

УДК 37.032.5

Родительские стратегии и агентность детей, занимающихся дополнительным образованием в условиях пандемии

Михаил Е. Гошин¹, Дмитрий С. Григорьев², Павел С. Сорокин³

¹ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

E-mail: m.goshin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

² *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

E-mail: dgrigoryev@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>

³ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

DOI: 10.26907/esd.18.3.08

EDN: OVGTLZ

Дата поступления: 20 апреля 2022; Дата принятия в печать: 17 ноября 2022

Аннотация

Статья посвящена изучению взаимосвязей стратегий родительского участия в образовании и проявлений способности к проактивному поведению (агентности) у школьников, позволяющему, как показывают результаты исследования, более успешно адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Источником данных для проведения исследования стал интернет-опрос обучающихся по программам дополнительного образования, проведённый в период перехода на дистанционный режим работы, связанного с пандемией COVID-19. С целью углубленного понимания различий между респондентами по вопросу об изменениях характера взаимодействия с родителями был применён анализ латентных профилей. Установлено, что совместная деятельность детей и родителей может быть связана с формированием особого типа агентности, которую предложено называть «кооперативной агентностью», в то время как предоставление родителями детям свободы, с оказанием фасилитирующей поддержки, связано с иными поведенческими характеристиками ребенка – «автономной агентностью». При этом отсутствие взаимодействия с родителями, как и проявление родителями жёсткого контроля, не способствует успешной адаптации к условиям кризиса, в том числе через проактивное поведение ребенка. Также показано, что обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях имеет решающее значение и с точки зрения формирования проактивного поведения, и для восприятия ребенком его возможностей в новых условиях.

Ключевые слова: агентность, участие родителей в образовании, дополнительное образование, пандемия COVID-19, родительские стратегии.

Parental Strategies and Agency of Children Engaged in Extracurricular Activities during the Pandemic

Mikhail Goshin¹, Dmitry Grigoryev², Pavel Sorokin³

¹ HSE University, Moscow, Russia

E-mail: m.goshin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

² HSE University, Moscow, Russia

E-mail: dgrigoryev@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>

³ HSE University, Moscow, Russia

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

DOI: 10.26907/esd.18.3.08

EDN: OVGTLZ

Submitted: 20 April 2022; Accepted: 17 November 2022

Abstract

The study explores the relationship between the strategies of parental involvement in education and the ability of schoolchildren to proactive behavior (*agency*), which allows them to adapt more successfully to changing external conditions. The data was obtained through the Internet survey of students engaged in extracurricular activities about the transition to remote formats of education during the pandemic and lockdown. The latent profile analysis was applied to better understand the differences between respondents in terms of changes in interaction with parents. The results showed that the joint activity of children and parents may be associated with the shaping of the so-called 'cooperative agency', whereas the strategy (related to giving more freedom to children, along with the facilitation support) is associated with other behavioral characteristics, which might be called 'autonomous agency.' We also found that the lack of interaction with parents, as well as strict control by parents, do not contribute to successful adaptation to the crisis conditions, which might be due to the lack of support of a child's proactive behavior. It is also shown that the practice of discussing with parents the prospects of participation in educational and research projects is crucial both for shaping proactive behavior and also for expanding the perceived opportunities in crisis periods.

Keywords: agency, parental participation in education, extracurricular activities, Covid-19 pandemic, parental strategies.

Введение

В XXI веке новые тренды социально-экономического развития ставят новые задачи перед системой образования. В частности, особую актуальность приобретает вопрос стимулирования и развития у обучающихся так называемой «трансформирующей агентности», понимаемой как способность человека проактивно воздействовать на социальную среду, в том числе создавать новые сообщества и формы взаимодействия в различных сферах общественной жизни (Sorokin & Froumin, 2022; Udehn, 2002). Агентность может быть рассмотрена в качестве зонтичного понятия, в состав которого входят такие конструкты, как самостоятельность, субъектность, автономия, инициативность, саморегуляция, самодетерминация, а также проактивное поведение, социальное действие и другие (Sorokin, 2021). Проактивное поведение, которое является важнейшим компонентом агентности, представляется особенно полезным качеством в условиях социальных преобразо-

ваний (Sorokin & Froumin, 2022). Данная характеристика даёт субъекту возможность рассматривать стресс или трудную ситуацию в качестве стимула для саморазвития (Starchenkova, 2012), «принимать вызов судьбы», осуществляя свободный выбор и принимая на себя полную ответственность за результаты собственных действий (Schwarzer, 2001).

Современная литература позволяет предположить, что дополнительное образование обладает высоким потенциалом в части формирования и развития соответствующих личностных качеств и моделей поведения. Показано, что участие школьников в дополнительных занятиях способствует формированию таких характеристик, как самостоятельность, настойчивость, познавательная мотивация, творческий потенциал, уверенность в себе и социальная активность (Farkas, 2003; Fletcher et al., 2003; Sobkin & Kalashnikova, 2018). Высокая важность дополнительного образования применительно к проблематике агентности обуславливается по меньшей мере двумя основными аспектами. Во-первых, это относительно большая степень свободы, которой обладает обучающийся, по сравнению с основным школьным образованием, включая инициативный выбор программ и действий в рамках их освоения (Builova, 2011; Lareau & Weininger, 2008). Во-вторых, это особенности содержания деятельности в дополнительном образовании, которое нередко предполагает акцент на создании продуктов, в т. ч. проектов, что даёт обучающемуся возможность в более полной мере раскрывать свой «агентный потенциал».

Однако, на фоне работ об эффектах дополнительного образования для различных аспектов индивидуального развития, изучение вклада внешкольной деятельности в формирование и развитие способности к проактивному действию проводится существенно реже (Carbonaro & Maloney, 2019). Недостаточно исследованы факторы и условия формирования указанной способности в дополнительном образовании, в том числе в том, что касается влияния семьи, особенностей родительского участия в учебной жизни школьников. Вопросы об агентности детей в сфере образования и роли родителей в ее формировании пока находятся на периферии как дискурса об агентности, так и мейнстрима исследований образования. При этом изучение данного предмета является перспективным как с теоретической точки зрения (для преодоления ограничений существующих концепций как в области общей социальной теории, так и в сфере образования), так и с практической (в условиях потенциально важной роли образования и семьи в адаптации ребенка к текущему структурному кризису через формирование способности к проактивному действию). В этих условиях исследования вопросов агентности у детей, занимающихся дополнительным образованием, во взаимосвязи со стратегиями, отражающими участие родителей в образовании, имеют особую актуальность.

