий совет (или представительство, самоуправление)* — группа студентов, которые активно участвуют в жизни университета и представ-

ляют позицию всего студенческого сообщества. Деятельность студенческого совета включает большой набор функций, начиная от планирования программ и мероприятий для студентов и заканчивая предоставлением финансовой помощи различным студенческим организациям и нуждающимся студентам. Студенческий совет (представительство, самоуправление) является платформой, позволяющей студентам участвовать в принятии решений на административном уровне [187]. Подразумевается, что участие в данном формате внеучебной деятельности должно способствовать развитию лидерских качеств, адаптации личного опыта в различных социальных контекстах, что может быть полезно при дальнейшем трудоустройстве. Однако российские исследования указывают на то, что представительство студентов в российских университетах действует в совершенно особом институционально-историческом контексте, заданном советским опытом и ценностями современного российского общества [188]. В советское время основные функции студенческого представительства, которые ложились на профсоюзы и комсомол, заключались скорее в поддержании конформизма, лояльности к государству и пропаганде здорового образа жизни, а не в продвижении инициативы и саморазвитии студентов [189–190].

*Студенческие организации (клубы)* — зарегистрированная группа студентов, которых объединяют общие интересы по реализации волонтерских, социальных, межкультурных и других проектов. Обычно все желающие могут вступить в такие организации, но в некоторых случаях студентам необходимо пройти конкурсный отбор, чтобы стать членом организации. Исследователи отмечают, что студенческие организации являются одним из способов вовлечения студентов в кампусную жизнь [191–192]. Участие в студенческих клубах позволяет студентам применять на практике полученные в процессе обучения знания и навыки [193]. Помимо этого, также выделяется положительное влияние участия в студенческих

организациях на социализацию студентов, поскольку они объединяют схожих по интересам людей внутри университетского сообщества [192]. Также российские исследователи отмечают социально-воспитательную и культурную функции студенческих организаций [194]. Студенческие организации решают такие задачи, как формирование благоприятной образовательной среды внутри университета, минимизирование конфликтных и стрессовых ситуаций, развитие творческого потенциала [195]. Несмотря на все положительные эффекты от участия в студенческих организациях, согласно данным опроса МЭО за 2021 год только 11% студентов российских вузов в них участвуют. Также отмечается, что многие студенты вступают в студенческие организации, но не принимают в их деятельности активного участия [162].

*Научные и просветительские кружки* — коллективы студентов, участвующих в организации и проведении различных научных мероприятий (конференций, симпозиумов, семинаров и другое) под руководством преподавателей и научных сотрудников. В исследованиях отмечается, что научно-просветительская деятельность в рамках студенческих организаций является важным фактором академической успеваемости студентов, а также источником академической поддержки среди старших коллег и сверстников [196]. Участники научных мероприятий указывают на развитие коммуникативных навыков и навыков проведения исследований и подготовки научных статей. При этом отмечается, что научно-просветительская деятельность способствует более активному вовлечению студентов и в другие виды внеучебных мероприятий. Участие в научных кружках также способствует привлечению молодых кадров в исследовательскую деятельность, повышает их интерес к дальнейшей научной деятельности [192] и формированию профессиональной идентичности студента как специалиста в выбранной области [197]. Согласно результатам опроса МЭО за 2021 год, только 30% студентов российских университетов участвуют в

научной/проектной работе [159]. Основными форматами научной/проектной работы, которой занимаются студенты российских университетов, является посещение научных семинаров и конференций.

*Спортивные сообщества* — группы студентов, объединенные общими спортивными интересами и участвующие в соревнованиях по различным видам спорта, а также занимающиеся организацией групповых тренировок и продвижением здорового образа жизни среди университетского сообщества. Позитивный эффект от участия в спортивных сообществах исследователи связывают с его влиянием на состояние здоровья, физическое развитие и самочувствие человека [198]. Отмечается, что спортивная деятельность помогает учащимся эффективнее справляться с психологическими трудностями и учебной нагрузкой, в значительной степени снижая уровень тревожности [172, 199–200]. Кроме того, участие в спортивных сообществах и мероприятиях способствует развитию навыков межличностного общения, командной работы, целеполагания. Также существует практика спортивного волонтерства, а именно прямого участия и помощи в организации и проведении спортивных мероприятий, что распространено на опыте стран Азии (например, в Китае) [201–202]. В американских университетах спорт является неотъемлемой частью образования. Участие в спортивных мероприятиях дает студентам возможность получить стипендии на обучение в вузе, параллельно занимаясь любимым видом спорта [203]. Российские исследования указывают на неоднозначное отношение студентов российских университетов к спортивным мероприятиям, проводимым на базе университетов: от устойчивого интереса к такому направлению и активного участия в спортивных мероприятиях до безразличия и отказа от участия в них. В целом опросы студентов указывают на то, что лишь малая доля студентов (до 11%) участвует в спортивных мероприятиях университета на регулярной основе [159].

*Творческие сообщества* — коллективы студентов, которые участвуют в организации концертов, спектаклей и других развлекательных мероприятий, направленных на развитие талантов и творческих способностей студентов. Такие сообщества могут включать в себя различные формы деятельности, например проекты по развитию актерского мастерства, музыкальные и танцевальные организации [204]. Участие студентов в творческих сообществах положительно влияет на эмоциональное состояние студентов, выступая в качестве инструмента психологической поддержки [205]. Исследователи отмечают, что участие в таких мероприятиях также способствует накоплению культурного капитала и формированию социальных связей со студентами-единомышленниками [206]. Поэтому студенты, участвующие в такой деятельности, редко испытывают чувство одиночества [177]. Кроме того, активность студентов в таких сообществах помогает развить творческий потенциал [207], повышает чувство уверенности в себе и формирует лидерские навыки и навыки командной работы. Согласно опросным данным, 18% российских студентов занимаются творческой деятельностью в университете [159]. Среди основных видов деятельности: занятия фото- и видеографией, вокалом, танцами, музыкой, рукоделием, компьютерными играми, изучение языков [208].

### **2.3. ФАКТОРЫ (НЕ)ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Несмотря на то, что исследования подчеркивают важность участия студентов во внеучебных активностях, уровень вовлеченности среди разных групп студентов различается. Это связано не только с тем, что в одних странах внеучебная деятельность в университетах больше развита, чем в других, но также и с личностными характеристиками студентов. Например, исследования показывают, что студенты-экстраверты чаще студентов-интровертов вовлекаются во внеучебные активности, так как у них сильнее

выражена потребность в социальной коммуникации и эмоциональной поддержке [209]. Студенты-экстраверты стремятся попасть в социальные пространства и компании новых людей в отличие от студентов-интровертов, которые могут чувствовать себя подавленными в больших компаниях и предпочитают находиться одни или в небольших группах [210]. При этом многие студенческие организации (клубы) по своей сути являются социальными пространствами с большим количеством людей, участие в которых может быть некомфортным для таких групп студентов-интровертов [211].