Обзор литературы

Участие родителей в образовании активно изучалось за рубежом и в нашей стране (Epstein, 2007; Goodall & Vorhaus, 2011; Goshin et al., 2021). С одной стороны, оно предполагает участие в школьной жизни, включая школьные мероприятия, классные или внеклассные события, коммуникацию с учителями, другими учащимися и их родителями, оказание им помощи в случае необходимости, а также участие в управлении школой. Однако не менее важным является создание благоприятной домашней среды, которая в максимальной степени способствовала бы эффективной учебной деятельности. Эта среда включает такие компоненты, как помощь в выполнении домашних заданий, стимулирование интеллектуальной деятельности, обсуждение и помощь в решении возникающих трудностей, содействие устремлениям ребёнка, связанным с его самореализацией и гражданской позицией.

При этом влияние родительского участия на учебные достижения, развитие и самореализацию ребёнка имеет крайне неоднородный характер. В то время как одни родительские стратегии будут способствовать участию подростков во внеклассных мероприятиях, другие могут приводить к снижению мотивации (Anderson et al., 2003). Так, подростки, чьи родители выражают одобрение и оказывают моральную и материальную поддержку, как правило, участвуют в большем количестве внеклассных мероприятий, добиваются лучших результатов и получают больше удовольствия от этих занятий (Guest & Schneider, 2003). Однако родительское участие, которое осуществляется в форме давления или принуждения, может значительно ограничить желание подростков участвовать во внеклассных мероприятиях (Anderson et al., 2003; Goshin et al., 2021). Избыточное родительское давление может подрывать интерес и инициативу учащихся и даже вызывать негативное отношение школьников к этим видам деятельности (Ashbourne, 2013; Ashbourne & Andres, 2015). Чрезмерное родительское руководство может быть контрпродуктивным (Obradović et al., 2021). Дети, родители которых часто вмешивались, чтобы дать указания, внести исправления или предложения, несмотря на то что те должным образом выполняли задание, в других ситуациях проявляли больше трудностей с регулированием своего поведения и эмоций, хуже справлялись с задачами, которые измеряли «отсроченное вознаграждение» и навыки, связанные со способностью переключаться между конкурирующими требованиями к их вниманию. Авторы (Obradović et al., 2021) приходят к выводу, что слишком большое непосредственное участие родителей может негативно сказаться на способности детей контролировать свое собственное внимание, поведение и эмоции. Когда родители позволяют детям играть ведущую роль в их взаимодействии, дети развивают навыки саморегуляции и обретают независимость.

Можно предположить, что формирование у школьников *проактивного поведения* будет также в значительной степени зависеть от *родительских стратегий*, однако факторы и условия формирования указанной способности, прежде всего в том, что касается влияния семьи, особенностей родительского участия в учебной жизни школьников, исследованы явно недостаточно. С одной стороны, современная литература, посвящённая вопросам агентности («agency»), серьёзное внимание уделяет детству и роли родителей (Abebe, 2019). Однако фокусом внимания исследователей зачастую становится не проявление детской агентности в вопросах образования (и связанные с этими проявлениями факторы семейной среды), а проблемы насилия и сопротивления ему (Cavazzoni et al., 2020), вопросы прав ребёнка (Oswell, 2013) и его физического благополучия, здоровья (Victor et al., 2013). В то же время в литературе преобладает ракурс рассмотрения роли семьи и родителей в образовательной траектории ребёнка через призму «неравенства», что ставит в качестве одного из ведущих тезисов постулат о преемственности структурных факторов между поколениями, выводя на первый план исследовательские вопросы, являющиеся противоположными по отношению к сюжетам агентности. Можно констатировать, что фактически для исследователей образования проблема «агентности» в целом и вопрос о роли семьи в ее поддержании в частности – это вопросы не просто периферийные, а даже, за редким исключением, игнорируемые (см. обзор Sorokin & Froumin, 2022).

Другим важным фактором, определяющим особенности формирования и проявления *проактивного поведения*, является участие школьников в *дополнительном образовании*. Исследования показывают, что учебная деятельность в системе дополнительного образования в качестве важного компонента включает установку на формирование «субъектности» обучающихся (Sobkin & Kalashnikova, 2018),

которая может рассматриваться как внутренняя, психологическая составляющая «агентности». При этом важную роль играет организация самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного. Особое значение в этом контексте имеют психолого-педагогические принципы, которые лежат в основе такого взаимодействия: творческая доминанта, личностно-смысловое общение, ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста и единство с общекультурным процессом.

В отличие от основного школьного образования, сфера дополнительного образования, содержит значительно больше возможностей для проявления условно «свободного», агентного действия в части построения собственной образовательной траектории, выбора направленности, глубины и длительности собственного погружения в те или иные образовательные практики (Builova, 2011). Как отмечает А. Г. Асмолов, «дополнительное образование – поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределённых ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующих процессы личностного саморазвития» (Asmolov, 1997, p. 6-8).

Можно однозначно констатировать, что серьёзным вызовом для всей системы образования стало введение в 2020 году экстренных мер, направленных на профилактику распространения пандемии COVID-19, которые сопровождалась приостановкой очного образования и переводом значительной части занятий в дистанционный формат. Семьи оказались в условиях повышенного стресса, который был связан с беспокойством о здоровье, возросшим риском потери работы, с одновременной необходимостью организовывать и продолжать обучение детей в домашних условиях (Kalil et al., 2020; Weaver & Swank, 2021). Особенно остро данная ситуация затронула занятия школьников дополнительным образованием, поскольку данная сфера в значительно более высокой степени, по сравнению со школьными занятиями, ориентирована на очную коммуникацию ребёнка с преподавателем и другими детьми, участие в событиях, практическую работу, проектную и исследовательскую деятельность (Gushchina, 2021). Исследования показывают, что в период изоляции участие детей в дополнительных занятиях уменьшилось (Ilari et al, 2021), что привело также к снижению академической мотивации учащихся (Zaccoletti et al., 2020).

Условия, сложившиеся в результате пандемии, привели к увеличению ответственности обучающихся и их семей в области образования (Kalil et al., 2020; Weaver & Swank, 2021); возникли уникальные условия для проявления проактивного поведения (агентности). В частности, адаптация к новым условиям потребовала выработки специальных правил, и прежде всего – в кругу семьи. Эти правила касались задач, связанных со структурированием времени, стратегий и тактик, касающихся как основного (школьного), так и дополнительного образования в дистанционном формате, предполагающих имплементацию подходов к распределению различных ресурсов между членами семьи, взаимных обязанностей в отношении бытовых и ряда других вопросов.

Пандемия преподнесла важный урок, показавший значимость способности к самостоятельным действиям, при этом наиболее востребованной стала способность самостоятельной мотивации к выполнению тех действий, которые ранее стимулировались при помощи специальных институциональных контролирующих элементов, а также способность выполнять эти действия другим способом. Так, например, в новых условиях значимым стало умение самостоятельно осваивать и применять на практике новое учебное содержание без потери мотивации к учебе (Dwivedi et al., 2020; Sorokin, 2021). С другой стороны, в условиях «де-структура-

ции», проявляющейся прежде всего в распаде привычных для XX века социальных структур, систем солидарности и сплоченности, в том числе в сфере образования (Sorokin & Popova, 2021), в качестве одного из важнейших индикаторов агентности целесообразно рассматривать способность к проактивному созданию новых сообществ и групп (что стало особенно актуальным в условиях пандемии – в онлайн пространстве).

Опираясь на представленный анализ, мы формулируем следующие исследовательские вопросы:

– Изменился ли характер взаимодействия учащихся дополнительного образования с родителями в период пандемии? Какие можно выделить модели их взаимоотношений?

– Какова доля семей, в которых были выработаны правила, помогающие адаптироваться к изменившимся условиям? Одинакова ли эта доля в семьях с различными стратегиями взаимодействия детей с родителями? Если новые правила были выработаны, то каковы их источники?

– Какова доля обучающихся в семьях с различными стратегиями взаимодействия с родителями, создававших в условиях дистанта (или выступавших со-инициаторами создания) коллективов, групп в интернете по вопросам, связанным с основным и дополнительным образованием, а также по иным тематикам?

– С какими трудностями столкнулись и какие перспективы увидели для себя в новой ситуации обучающиеся из семей с различными стратегиями взаимодействия с родителями? Какие стратегии оказались наиболее успешными с точки зрения эффективной адаптации к изменившимся условиям, оцениваемой через восприятие ребенком новых возможностей и трудностей?

Методология

Данное исследование основано на результатах опроса обучающихся по различным программам в сфере дополнительного образования, фокусом которого являлось изучение эффектов перехода на удалённый (дистанционный) формат учебной деятельности во время режима самоизоляции, связанного с пандемией COVID-19. Данный опрос проведён в онлайн-формате в мае-июне 2020 года. Организаторами исследования выступили Институт образования НИУ ВШЭ и Федеральный навигатор программ дополнительного образования «Inlearno». В опросе приняло участие 16 666 детей из всех федеральных субъектов Российской Федерации. Принимая во внимание, что в Российской Федерации охват населения интернетом превышает 80% и является относительно гомогенным, что объём выборки достаточно большой и представляет молодёжь, которая, как правило, активно используют интернет, результаты данного опроса можно считать репрезентативными для изучаемой когорты.

В опросе участвовали дети в возрасте от 5 до 18 лет, при этом доля детей в возрасте от 5 до 10 лет составляла 36,7%, доля младших подростков в возрасте от 11 до 14 лет – 43,1% и доля старших подростков в возрасте от 15 до 18 лет – 20,2%. В гендерном отношении среди респондентов преобладали девочки, доля которых составляла 63% опрошенных, что характерно для дополнительного образования в целом.

Анкета включала 22 вопроса, в том числе вопросы, связанные с разработкой в семьях правил, которые помогали адаптироваться к условиям карантина, вопросы об источниках данных правил, вопрос про социально-агентную деятельность ребёнка – через такой индикатор, как создание коллективов, групп в интернете по вопросам общего и/или дополнительного образования, а также по иным темам. Ак-

цент на онлайн-сообществах и группах связан с повышенной актуальностью цифровых форм коммуникации в условиях дистанта. Также анкета содержала вопросы, предполагающие оценку школьниками эффектов от занятий, реализуемых в новых условиях, трансформации желания заниматься дополнительным образованием и степени мотивированности. С целью изучения характера взаимодействия респондентов с родителями и стратегий родительского участия в образовании детей во время карантина в анкету был включён соответствующий вопрос, оценивающий различные варианты совместных действий и их динамику.

Для анализа данных была использована одна из техник в рамках т. н. «восходящего методологического подхода» (*bottom-up approach* или *data-driven approach*), которая носит название *анализ латентных профилей* (АЛП) (Grigoryev & van de Vijver, 2017). В нашем случае АЛП позволил разгруппировать респондентов по их ответам на вопрос об изменениях характера взаимодействия с родителями в связи с самоизоляцией в период пандемии. АЛП представляет собой эксплораторную технику, позволяющую методом максимального правдоподобия установить внутреннюю латентную структуру в составе выборки, обуславливающую наблюдаемый характер ответов, и классифицировать участников исследования на основании определенных изначально присутствующих неявных характеристик. АЛП не имеет недостатков, присущих кластерному анализу, который мог бы решать сходную задачу по группировке респондентов, поскольку состав и количество кластеров (профилей) не зависит от выбираемых критериев разбиения, а оцененные модели можно выбрать на основе специальных показателей качества.

АЛП осуществлялся с помощью вычислительных возможностей программы Mplus в статистической среде R. Для выявления лучшей модели автоматически использовался специальный иерархический алгоритм выбора (Akogul & Erisoglu, 2017), основанный на следующих индексах соответствия: информационный критерий Акаике (AIC), критерий приблизительного веса свидетельств (AWE), байесовский информационный критерий (BIC), критерий правдоподобия классификации (CLC) и информационный критерий Кульбака (KIC). Данный алгоритм выбора показал, что лучшей оказалась модель пяти латентных профилей, в которой дисперсия и ковариации переменных считаются эквивалентными по всем профилям (т. е. модель с инвариантной по профилям параметризацией). Показатель энтропии (мера неопределенности классификации, закодированная в обратном порядке, когда 1 отражает полную достоверность классификации, а 0 полную неопределенность) равнялся 0,988, кроме того, по результатам данной группировки в каждый профиль входило адекватное минимальное число респондентов, что позволило нам остановиться на полученной классификации и перейти к дальнейшему содержательному анализу различий между профилями.