Кроме того, существуют дополнительные социальные и культурные факторы, которые способствуют низкому уровню вовлеченности студентов во внеучебные мероприятия. Например, студенты старших курсов с меньшей вероятностью будут участвовать во внеучебных активностях в силу семейных и трудовых обязательств. Например, те студенты, которые совмещают работу и учебу, начинают уделять меньше времени учебе и больше времени проводят на работе. Тем самым времени на внеучебную деятельность у них не остается. Некоторые студенты также отмечают отсутствие интереса к проводимым мероприятиям, так как по их мнению внеучебная деятельность в основном ориентирована на студентов младших курсов [211–212]. Еще одной важной причиной (не)вовлечения студентов во внеучебные мероприятия являются представления студентов о важности такой деятельности как для будущей карьеры, так и для личностного развития. Если студент уверен, что участие во внеучебных мероприятиях позволит получить преимущества при трудоустройстве, то с большей вероятностью студент начнет участвовать в таких активностях. Например, исследования показывают, что выпускники университетов, участвовавшие во внеучебных мероприятиях, чувствовали себя увереннее на первом месте работы [213–214].

Исследования также показывают, что некоторые студенты принимают участие во внеучебных мероприятиях, так как чувствуют давление со стороны своего окружения и университета, которые подталкивают студентов вовлекаться в как можно больше активностей разного формата [215–216]. Однако это может привести к тому, что студенты будут слишком много времени посвящать внеучебным мероприятиям, что скажется на увеличении нагрузки и снижении позитивных эффектов от внеучебной активности на психологическое и физическое состояние студентов [215].

Особое место в исследованиях о вовлеченности во внеучебную деятельность занимают различия в социальном положении студентов. Так, исследования, проведенные в США, Европе и Азии, показывают, что студенты из семей среднего и высокого достатка чаще принимают участие во внеучебных мероприятиях по сравнению со студентами из семей с низким достатком [206, 217–218]. Исследователи также отмечают различия в участии во внеучебных активностях среди юношей и девушек. Например, девушки чаще юношей вовлекаются в научную/проектную работу [159, 219], а также в творческие направления, связанные с музыкой, танцами, актерским мастерством [220]. В свою очередь, среди юношей больше доля тех, кто принимает участие в различных спортивных сообществах и соревнованиях [216, 220]. При этом, как отмечается в российских и зарубежных исследованиях, юноши чаще девушек участвуют и в качестве кандидатов на выборы в органы студенческого представительства, а девушки активнее участвуют в качестве голосующих [221–223]. Важным фактором участия во внеучебных мероприятиях также является академическая успешность студентов: чем выше у студентов образовательные результаты, тем больше вероятность участия таких студентов во внеучебных мероприятиях [159, 223].

## 2.4. ВНЕУЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УПУЩЕННАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ

Участие студентов во внеучебной деятельности в университете оказывает положительное влияние на образовательный процесс и успехи студентов в целом. Однако степень участия студентов во внеучебной деятельности и восприятие роли внеучебной деятельности в образовательном процессе имеет существенные различия в университетах в разных странах. Если в американских университетах участие студентов во внеучебной деятельности является неотъемлемой частью студенческой жизни и около 90% студентов в той или иной мере вовлечены во внеучебную деятельность [155, 163], а в китайских университетах внеучебная деятельность является показателем престижа и доступна не всем студентам (например, членство в студенческой партии) [166], то в российских университетах внеучебной деятельности отводится второстепенная роль [159]. Несмотря на то, что результаты многочисленных зарубежных исследований и ряд работ отечественных исследователей говорят о том, что внеучебная деятельность студентов, выходящая за рамки образовательной программы, имеет большой потенциал для развития студентов и может служить акселератором знаний, полученных в ходе учебных занятий, только около трети студентов российских университетов принимают участие в такой деятельности [159–161, 197]. Такие характеристики российской образовательной системы, как негибкость учебных планов и высокая аудиторная нагрузка, ограничивают возможности студентов для участия во внеучебной деятельности. Российское высшее образование представляет собой вертикально выстроенную систему с низкой автономией университетов, в которой образовательные стандарты и процедуры задаются «сверху» и которая не позволяет экспериментировать с образовательными форматами.

Помимо того, что российские студенты не стремятся вовлекаться во внеучебную деятельность из-за высокой академической нагрузки, многие из них не видят во внеучебной деятельности потенциала для своего развития, так как во многих российских университетах внеучебная деятельность представляет собой формат профсоюза/студактива, который был популярен в советское время, но сегодня уже не отвечает запросам студенческого сообщества. Часто участие студентов в профсоюзах/студактивах имеет номинальный характер и ограничивается участием студентов «для галочки, на всякий случай».

Рассматривая положительные эффекты внеучебной деятельности, важно учитывать, что не все студенты одинаково готовы вовлекаться во внеучебную деятельность. Например, в силу своих личностных особенностей одни категории студентов (например, студенты экстраверты и интроверты) будут проявлять интерес ко внеучебной деятельности, а другие — нет. Также студенты из семей с низким достатком скорее отдадут предпочтение трудоустройству вне университета, чем участию во внеучебной жизни. Кроме того, стоит учитывать, что перефокусировка студентов на внеучебную деятельность может негативно сказаться на образовательных результатах и привести к снижению успеваемости. Тем не менее все существующие российские и зарубежные научные работы говорят о том, что профессиональное становление личности будущего специалиста, наращивание у него не только узкоспециальных, но и универсальных навыков наиболее эффективно может быть решено путем совместной интеграции учебной и внеучебной деятельности в образовательный процесс.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный обзор исследований показывает, что использование дополнительных возможностей в системе образования, среди которых мы отдельное внимание уделили различным форматам дополнительного образования и внеучебной активности в университетах, имеет множество положительных эффектов как на последующее обучение, так и при выходе на рынок труда. Важно, что, по-видимому, в эпоху цифровизации и, в частности, проникновения цифровых технологий в различные рынки труда вклад этих эффектов в личное благополучие человека возрастает. Решение об использовании или неиспользовании возможности на этапе получения образования повышает или понижает вероятность стать бенефициаром цифровизации, которая в еще большей степени усиливает разрыв между специалистами с высокой квалификацией и остальными работниками.