Результаты

Описание латентных профилей, отражающих характер взаимодействия респондентов с родителями

Итак, с помощью АЛП было выделено пять категорий респондентов, характер взаимодействия которых с родителями претерпел различные изменения в условиях пандемии и перевода учебных занятий в дистанционный формат. Характеристики данных профилей приведены на Рисунке 1. Для наглядного графического отображения характеристик каждого профиля варианты ответа были переведены в баллы, где варианту «*Чаще, чем обычно*» соответствует 4 балла, «*Как и раньше*» – 3 балла, «*Реже, чем обычно*» – 2 балла, «*Не делаем этого*» – 1 балл. Доля респонден-

тов каждого профиля, выбравших соответствующий вариант ответа, была умножена на коэффициент, соответствующий баллу данного варианта ответа, а затем полученные произведения просуммированы.



Рисунок 1. Характеристики пяти латентных профилей респондентов (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

Профиль 1 – «Слабо вовлечённое родительство» (12%). Для данной категории характерна наименьшая степень взаимодействия детей с родителями. По большинству позиций они чаще всего выбирали вариант ответа «Не делаем этого», за исключением совместного выполнения работы по дому. Очевидно, родители этих детей характеризуются наибольшей отстранённостью от участия в образовании своих детей, и пандемия не внесла существенных коррективов в данную ситуацию.

Профиль 2 – «Контролирующее родительство» (10,4%). Дети, принадлежащие к данной группе, стали несколько чаще разбирать задания вместе с родителями, кроме того, их родители склонны к проявлению контролирующей стратегии: они контролируют, проверяют правильность выполнения заданий и проектов и следят, чтобы ребёнок регулярно участвовал в занятиях и не пропускал их. Однако у этой категории практически полностью отсутствует совместное обсуждение с родителями перспектив участия ребёнка в учебных проектах и исследованиях – фактически не поддерживается добровольная активность, ориентированная на стратегическую перспективу.

Профиль 3 – «Общая вовлеченность» (48,2%). Самая многочисленная категория. Во взаимодействии этих детей с родителями с наступлением пандемии фактически ничего не изменилось. Их родители вовлечены в различные виды взаимодействия с детьми, причём их частота осталась такой же, как и раньше.

Профиль 4 – «Поддержка индивидуальной проектной деятельности» (4,3%). Отличительными особенностями данной небольшой по численности категории является совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных

проектах и исследованиях. Важно отметить, что родительский контроль и совместное выполнение заданий с родителями для данной группы обучающихся не характерны.

Профиль 5 – «Комплексная повышенная вовлеченность» (25,1%). С наступлением пандемии эти дети стали значительно чаще взаимодействовать с родителями практически по всем позициям, за исключением совместных игр на компьютере. Но наиболее выраженным является увеличение частоты совместного обсуждения перспектив участия в учебных проектах и исследованиях.

Респонденты разных возрастных ступеней по-разному представлены в данных латентных профилях. Доля самых младших участников исследования (5-10 лет) максимальна в Профилях 5 и 2 (45,6% и 41,7% соответственно) и минимальна в Профиле 4 (8,0%). Для Профиля 4 характерна наибольшая доля старших респондентов, в возрасте 15-18 лет (46,9%). Меньше всего старших школьников в Профилях 2 и 5 (12,6% и 14,0% соответственно).

Проявления агентности и адаптация к новым условиям

Рассмотрим, как происходила адаптация к новым условиям в семьях различных категорий респондентов (Рисунок 2). Чёткие правила, помогающие структурировать жизнь, адаптироваться к новым условиям и продолжать образование детей в условиях карантина, чаще всего были разработаны в семьях, относящихся к профилям 3 и 5, то есть в тех случаях, когда различные активности в части взаимодействия с родителями регулярно имели место до пандемии или стали происходить чаще в новых условиях. Неудивительно, что эти профили характеризуются наибольшей долей представителей начальной и средней школы. Реже всего о разработке таких правил сообщают представители двух профилей с наибольшей долей старшеклассников: профиля 1, где родители фактически не участвуют в образовании детей, и профиля 4, где родители также предоставляют детям свободу, однако обсуждают с ними перспективы участия в учебных проектах и исследованиях.

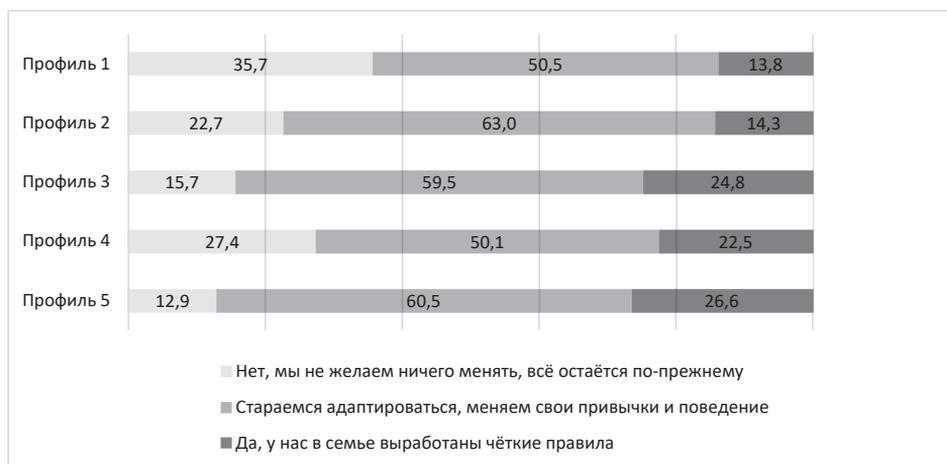


Рисунок 2. Наличие в семье правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года; $\chi^2(df) = 562,219 (8); p < 0,001$)

Если говорить об источниках новых правил (Рисунок 3), то обучающиеся, относящиеся к профилям 1 и 4, значительно чаще разрабатывали правила самостоятельно, в то время как в профилях 3 и 5 наименьшая доля семей, где ребёнок сам разработал правила, и наибольшая – тех, где правила были разработаны родителями или родителями совместно с детьми. По-видимому, на данном примере в профилях 1 и 4 мы наблюдаем проявления автономной агентности, а в профиле 3 и особенно профиле 5 – кооперативной агентности, проявляющейся в совместной проактивной деятельности родителей и детей.