Интересно, что решение об использовании образовательных возможностей, укрепляющих человека, зависит как от факторов среды, так и от рационального выбора индивида. В последнем случае, очевидно, можно говорить о первичных и вторичных эффектах, влияющих на этот выбор. Теория первичных и вторичных эффектов, введенная в исследования социологии и экономики образования еще Раймоном Будоном и получившая широкое распространение немного позднее, указывает, что, помимо фактических ограничений, мешающих сделать выбор в пользу той или иной образовательной возможности (например, отсутствие средств), существуют также вторичные ограничения, проявляющиеся в установках и ценностях (например, представление о неприменимости предлагаемого выбора к собственной жизненной ситуации). Таким образом, отказ от использования дополнительных возможностей в образовании не всегда связан с отсутствием необходимых ресурсов.

В этом контексте становится ясно, что проектирование мер, направленных на повышение масштабов вовлечения людей в дополнительное образование и внеучебную жизнь в университете, помимо рекомендаций по улучшению со стороны предложения, должно включать в себя меры, «подталкивающие» людей к выбору в пользу этих возможностей. Разработка таких политик, в свою очередь, должна основываться на доказательных материалах исследований, оценивающих эффективность различных инструментов «наджинга».

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт, 2019. — Т. 13. — N 2. — С. 19-41.
2. Ендовицкий Д. А., Коротких В. В., Воронова М. В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России, 2020. — N 2. — С. 9-26.
3. Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д., Кузнецов П. Д. и др. Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования // Успешность выпускников и уровень оплаты труда преподавателей как факторы конкурентоспособности университетов Уральского региона: монография. Екатеринбург, 2020. — С. 56-79.
4. Малова М. М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности / М. Малова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки, 2019. — N 4 (44).
5. Добрякова М. С. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М. С. Добрякова — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — Т. 472. — 34 с.
6. Бондаренко Н., Лысова Т. Что работодатели ждут от выпускников вузов, 2016. — URL: <https://iq.hse.ru/news/188111459.html> (дата обращения: 13.09.2022)
7. Loyalka P., Liu O. L., Li G., et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States // Nature Human Behaviour, 2021. — Vol. 5. — P. 892-904.
8. Слободчиков В. И. Антропологический смысл содержания дополнительного (восполняющего) образования / В. И. Слободчиков // Исследователь/Researcher, 2010. — N 1—2. — С. 10-12.

9. Bartkus K. R. et al. Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions // *American Journal of Business Education (AJBE)*, 2012. — Vol. 5, No. 6. — P. 693-704.
10. Fredricks J. A., Simpkins S. D. Organized out-of-school activities and peer relationships: Theoretical perspectives and previous research // *New directions for child and adolescent development*, 2013. — Vol. 2013, No. 140. — P. 1-17.
11. Иванов И. Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики / И. Ю. Иванов // *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2021. — Т. 2. — N 6. — С. 112-124.
12. Жулябина Н. М. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование / Н. М. Жулябина // *Сер. «Современная аналитика образования»*, 2017. — N 9. — 17 с.
13. Княгинина и др. Регулирование внешкольного образования в странах бывшего Советского Союза. Серия «Постсоветское внешкольное образование» / Под общ. ред.: И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий. — М.: Де'Либри, 2022.
14. UNESCO. Extracurricular activity. International Institute for Educational Planning, 2021.
15. Donnelly M. et al. An Unequal Playing Field: Extra-curricular activities, soft skills and social mobility, 2019.
16. Mahoney J. L., Stattin H. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context // *Journal of adolescence*, 2000. — Vol. 23, No. 2. — P. 113-127.
17. 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. — P. 159-210.
18. Eccles J. S. et al. Extracurricular activities and adolescent development // *Journal of social issues*, 2003. — Vol. 59, No. 4. — P. 865-889.
19. Farb A. F., Matjasko J. L. Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development // *Developmental Review*, 2012. — Vol. 32, No. 1. — P. 1-48.
20. Haensly P. A., Lupkowski A. E., Edlind E. P. The role of extracurricular activities in education // *The High School Journal*, 1985. — Vol. 69, No. 2. — P. 110-119.
21. Lunenburg F. C. Extracurricular activities // *Schooling*, 2010. — Vol. 1, No. 1. — P. 1-4.
22. Bjornavold J. Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. — Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, 2000.
23. O'Brien E., Rollefson M. Extracurricular Participation and Student Engagement. *Education Policy Issues: Statistical Perspectives*, 1995.
24. OECD. What makes schools successful? Resources, policies and practices. OECD Paris, 2013. — Vol. 5.
25. McGinn N., Welsh T. Decentralization of education: why, when, what and how?, 1999.
26. Shelton D. Protecting human rights in a globalized world // *BC Int'l Comp. L. Rev*, 2002. — Vol. 25. — 273 p.
27. Durlak J. A., Weissberg R. P., Pachan M. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents // *American journal of community psychology*, 2010. — Vol. 45, No. 3. — P. 294-309.
28. Durlak J. A. et al. Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP // *American Journal of Community Psychology*, 2010. — Vol. 45, No. 3. — P. 285-293.
29. Ivanova I. V. Non-formal education: Investing in human capital // *Russian Education & Society*, 2016. — Vol. 58, No. 11. — P. 718-731.

30. Coulangeon P. The impact of participation in extracurricular activities on school achievement of French middle school students: Human capital and cultural capital revisited // *Social Forces*, 2018. — Vol. 97, No. 1. — P. 55—90.
31. Saepudin A. et al. Analysis of Non Formal Education Human Resources in Support of Service and Quality Equality Education Programs // *Journal of Nonformal Education*, 2022. — Vol. 8, No. 2.
32. Grossman J. B., Walker K., Raley R. Challenges and Opportunities in After-School Programs: Lessons for Policymakers and Funders, 2001.
33. Aliu J., Aigbavboa C. Reviewing the roles of extracurricular activities in developing employability skills: a bibliometric review // *International Journal of Construction Management*, 2021. — P. 1-10.
34. Kremer-Sadlik T., Izquierdo C., Fatigante M. Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy // *Anthropology & Education Quarterly*, 2010. — Vol. 41, No. 1. — P. 35-54.
35. Bryan J. Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships // *Professional School Counseling*, 2005. — P. 219-227.
36. Masten A. S., Coatsworth J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children // *American psychologist*, 1998. — Vol. 53, No. 2. — 205 p.
37. Mahoney J. L., Cairns B. D., Farmer T. W. Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation // *Journal of educational psychology*, 2003. — Vol. 95, No. 2. — 409 p.
38. Snellman K., Silva J. M., Putnam R. D. Inequity outside the Classroom: Growing Class Differences in Participation in Extracurricular Activities // *Voices in urban education*, 2015. — Vol. 40. — P. 7-14.
39. Glanville J. L. Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood // *Social science quarterly*, 1999. — P. 279-290.
40. Regnerus M. D. Shaping schooling success: Religious socialization and educational outcomes in metropolitan public schools // *Journal for the scientific study of religion*, 2000. — Vol. 39, No. 3. — P. 363-370.
41. Ivaniushina V. A., Aleksandrov D. A. Socialization through informal education: The extracurricular activities of Russian schoolchildren // *Russian Education & Society*, 2015. — Vol. 57, No. 4. — P. 189-213.
42. Bailey R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion // *Educational review*, 2005. — Vol. 57, No. 1. — P. 71-90.
43. Juvonen J. et al. Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities // *Educational Psychologist*, 2019. — Vol. 54, No. 4. — P. 250—270.
44. Skille E. Å., Waddington I. Alternative sport programmes and social inclusion in Norway // *European Physical Education Review*, 2006. — Vol. 12, No. 3. — P. 251-271.
45. Косарецкий С. Г. и др. Технологическое образование школьников. Актуальная ситуация и пути развития. — М.: Кружковое движение НТИ, Институт образования НИУ ВШЭ, 2019.
46. Lareau A. Unequal childhoods // *Unequal Childhoods*. — University of California Press,— 2011.
47. Бочавер А. А. и др. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей. // *Psychological Science & Education*, 2018. — Т. 23. — N 4.
48. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А., Груздев И. А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 2019. — N 2 (150). — С. 387-408.
49. Поливанова К. Н. и др. Образование за стенами школы, 2020.
50. Косарецкий С. Г., Кудрявцева М. А., Фиофанова К. А. Актуальная си-

- туация развития сектора «эдютейнмент» для детей в России. Сер. Факты образования, 2018. — N 3. — 18 с.
51. Olszewski-Kubilius P., Lee S. Y. The role of participation in in-school and outside-of-school activities in the talent development of gifted students // *Journal of Secondary Gifted Education*, 2004. — Vol. 15, No. 3. — P. 107-123.
  52. Zhang D., Luo Y. Social exclusion and the hidden curriculum: The schooling experiences of Chinese rural migrant children in an urban public school // *British Journal of Educational Studies*, 2016. — Vol. 64, No. 2. — P. 215-234.
  53. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утв. распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р., 2022.
  54. Дейч Б. А. От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия / Б. А. Дейч // *Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социоконетика*, 2014. — Т. 20. — N 4. — С. 145-148.
  55. Steinmann I., Strietholt R., Caro D. Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools // *School Effectiveness and School Improvement*, 2019. — Vol. 30, No. 2. — P. 155-176.
  56. Sjödin D., Roman C. Family practices among Swedish parents: Extracurricular activities and social class // *European Societies*, 2018. — Vol. 20, No. 5. — P. 764-784.
  57. O’Flaherty M., Baxter J., Campbell A. Do extracurricular activities contribute to positive adolescent development? Longitudinal evidence from Australia // *Life Course Centre Working Paper*, 2022. — No. 2022-03.
  58. Csikszentmihalyi M. The domain of creativity. In M. A. Runco, & R. S. Albert (Eds.), 1990. — P. 190-212.
  59. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary educational psychology*, 2000. — Vol. 25, No. 1. — P. 54-67.
  60. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А. Г. Асмолов // *Внешкольник*, 1997. — N 9. — С. 6-8.
  61. Попов А. А. и др. Открытое образование как практика самоопределения. — М.: некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. — 96 с.
  62. Куприянов Б. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей (попытка обоснования концепции) 48 // *Образование и наука*, 2006. — N 2. — С. 48-55.
  63. Piaget J. W. *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge, 1950.
  64. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, 2005.
  65. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи // пер. с англ. — М.: Педагогика-пресс, 2000.
  66. Brown S. W., King F. B. Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies // *International Studies Perspectives*, 2000. — Vol. 1, No. 3. — P. 245-254.
  67. Richardson V. Constructivist pedagogy // *Teachers college record*, 2003. — Vol. 105, No. 9. — P. 1623-1640.
  68. Holt Dan G.; Willard-Holt Colleen. «Let’s Get Real™: Students Solving Authentic Corporate Problems» // *Phi Delta Kappan*, 2000. — Vol. 82, No. 3. — P. 243-246.
  69. Bauersfeld H. «Language games’ in the mathematics classroom: Their function and their effects». In Cobb, Paul; Bauersfeld, H. (eds.). *The emergence of mathematical meaning: interaction in classroom cultures*. Hillsdale N. J.: L. Erlbaum Associates, 1995.
  70. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития иссле-

- довательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников, 2003. — N 4. — С. 12-17.
71. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. / А. С. Обухов // 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 280 с.
  72. Johnson J. T. Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity // *GeoJournal*, 2012. — Vol. 77, No. 6. — P. 829-836.
  73. Flanagan C. et al. The environmental commons in urban communities: The potential of place-based education // *Frontiers in psychology*, 2019. — Vol. 10. — P. 226.
  74. Barber B. R., Battistoni R. A season of service: Introducing service learning into the liberal arts curriculum // *PS: Political Science & Politics*, 1993. — Vol. 26, No. 2. — P. 235-240.
  75. Campbell D. E. Social capital and service learning // *PS: Political Science & Politics*, 2000. — Vol. 33, No. 3. — P. 641-646.
  76. Bellini S., Akullian J. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders // *Exceptional children*, 2007. — Vol. 73, No. 3. — P. 264-287.
  77. Meager N. *Observational Filmmaking for Education: Digital Video Practices for Researchers, Teachers and Children*,— 2019.
  78. Shulman J. L., Bowen W. G. How the playing field is encroaching on the admissions office // *Chronicle of Higher Education*, 2001. — Vol. 47, No. 20. — P. B8-B10.
  79. Buckingham D., Scanlon M. Education, entertainment and learning in the home // *British Journal of Educational Studies*, 2004. — Vol. 52, No. 1.
  80. Mauch E. Using technological innovation to improve the problem-solving skills of middle school students: Educators' experiences with the LEGO mindstorms robotic invention system // *The Clearing House*, 2001. — Vol. 74, No. 4. — P. 211-213.
  81. Nourbakhsh I. R. et al. Human-robot teaming for search and rescue // *IEEE Pervasive Computing*, 2005. — Vol. 4, No. 1. — P. 72-79.
  82. Bell P. et al. *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. — Washington, DC: National Academies Press, 2009. — Vol. 140.
  83. Zeng L. et al. Physics career education day: design, implementation, and assessment // *Journal of Hispanic Higher Education*, 2020. — Vol. 19, No. 3. — P. 266-279.
  84. Mahoney J. L., Cairns R. B. Do extracurricular activities protect against early school dropout? // *Developmental psychology*, 1997. — Vol. 33, No. 2. — 241 p.
  85. Hinck S. S., Brandell M. E. Service learning: Facilitating academic learning and character development // *NASSP bulletin*, 1999. — Vol. 83, No. 609. — P. 16-24.
  86. Fletcher A. C., Nickerson P., Wright K. L. Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being // *Journal of community psychology*, 2003. — Vol. 31, No. 6. — P. 641-659.
  87. Eccles J. S., Barber B. L. Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? // *Journal of adolescent research*, 1999. — Vol. 14, No. 1. — P. 10-43.
  88. Bohnert A., Fredricks J., Randall E. Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations // *Review of Educational Research*, 2010. — Vol. 80, No. 4. — P. 576-610.
  89. Schmidt D. Why a middle school // *Streamlined Seminar. NAESP*, 1982. — Vol. 1, No. 2. — P. 1-6.
  90. Rifner P. J., Feldhusen J. F. Checkmate // *Gifted Child Today*, 1997. — Vol. 20, No. 1. — P. 36-48.

91. Barker B. S., Ansorge J. Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment // *Journal of research on technology in education*, 2007. — Vol. 39, No. 3. — P. 229-243.
92. Southgate D. E., Roscigno V. J. The impact of music on childhood and adolescent achievement // *Social science quarterly*, 2009. — Vol. 90, No. 1. — P. 4-21.
93. Marsh H. W. Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? // *Journal of educational psychology*, 1992. — Vol. 84, No. 4. — 553 p.
94. Rubin R. S., Bommer W. H., Baldwin T. T. Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? // *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 2002. — Vol. 41, No. 4. — P. 441-454.
95. Кванториум: Федеральная сеть детских технопарков. [Электронный ресурс] — URL: <https://roskvantorium.ru> (дата обращения: 05.09.2022)
96. Agora. The school with no classes, no classrooms and no curriculum. The HundrED. [Электронный ресурс] — URL: <https://hundred.org/en/innovations/agora> (дата обращения: 05.09.2022)
97. Tumo. Center for creative technologies. [Электронный ресурс] — URL: <https://tumo.org/> (дата обращения: 05.10.2022)
98. Еленев К. С. Кружковое движение НТИ — новый виток развития инженерного творчества молодежи / К. С. Еленев // *Техническое творчество молодежи. Учредители: Московский государственный технологический университет «Станкин»*. — Москва. — N 3. — С. 2-3.
99. Sharples M., McAndrew P., Weller M., Ferguson, R., FitzGerald E., Hirst T. and Gaved M. *Innovating Pedagogy 2013: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*, 2013.
100. Маслов Д. В., Гаджански И., Кирьянов А. Е. Новая эра «Сделай сам»: мейкеры из фаблабов // *Инновации*. — 2017. — N 12 (230). — С. 96-104.
101. Vossoughi S., Hooper P. K., Escudé M. Making through the lens of culture and power: Toward transformative visions for educational equity // *Harvard Educational Review*, 2016. — Vol. 86, No. 2. — P. 206-232.
102. Lionaite M. Hackathons as a tool for learning in the framework of UNESCO learning cities, 2020.
103. Обухов А. С. и др. Развитие экологической грамотности и экологически-ответственного поведения через вовлечение учащихся в исследование, проектирование и медиасреду // *Исследователь: Researcher*, 2021. — N 1-2 (33-34). — С. 32-51.
104. Граус Г. и др. эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзании // *Вопросы образования*, 2021. — N 2. — С. 243-260.
105. Chawla N. A. Do edtech platforms give enough importance to extracurricular activities? [Электронный ресурс], 2021. — URL: <https://theguardian.com/do-edtech-platforms-give-enough-importance-to-extracurricular-activities/> (дата обращения: 01.09.2022)
106. Sil D. This Ed-tech Startup Is Focusing On Developing Extra-Curricular Activities Among Children. [Электронный ресурс], 2021. — URL: <https://www.entrepreneur.com/en-in/technology/this-ed-tech-startup-is-focusing-on-developing/376261> (дата обращения: 10.09.2022)
107. Ganguly S. This edtech startup is focusing on extracurricular activities for 'holistic' learning [Электронный ресурс], 2021. — URL: <https://yourstory.com/2021/09/edtech-startup-ohana-academy-extracurricular-activities-online-learning/> (дата обращения: 02.09.2022)
108. Внешкольное образование в условиях пандемии COVID-19 в странах бывшего Советского Союза: лучшие практики и ключевые уроки. Серия «Постсоветское внешкольное образование», 2021 / Под общ. ред.: И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий. — М.: ДеЛибри.