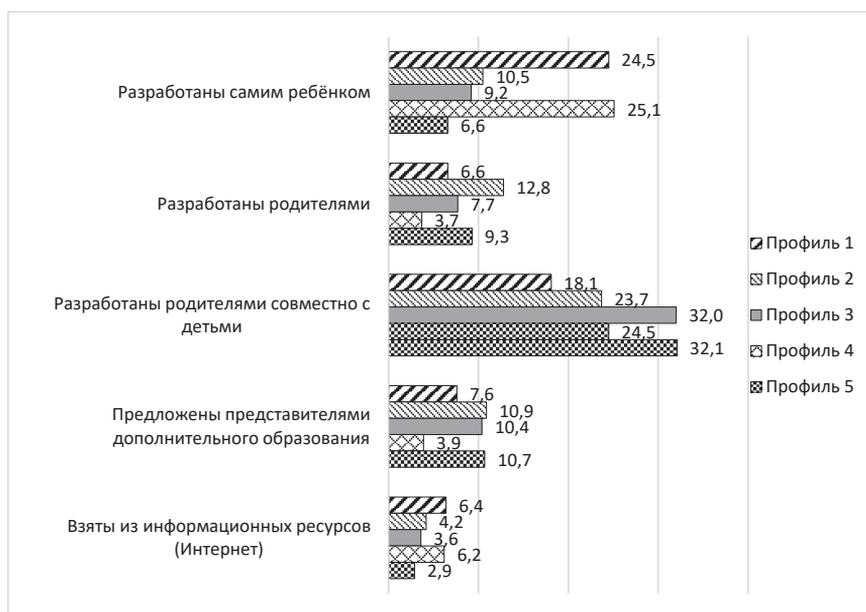


Рисунок 3. Источники правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, для различных категорий респондентов, % (опрос обучающихся, $N = 13850$, май 2020 года; $\chi^2(df) = 717,099 (24)$; $p < 0,001$)

При этом следует заметить, что доля детей, относящихся к профилям 1 и 4, разрабатывающих правила самостоятельно, существенно возрастает от начальной к старшей школе (Таблица 1). Напротив, доля обучающихся, которые разрабатывали правила совместно с родителями в профилях 3 и 5, практически не зависит от возраста респондентов и составляет около одной третьей. Однако важно, что в целом выявленные тенденции, обусловленные спецификой отнесения респондентов к тому или иному профилю, остаются стабильными в разных возрастных категориях, что свидетельствует в пользу обоснованности их выделения.

Далее рассмотрим, как проявляется социально-агентная деятельность ребёнка в различных профилях (Рисунок 4). Чаще всего создавали коллективы, как в рамках образования, так и по иным вопросам, представители профиля 5, что вполне согласуется с характерной для данной группы кооперативной агентностью в области совместной с родителями выработки новых правил поведения в семье. В наименьшей степени социально-агентное поведение характерно для профиля 2, в котором родители проявляют жёсткую контролирующую стратегию.

Таблица 1. Источники правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, в разных возрастных группах, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

	Профиль 1	Профиль 2	Профиль 3	Профиль 4	Профиль 5
5-10 лет ($\chi^2(df) = 96,280 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	8,6	4,0	2,9	8,5	2,9
Разработаны родителями	14,9	19,7	11,1	14,9	11,1
Разработаны родителями совместно с детьми	21,6	24,0	34,0	34,0	33,1
Предложены представителями дополнительного образования	15,3	13,4	11,7	6,4	11,8
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	3,6	2,5	2,7	6,4	2,1
11-14 лет ($\chi^2(df) = 229,029 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	21,1	12,1	9,2	22,0	7,7
Разработаны родителями	7,8	8,2	6,3	4,2	8,4
Разработаны родителями совместно с детьми	19,0	25,0	32,0	24,6	31,9
Предложены представителями дополнительного образования	7,5	9,2	10,0	3,0	10,2
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	6,0	5,2	3,0	6,1	2,2
15-18 лет ($\chi^2(df) = 134,387 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	34,2	24,9	21,6	30,9	14,9
Разработаны родителями	2,3	7,2	4,3	1,5	6,0
Разработаны родителями совместно с детьми	15,7	18,2	28,0	22,5	30,7
Предложены представителями дополнительного образования	4,9	9,4	8,4	4,4	8,5
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	7,9	5,5	6,3	6,2	7,1

Если рассматривать, как меняется доля детей, создававших коллективы, в зависимости от возраста ребёнка, то для профиля 5 характерно существенное увеличение доли обучающихся, проявляющих социально-агентную деятельность, по мере взросления. Так, если на возрастной ступени от 5 до 10 лет в создание коллективов вовлечено немногим более четверти (27,2%) представителей данного профиля, то в возрасте от 15 до 18 лет – уже более половины (51,9%). В то же время для других профилей столь существенного роста доли детей, вовлечённых в социально-агентную деятельность, не наблюдается.