109. Eder D., Parker S. The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture // *Sociology of education*. — 1987. — P. 200—213.
110. McNeal Jr R. B. Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects // *Social Science Quarterly*, 1999. — P. 291-309.
111. Detterman D. K., Sternberg R. J. *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Ablex Publishing, 1993.
112. Schellenberg E. G. Music lessons enhance IQ // *Psychological science*, 2004. — Vol. 15, No. 8. — P. 511-514.
113. Fejgin N. Participation in high school competitive sports: A subversion of school mission or contribution to academic goals? // *Sociology of sport journal*, 1994. — Vol. 11, No. 3. — P. 211-230.
114. Broh B. A. Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? // *Sociology of education*, 2002. — P. 69-95.
115. Farkas G. Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes // *Annual review of sociology*, 2003. — P. 541-562.
116. Baharom N., Idris M. S. The roles of co-curricular in promoting students human capital development // *Educational Technology*, 2017. — Vol. 108. — P. 47664-47666.
117. Jordan W. J., Nettles S. M. How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes // *Social Psychology of Education*, 1999. — Vol. 3, No. 4. — P. 217-243.
118. Baker C. N. Under-represented college students and extracurricular involvement: The effects of various student organizations on academic performance // *Social Psychology of Education*, 2008. — Vol. 11, No. 3. — P. 273-298.
119. Lipscomb S. Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach // *Economics of Education Review*, 2007. — Vol. 26, No. 4. — P. 463-472.
120. Lauer P. A. et al. Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students // *Review of educational research*, 2006. — Vol. 76, No. 2. — P. 275-313.
121. Migali G., Capuccinello R. I. The effect of Extracurricular Activities on Students' Dropout. Evidence from Vocational Education in Italy-Lancaster University Economics Working Paper Series, 2018.
122. An W., Western B. Social capital in the creation of cultural capital: Family structure, neighborhood cohesion, and extracurricular participation // *Social science research*, 2019. — Vol. 81. — P. 192-208.
123. Thouin É. et al. School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters // *Applied Developmental Science*, 2022. — Vol. 26, No. 2. — P. 303-316.
124. Fredricks J. A., Eccles J. S. Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations // *Developmental psychology*, 2006. — Vol. 42, No. 4. — 698 p.
125. Gilman R., Meyers J., Perez L. Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists // *Psychology in the Schools*, 2004. — Vol. 41, No. 1. — P. 31-41.
126. Gottfredson D. C. et al. Do after school programs reduce delinquency? // *Prevention science*, 2004. — Vol. 5, No. 4. — P. 253-266.
127. Tebes J. K. et al. Impact of a positive youth development program in urban after-school settings on the prevention of adolescent substance use // *Journal of Adolescent Health*, 2007. — Vol. 41, No. 3. — P. 239-247.
128. Hoffmann J. P. Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: Gender-differentiated and school-contextual effects // *Journal of health and social behavior*, 2006. — Vol. 47, No. 3. — P. 275-290.
129. Shernoff D. J. Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance // *American journal of community psychology*, 2010. — Vol. 45, No. 3. — P. 325-337.

130. Fredricks J. A., Simpkins S. D. Promoting positive youth development through organized after-school activities: Taking a closer look at participation of ethnic minority youth // *Child Development Perspectives*, 2012. — Vol. 6, No. 3. — P. 280-287.
131. Beets и др., 2009
132. Ara I. et al. Influence of extracurricular sport activities on body composition and physical fitness in boys: a 3-year longitudinal study // *International journal of obesity*, 2006. — Vol. 30, No. 7. — P. 1062-1071.
133. Colchico K., Zybert P., Basch C. E. Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self-perceptions: a pilot study among urban, minority adolescent girls // *American Journal of Public Health*, 2000. — Vol. 90, No. 6. — 977 p.
134. Zarrett N. et al. More than child's play: variable-and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development // *Developmental psychology*, 2009. — Vol. 45, No. 2. — 368 p.
135. Covay E., Carbonaro W. After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement // *Sociology of Education*, 2010. — Vol. 83, No. 1. — P. 20-45.
136. Bowles S., Gintis H. The inheritance of inequality // *Journal of economic Perspectives*, 2002. — Vol. 16, No. 3. — P. 3-30.
137. Kaufman J., Gabler J. Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process // *Poetics*, 2004. — Vol. 32, No. 2. — P. 145-168.
138. Jackson D., Bridgstock R. What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work // *Higher Education*, 2021. — Vol. 81, No. 4. — P. 723-739.
139. Makoelle T. M. Inclusion and sport: analysis of selected South African township schools // *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2014. — Vol. 3, No. 2. — 6 p.
140. Godawa G., Rzewucka P. Inclusive education implemented in the form of extra-curricular activities: case study // *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 2020. — Vol. 6, No. 1. — P. 35-46.
141. Золотарева А. В. Доступное дополнительное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: результаты реализации Президентского гранта / А. В. Золотарева // *Образовательная панорама*, 2021. — N 1. — С. 48-56.
142. Обухов А. С. Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности / А. С. Обухов // *Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-метод. сборник*, 2010. — N 2. — С. 15-18.
143. Каргина З. А. Некоторые дополнения к современной теории дополнительного образования. [Электронный ресурс], 2021. — URL: <http://dopedu.ru/index.php/statyi/144-dop-k-teorii-dop> (дата обращения: 16.09.2022)
144. Гущина Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования — Москва, 2013.
145. Формирование субъектности ребенка старшего подросткового возраста через образование: сборник методических материалов / Ред.: А. С. Титова, О. Е. Кускова [и др.]. — М.: Ассоциация участников технологических кружков,— 2022. — 56 с.
146. 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. — N 1. — С. 168-188.
147. Поплавская А. А., Груздев И. А., Петлин А. В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // *Вопросы образования*, 2018. — N 4. — С. 261-281.

148. Павленко К. В. и др. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования, 2019. — N 2. — С. 241-261.
149. Куприянов Б. В. Детские досуговые занятия двух поколений россиян (по результатам социологических исследований) // Социологические исследования, 2015. — N 11. — С. 156-160.
150. Kahneman D. Varieties of counterfactual thinking. What might have been. // Psychology Press, 2014. — P. 387-408.
151. Laceulle H., Baars J. Self-realization and cultural narratives about later life // Journal of aging studies, 2014. — Vol. 31. — P. 34-44.
152. Cebanu S. et al. Promoting and supporting physical activity and sport among young people in the Republic of Moldova // Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport, 2018. — Vol. 19, No. 3.
153. Косарецкий С. Г. и др. Дополнительное образование: изменения в контексте реализуемых приоритетов государственной политики / С. Г. Косарецкий // Мониторинг экономики образования. Выпуск, 2020. — N 17.
154. Almeida L. S., Guisande M. A. & Paisana J. Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. Anales de psicología, 2012. — Vol. 28, No. 3. — P. 860-865.
155. Roulin N., Bangerter A. Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets // Journal of Education and Work, 2013. — Vol. 26, No. 1. — P. 21-47.
156. Buckley P., Lee P. The impact of extra-curricular activity on the student experience // Active Learning in Higher Education, 2021. — No. 22. — P. 37-48.
157. Сизова И. Л., Ермилова А. В., Лукин Н. С. Внеучебная деятельность и студенческие объединения / Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований: материалы XIII (заочной) Всероссийской научной конференции, посвященной памяти профессора З. И. Файнбурга. Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2014. — Т. 1. — С. 173-180.
158. Иванова Г. П., Логвинова Г. П. Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода // Вестник Нижневартковского государственного университета, 2017. — N 3. — С. 20-25
159. Щеглова И. А., Дремова О. В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов / Под общ. ред.: Я. И. Кузьминов, Л. М. Гохберг, Н. Б. Шугаль. Вып. 27. — Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022. — Т. 10.
160. Shcheglova I. A. Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? // Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny, 2019. — No. 6. — P. 111-121.
161. Кошелева Ю. П., Прутько Г. В. Влияние внеучебной проектной деятельности на социально-психологическую адаптацию студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2020. — N 3 (836). — С. 206-221.
162. Щеглова И. А. Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских университетов: Дис. канд. пед. наук: 08.09.2021, 2021.
163. Foreman E. A., Retallick M. S. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in college of agriculture and life sciences students // Journal of Agricultural Education. — Vol. 53, No. 3. — P. 111-123.
164. Hu S., Wolniak G. C. Initial evidence on the influence of college student engagement on early career earnings // Research in Higher Education, 2010. — Vol. 51, No. 8. — P. 750-766.

165. Tomlinson, M. Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability // *British Journal of Sociology of Education*, 2008. — Vol. 29. — P. 49-61.
166. McMorrow, R.W. 2015 Membership in the Communist Party of China: Who is Being Admitted and How? — URL: <https://daily.jstor.org/communist-party-of-china/> (дата обращения: 06.09.2022)
167. Xinhua News. More than 2.11 million college students became party member all over the country who took 7.7 percentage of all, 2016. — URL: [http://www.81.cn/jwgz/2016-12/08/content\\_7397290\\_2.htm?key=1](http://www.81.cn/jwgz/2016-12/08/content_7397290_2.htm?key=1) (дата обращения: 12.09.2022)
168. Zhong J. S. and Zuo H. M. «Analysis on the phenomenon and policy of applying moral education in political education in higher education institutions». *Ideological and Political Education Research*, 2019. — Vol. 35, No. 4.
169. Maloshonok N. Undergraduate time-use: a comparison of US, Chinese, and Russian students at highly selective universities // *Higher Education Research & Development*, 2020. — Vol. 39, No. 3. — P. 515-531.
170. Zhang, L. Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences // *International Journal of Psychology*, 2001. — Vol. 36, No. 2. — P. 100-107.
171. Pascarella E. T., Terenzini P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Indianapolis: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley, 2005. — Vol. 2.
172. Esa A. B., Mutallib S. S. & Azman N. Do extracurricular activities affect student leadership in institutions: Sport? // *Asian Social Science*, 2015. — Vol. 11. — 294 p.
173. Wang J., Shiveley J. The impact of extracurricular activity on student academic performance // Retrieved May, 2009. — Vol. 5. — 2010 p.
174. Stiburek, S. Vlk, A. & Švec, V. Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries // *Hungarian Educational Research Journal*, 2017. — Vol. 7, No. 1. — P. 43-56.
175. Савельева С., Воскресенский В., Александров Д. А. Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города / М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева (ред.). *Образование и социальная дифференциация*. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2017.
176. Chan Y. K. Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study // *Active Learning in Higher Education*,— 2016. — Vol. 17, No. 3. — P. 223-233.
177. Guilmette M. et al. Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students // *Learning and Individual Differences*, 2019. — Vol. 73. — P. 8-15.
178. Bland HW, Melton BF, Welle P, et al. Stress tolerance: New challenges for millennial college students. *College Student Journal*, 2012. — Vol. 46, No. 2. — P. 362-375.
179. Klesse E. J. & D'Onofrio J. A. The value of co-curricular activities: Co-curricular activities may not be tested or graded, but they educate-and benefit-students in ways that classroom activities cannot — *Principal Leadership*, 2000. — Vol. 1, No. 1. — P. 5-8.
180. MacNeela P., & Gannon N. Process and positive development: An interpretative phenomenological analysis of university student volunteering. *Journal of Adolescent Research*,— 2014. — Vol. 29, No. 3. — P. 407-436.
181. Flanagan C. A. Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.) // *Handbook of adolescent psychology*, 2004. — P. 721–745.
182. Sullivan S. C., Ludden A. B. & Singleton Jr R. A. The impact of institutional mission on student volunteering // *Journal of college student development*, 2013. — Vol. 54, No. 5. — P. 511-526.
183. Певная М. В. Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации. *Высшее образование в России*, 2015. — N 6. — С. 81-88.

184. Мартынова Т. Н., Гавло Е. А., Цвеклинская К. А. Социальная волонтерская деятельность студентов вуза в условиях инклюзивного образования // *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2019. — N 1 (33). — С. 153-159.
185. Saxton S. Medical students help tackle COVID-19 community health challenges. Imperial College London. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.imperial.ac.uk/news/217073/medical-students-help-tackle-covid-19-community> (дата обращения: 15.09.2022).
186. UNESCO. Higher education institutions' engagement with the community. UNESCO COVID-19 education response: Education Sector issue notes, 2020.
187. Shahabul H., Muthanna A., & Sultana M. Student participation in university administration: factors, approaches and impact // *Tertiary Education and Management*, 2022. — Vol. 28, No. 1. — P. 81-99.
188. Ефимов Д. Б. Изучение университетских органов студенческого представительства: состояние, проблемы, перспективы / Д. Б. Ефимов // *Университетское управление: практика и анализ*, 2020. — Т. 24. — N 3. — С. 105-121.
189. Chirikov I. & Gruzdev I. Back in the USSR: path dependence effects in student representation in Russia // *Studies in Higher Education*, 2014. — Vol.39, No. 3. — P. 455-469.
190. Silvan K. Youth Policy Practice in Post-Soviet Russia and Belarus: Past and Present // *Mir Rossii: sociologiâ ètnologiâ kul'turologiâ*,— 2019. — Vol. 28, No. 1. — P. 161-171.
191. Holzweiss P., Rahn R. & Wickline J. Are all student organizations created equal? The differences and implications of student participation in academic versus non-academic organizations // *College Student Affairs Journal*, 2007. — Vol. 27, No. 1. — P. 136-150.
192. Nolen Z. L., Daniel K. L. & Bucklin C. J. Perceived benefits from participating in content-based student organizations // *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 2021. — Vol. 58, No. 4. — P. 417-429.
193. Hatch K. D. & McCarthy C. J. Exploration of challenge courses' long-term effects on members of college student organizations. *Journal of experiential education*, 2005. — Vol. 27, No. 3. — P. 245-264.
194. Сенашенко В. С., Комбарова М. Н., Конькова Е. А. Студенческие организации как инструмент формирования социально-воспитательной среды вуза. *Университетское управление: практика и анализ*, 2011. — N 3. — С. 75-81.
195. Голубева О. В., Хижная А. В. & Бушуева А. А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2017. — Т. 5 — N 6. — 13 с.
196. Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations // *Active Learning in Higher Education*, 2011. — Vol. 12, No. 3. — P. 203-215.
197. Мохов Е. М., Морозов А. М., Кадыков В. А., Аскеров Э. М., Любский И. В., Сядрин М. Г., Хорак, К. И. Влияние студенческого научного общества на формирование компетентного специалиста. *Современные проблемы науки и образования*, 2019. — N 1. — 112 с.
198. Матыцин О. В. Студенческий спорт в России: проблемы и цели развития. *Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде* / О. В. Матыцин, 2012. — 6 с.
199. Kay T. & Bradbury S. Youth sport volunteering: developing social capital? // *Sport, education and society*, 2009. — Vol. 14, No. 1. — P. 121-140.
200. Sari I., Soyer F. & Gülle M. The role of perceived leadership behaviors as predictor of assertiveness levels in individual sport athletes // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014. —Vol. 152. — P. 446-450.
201. Hustinx L., Handy F. & Cnaan R. A. Student volunteering in China and Canada: Comparative perspectives // *Canadian Journal of Sociology*, 2012. — Vol. 37, No. 1. — P. 55-84.