Рисунок 4. Доля обучающихся, которые создавали в условиях карантина (или выступали со-инициаторами создания) коллективы, группы в интернете, % (опрос обучающихся, $N = 13850$, май 2020 года; $\chi^2(df) = 247,278 (12)$; $p < 0,001$)

Представители разных латентных профилей демонстрируют существенные различия в том, что касается адаптации к новым условиям и её эффектов (Рисунок 5). Представители профиля 5 значительно чаще, по сравнению с другими, отмечают ряд позитивных моментов и расширение своих возможностей в новых условиях. Они чаще выражают совершенное согласие с такими позициями, как «У меня стало больше времени для занятий», «Ситуация карантина – новый вызов для моего развития и самосовершенствования», «Стало больше возможностей для самообразования», «Благодаря новому формату занятий я открыл(а) для себя новые направления занятий, которые сейчас осваиваю», «Появился дополнительный стимул для освоения новых технологий», «Мои возможности, благодаря дистанту, расширились». Однако следует отметить и тот факт, что представители данного профиля часто соглашались не только с позитивными суждениями, но и с тезисами, отражающими трудности адаптации к новым условиям, такими как: «Мне было трудно перейти на новый режим, освоить программы для удалённых занятий», «Практически невозможно стало работать в команде, выполнять проекты», «Стало труднее заниматься исследовательской деятельностью». Особенно это актуально для начальной школы, когда около половины представителей профиля 5 отмечают данные сложности, однако и в старших классах таких респондентов примерно треть в этой группе. Наиболее редко видели расширение своих возможностей в новых условиях представители профиля 2, что вполне согласуется с тем, что они чаще всего сообщают о затруднениях, с которыми им пришлось столкнуться. Представители профиля 4 также смогли увидеть в новой ситуации ряд позитивных моментов для своего развития. Так, они чаще всего соглашались с тем, что «Появилась возможность развивать навык самоорганизации и планирования своего времени». Эти ребята отмечают также: «Стало больше возможностей для самообразования». Примечательно, что, при высокой степени согласия с утверждениями о позитивных моментах и возможностях новой ситуации, представители данного профиля на всех возрастных ступенях реже всего соглашались с утверждениями о препятствиях.

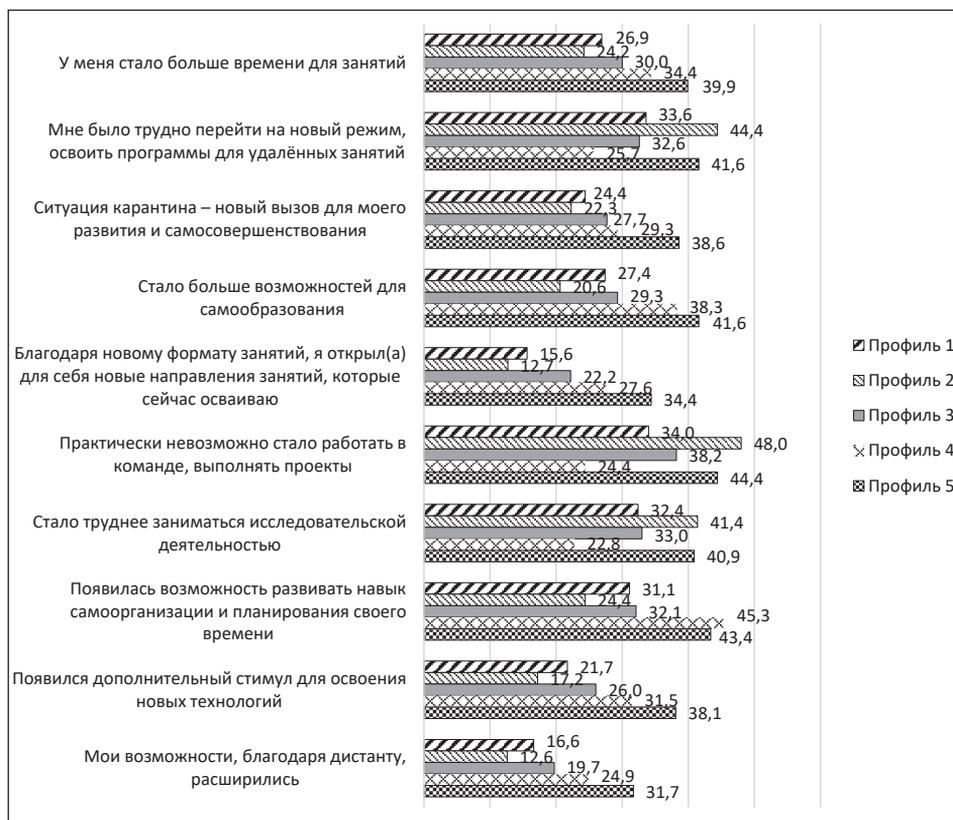


Рисунок 5. Доля респондентов, выразивших совершенное согласие с утверждениями о новых условиях дополнительного образования на карантине, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

Обсуждение результатов

Представленное исследование направлено на фиксацию взаимосвязей проявления агентности обучающимися, эффективности адаптации к новым условиям обучения, сложившимся в результате наступления пандемии, и стратегий взаимодействия с родителями, лежащих в двух измерениях: с одной стороны, наличия различных форм совместной деятельности с родителями, а с другой – их изменениям, произошедшим в результате пандемии. Данный ракурс позволил по-новому взглянуть на стратегии участия родителей в образовании в их взаимосвязи с успешностью детей с точки зрения проявления агентного, проактивного поведения, направленного на адаптацию к новым условиям, в частности умения увидеть в них возможности для саморазвития и принимать на себя ответственность за происходящие события.

Прежде всего, важно отметить, что мы значительно чаще наблюдаем выработку правил, помогающих структурировать жизнь, адаптироваться к новым условиям и продолжать образование в условиях карантина, в тех семьях, где родители максимально вовлечены во взаимодействие с детьми, и особенно в тех случаях, когда различные формы совместных активностей стали происходить чаще (профиль 5). Реже всего присутствуют правила в тех семьях, где степень участия родителей

в образовании минимальна. Однако именно для профилей, в минимальной степени вовлечённых во взаимодействие с родителями (профиль 1 и профиль 4), характерна самостоятельная разработка правил ребёнком, то есть данная категория детей в сложившейся ситуации деструктуризации (Sorokin, 2021), очевидного дефицита институциональных регуляторов начинает адаптироваться самостоятельно, проактивно формируя правила. Данная активность по своим характеристикам близка к описанной в литературе (Starchenkova, 2012) модели проактивного совладающего поведения, интегрирующего планирование и превентивные стратегии с проактивной саморегуляцией достижения целей.