202. Chen X. & Chen S. Youth sport in China // Routledge handbook of youth sport. Routledge, 2016.
203. Clotfelter C. T. Big-Time Sports in American Universities // Cambridge Books, Cambridge University Press, 2019.
204. Fong G. C., Chan S. K. Y., Chou, K. H. L., Kim Y. C. & Yuh J. H. K. Modern Theatre in Hong Kong, Taiwan Korea and North Korea. // New York: Routledge, 2016. — P. 328-350.
205. Daykin N., Mansfield L., Meads C., Julier G., Tomlinson A., Payne A. & Victor, C. What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults // Perspectives in public health, 2018. — Vol. 138, No. 1. — P. 39-46.
206. Tan M., Cai L., Bodovski K. An active investment in cultural capital: structured extracurricular activities and educational success in China // Journal of Youth Studies, 2021. — P. 1-16.
207. Третьякова Е. М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал, 2014. — N 4 (9). — С. 111-113.
208. Красова Е. Ю., Ледовская Д. С. Внеучебная деятельность студентов Воронежского государственного университета как площадка для творчества // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология, 2020. — N 1. — С. 47-51.
209. DeNeui D. L. C. An investigation of first-year college student's psychological sense of community on campus // College Student Journal, 2003. — Vol. 37, No. 2. — P. 224-235.
210. Eysenck H. J. *Ä*. The biological basis of personality. Transaction publishers, 1967. — Vol. 689.
211. Winstone, N., Balloo, K., Gravett, K., Jacobs, D., & Keen, H. Who stands to benefit? Wellbeing, belonging and challenges to equity in engagement in extra-curricular activities at university // Active Learning in Higher Education, 2022. — Vol. 23, No. 2. — P. 81-96.
212. Wyatt, L. G. Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention // The Journal of Continuing Higher Education, 2011. — Vol. 59, No. 1. — P. 10-20.
213. Tchibozo G. Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: A survey of graduates in the United Kingdom // Higher Education Quarterly, 2007. — Vol. 61, No. 1. — P. 37-56.
214. Clark G. et al. 'It's everything else you do...': Alumni views on extracurricular activities and employability // Active Learning in Higher Education, 2015. — Vol. 16, No. 2. — P. 133-147.
215. Marsh H., Kleitman S. Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear // Harvard educational review, 2002. — Vol. 72, No. 4. — P. 464-515.
216. Stevenson J., Clegg S. Possible selves: Students orientating themselves towards the future through extracurricular activity // British Educational Research Journal, 2011. — Vol. 37, No. 2. — P. 231-246.
217. Moore K.A., Murphey D., Bandy, T. & Copper P. M. Participation in out-of-school time activities and programs // Child Trends Research Brief Publication, 2014. — Vol. 13.
218. Meier A., Hartmann B. S., Larson R. A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? // Journal of youth and adolescence, 2018. — Vol. 47, No. 6. — P. 1299-1316.
219. Posner J. K., Vandell D. L. After-school activities and the development of low-income urban children: a longitudinal study // Developmental psychology, 1999. — Vol. 35, No. 3. — 868 p.
220. Bucknavage L. B., Worrell F. C. A study of academically talented students' participation in extracurricular activities // Journal of Secondary Gifted Education, 2005. — Vol. 16, No. 2-3. — P. 74-86.
221. Klemenčič M. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement // Student engagement in

- Europe: Society, higher education and student governance, 2015. — P. 11-29.
222. Brooks R., Byford K., Sela K. The changing role of students' unions within contemporary higher education // Journal of Education Policy, 2015. — Vol. 30, No. 2. — P. 165-181.
223. Ефимов Д. Б. Студенческое представительство в университетском управлении: факторы вовлеченности / Д. Б. Ефимов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2022. — N 2. — С. 140-167

Г90

Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков. / И.А. Груздев, С.Г. Косарецкий и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: 2022. — 77 с. — (5 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека», науч. ред. И.А. Груздев). — ISBN 978-0-3694-0896-9 (серия). — ISBN 978-0-3694-0902-7 (том).

Система образования традиционно рассматривается исследователями как совокупность институтов, которые были сформированы, в первую очередь, для того, чтобы создать возможности для максимального развития потенциала и способностей человека, повышения вероятности личного благополучия и успеха. С увеличением масштабов охвата населения образованием все большую актуальность приобретает анализ различий между людьми, которые с формальной точки зрения имеют одинаковый уровень образования. Нас интересует именно этот вопрос, в силу того, что в современной системе образования, как и в мире в целом, расширяются возможности человека добиться благополучия своими собственными усилиями. Таким образом, нам особенно интересны те аспекты образования, которые не являются обязательными и должны быть результатом непосредственного самостоятельного выбора человека, такие как дополнительное образование детей и факультативные возможности в университете, которые во многом ориентированы на наиболее востребованные сегодня результаты. В данном томе доклада показано, что выбор человеком дополнительного образования (не только ребенком, но на определенном этапе и его родителями), а также факультативных возможностей во время обучения в университете, зачастую оказывается решающим с точки зрения укрепления человека, формирования его потенциала и способностей, а также накопления ресурсов для последующего развития.

УДК 374.1  
ББК 74, 28.7

*Научное издание*

*5 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека»*

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ**

*Под научной редакцией И.А. Груздева*

*Дизайн, компьютерная верстка и графика:  
студия дизайна «Образ мысли»*

*Редактор, корректор: Ю.А. Емельянова,  
О.В. Петрова*

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20  
Тел.: 8 (495) 772-95-90