Описанная ситуация рельефно демонстрирует проявление детьми разных типов агентного поведения: для представителей профилей 1 и 4 характерна *автономная агентность*, тогда как для профилей 3 и 5 – *кооперативная агентность*. Очевидно, что высокая степень вовлечения родителей в образование детей, совместная деятельность способствуют проявлению кооперативной агентности, а предоставление в значительной степени свободы (профиль 1) или свободы с оказанием фасилитирующей поддержки (профиль 4) – автономной агентности, что согласуется с результатами ранее проведённых исследований (Guest & Schneider, 2003; Goshin et al., 2022). Интересно, что респонденты из профилей 1 и 4 чаще других отмечали, что взяли правила из информационных ресурсов (интернета). Умение осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации вполне согласуется со стратегией автономной агентности.

Важно отметить и тот факт, что представители профиля 2, в максимальной степени подверженные родительскому контролю, чаще всего отмечали, что правила были разработаны родителями. Это, возможно, является одним из проявлений авторитарной родительской стратегии, демонстрирующей отрицательную взаимосвязь с проявлениями у детей проактивного поведения, что подтверждает результаты исследований (Ashbourne, 2013; Ashbourne & Andres, 2015; Obradović et al., 2021). Вполне согласуется с представлениями о кооперативной агентности и участие респондентов в социально-агентной деятельности, проявляющейся в данном случае в виде создания сообществ в интернете. Чаще других создавали такие коллективы обучающиеся, демонстрирующие стратегию кооперативной агентной деятельности совместно с родителями. Реже всего проявляли такую активность дети, в максимальной степени испытывающие родительский контроль.

Чаще всего о расширении возможностей и новых перспективах в сложившейся ситуации говорят представители профилей 4 и 5. Это свидетельствует в пользу того, что и автономная, и кооперативная стратегии агентности оказываются эффективными в части, касающейся успешной адаптации к изменившимся условиям и умения увидеть в трудной ситуации стимул к саморазвитию (Starchenkova, 2012). Причём кооперативная стратегия в этом плане оказывается даже несколько более успешной. Однако представители профиля 5, для которых характерна кооперативная агентность, на всех возрастных ступенях чаще говорят и о барьерах, сложностях адаптации, трудностях продолжения исследовательской и командной работы, тогда как для профиля 4, характеризующегося автономной агентностью, эти препятствия оказались не столь существенными; возможно, эти дети в большей степени ориентированы на индивидуальные формы работы, для которых переход на дистант не сопровождался значительными сложностями.

Следует отметить, что практически по всем позициям представители профиля 4 демонстрируют более высокую степень адаптации по сравнению с профилем 1. Представители профиля 2 чаще всего отмечают сложности, с которыми им пришлось столкнуться, и реже всего – расширение возможностей. Для данного про-

филя характерна высокая степени родительской вовлечённости, проявляющаяся в контроле и совместном выполнении заданий, однако при этом, также как и в профиле 1, практически полностью отсутствует совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях. Полученные результаты подтверждают данные других источников о деструктивном влиянии жёсткого родительского контроля и чрезмерного вмешательства в учебную деятельность ребёнка (Anderson et al., 2003; Goshin et al., 2021; Obradović et al., 2021). Вместе с тем в стратегиях взаимодействия детей с родителями наиболее дифференцирующим является признак, отражающий совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях. Это особая форма активности, которая имеет самостоятельное значение и даёт важный стимул для саморазвития.

Заключение

Проведённое исследование показало, что стратегии взаимодействия детей с родителями по вопросам образования и их изменение в период пандемии демонстрируют значимую связь с проявлениями у детей проактивного поведения (агентности). Совместная деятельность детей и родителей связана с кооперативными формами агентности, а предоставление детям свободы, наряду с оказанием фасилитирующей поддержки, – с автономной агентностью. При этом полное отсутствие взаимодействия с родителями, также как и проявление родителями жёсткого контроля, не способствуют формированию проактивного поведения и успешной адаптации к условиям кризиса. Наконец, третий важный вывод состоит в том, что обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях имеет ключевое значение как с точки зрения проактивного поведения, так и с точки зрения расширения возможностей в новых условиях.

Данное исследование, безусловно, не лишено ряда ограничений, среди которых можно назвать учёт мнения только детей, без рассмотрения его взаимосвязи с позицией родителей. Кроме того, наиболее депривированные, в том числе не имеющие доступа к интернету, социальные группы могут быть недостаточно представлены в данной выборке. Эти ограничения будут учтены в дальнейшем: в эмпирическом изучении факторов формирования и проявлений агентности в процессе обучения детей (с акцентом на сектор дополнительного образования), в мета-анализе других сфер образования, в разработке на их основе ключевых оснований целостной теоретической модели агентности как способности к проактивному действию в образовании.

Доступ к данным и этические стандарты

Авторы заявляют, что данные, используемые в настоящей публикации, доступны и могут быть предоставлены заинтересованным лицам по согласованию с авторами. Все участники предоставили своё информированное согласие на участие в этом исследовании. При этом данные, используемые в публикации, приводятся в деперсонифицированном виде.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Список литературы

- Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // *Внешкольник*. – 1997. – № 9. – С. 7–15.
- Буйлова, Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // *Мир науки, культуры, образования*. – 2011. – № 6(31). – С. 130–134.
- Гущина, Т. Н. Особенности социально-педагогического сопровождения детей с применением средств дистанционного обучения в организации дополнительного образования // *Инновации в образовании*. – 2021. – № 8. – С. 100–110.
- Собкин, В. С., Калашникова, Е. А. Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – Т. 11. – № 1. – С. 63–76. – DOI:10.11621/npj.2018.0106
- Сорокин, П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21. – № 1. – С. 124–138. – DOI:10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138
- Сорокин, П. С., Попова, Т. А. Классические и современные подходы к исследованию солидарности: проблемы и перспективы в условиях деструктуризации // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 457–468. – DOI:10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468
- Старченкова, Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 51–61.
- Abebe, T. Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence // *Social Sciences*. – 2019. – Vol. 8. – No. 3. – P. 81. – DOI:10.3390/socsci8030081
- Akogul, S., Erisoglu, M. An approach for determining the number of clusters in a model-based cluster analysis // *Entropy*. – 2017. – Vol. 19. – No. 9. – P. 452. – DOI:10.3390/e19090452
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2003. – Vol. 24 – No. 2. – P. 241–257. DOI:10.1016/S0193-3973(03)00046-7
- Ashbourne, D. Education, beliefs, and experiences: examining the role of parents in children's extracurricular activity participation. – Canada: University of British Columbia, Vancouver, 2013. – <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0074122>
- Ashbourne, D., & Andres, L. Athletics, music, languages, and leadership: how parents influence the extracurricular activities of their children // *Canadian Journal of Education*. – 2015. – Vol. 38. – No. 2. – P. 1–34.
- Carbonaro, B., Maloney, E. Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? // *Socius*. – 2019. – Vol. 5. – DOI:10.1177/2378023119845496
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., & Veronese, G. Well-being and life satisfaction in children living in contexts of political violence: a narrative literature review // *Child Youth Care Forum*. – 2023. – Vol. 52. – P. 1–24. – DOI: 10.1007/s10566-022-09678-w
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., Upadhyay, N. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life // *International Journal of Information Management*. – 2020. – Vol. 55. – 102211. – DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211
- Epstein, J. L. Connections count: improving family and community involvement in secondary schools // *Principal Leadership*. – 2007. – Vol. 8. – No. 2. – P. 16–22.
- Farkas, R. Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students // *The Journal of Educational Research*. – 2003. – Vol. 97. – No. 1. – P. 42–51. – DOI:10.1080/00220670309596627

- 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. – DOI:10.1002/jcop.10075
- Goodall, J., Vorhaus, J. Review of Best Practice in Parental Engagement. – London: Department of Education, 2011.
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., Grigoryev, D. The strategies of parental involvement in adolescents' education and extracurricular activities // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2021. – Vol. 50. – P. 906–920. – DOI:10.1007/s10964-021-01399-y
- Grigoryev, D., van de Vijver, F. Acculturation profiles of Russian-speaking immigrants in Belgium and their socio-economic adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2017. – Vol. 38. – No. 9. – P. 797–814. – DOI:10.1080/01434632.2016.1268145
- Guest, A., & Schneider, B. Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity // *Sociology of Education*. – 2003. – Vol. 76. – No. 2. – P. 89–109. – DOI:10.2307/3090271
- Ilari, B., Cho, E., Li, J., & Bautista, A. Perceptions of Parenting, Parent-Child Activities and Children's Extracurricular Activities in Times of COVID-19 // *Journal of Child and Family Studies*. – 2021. – Vol. 31. – P. 409–420. – DOI:10.1007/s10826-021-02171-3
- Kalil, A., Mayer, S., Shah, R. Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households // *Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2020-143*, University of Chicago. – October 2020. – DOI:10.2139/ssrn.3706339
- Lareau, A., Weininger, E. B. Class and the transition to adulthood / A. Lareau & D. Conley (Eds.) // *Social class: How does it work*. – New York: The Russell Sage Foundation, 2008. – P. 118–151.
- Obradović, J., Sulik, M. J., Shaffer, A. Learning to let go: Parental over-engagement predicts poorer self-regulation in kindergartners // *Journal of Family Psychology*. – 2021. – Vol. 35. – No. 8. – P. 1160–1170. – DOI:10.1037/fam0000838
- Oswell, D. The agency of children: From family to global human rights. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Schwarzer, R. Stress, resources, and proactive coping // *Applied Psychology: An International Review*. – 2001. – Vol. 50. – No. 3. – P. 400–407.
- Sorokin, P. S., Froumin, I. 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas // *Policy Futures in Education*. – 2022. – Vol. 20. – No. 2. – P. 201–214. – DOI:10.1177/14782103211032080
- Udehn, L. The changing face of methodological individualism // *Annual Review of Sociology*. – 2002. – Vol. 28. – No. 1. – P. 479–507. – DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938
- Victor, B., Fischer, E. F., Cooil, B., Vergara, A., Mukolo, A., Blevins, M. Frustrated freedom: The effects of agency and wealth on well-being in rural Mozambique // *World Development*. – 2013. – Vol. 47. – P. 30–41. – DOI:10.1016/j.worlddev.2013.02.005
- Weaver, J. L., Swank, J. M. Parents' Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic // *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. – 2021. – Vol. 29. – No. 2. – P. 136–142. – DOI:10.1177/1066480720969194
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., Daniel, J. R. Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – 592670 –DOI:10.3389/fpsyg.2020.592670.

References

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Akogul, S., & Erisoglu, M. (2017). An approach for determining the number of clusters in a model-based cluster analysis. *Entropy*, 19(9), 452. <https://doi.org/10.3390/e19090452>
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241–257. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00046-7)

- Ashbourne, D. (2013). *Education, beliefs, and experiences: examining the role of parents in children's extracurricular activity participation* [Master's thesis, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations Collections. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0074122>
- Ashbourne, D., & Andres, L. (2015). Athletics, music, languages, and leadership: how parents influence the extracurricular activities of their children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1–34.
- Asmolov, A. G. (1997). Extracurricular activities as a zone of the nearest development of education in Russia: From traditional pedagogy to pedagogy of development. *Vneshkolnik*, 9, 6–8.
- Builova, L. N. (2011). Essence and specificity of additional education of children in a modern education system of the Russian Federation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya - The World of Science, Culture*, 6(31), 130–134.
- Carbonaro, W., & Maloney, E. (2019). Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? *Socius*, 5. <https://doi.org/10.1177/2378023119845496>
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., & Veronese, G. (2023). Well-being and Life Satisfaction in Children Living in Contexts of Political Violence: A Narrative Literature Review. *Child Youth Care Forum*, 52, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09678-w>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., Upadhyay, N. (2020) Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Epstein, J. L. (2007). Connections count: improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16–22.
- Farkas, R. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 42–51. <https://doi.org/10.1080/00220670309596627>
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641–659. <https://doi.org/10.1002/jcop.10075>
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. London: Department of Education.
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., Grigoryev, D. (2021). The strategies of parental involvement in adolescents' education and extracurricular activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 906–920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
- Grigoryev, D., & van de Vijver, F. (2017). Acculturation profiles of Russian-speaking immigrants in Belgium and their socio-economic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(9), 797–814. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1268145>
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education*, 76(2), 89–109. <https://doi.org/10.2307/3090271>
- Gushchina, T. N. (2021). Features of social and pedagogical support of children with the use of distance learning tools in the organization of additional education. *Innovatsii v obrazovanii - Innovations in Education*, 8, 100–110.
- Ilari, B., Cho, E., Li, J., & Bautista, A. (2021). Perceptions of Parenting, Parent-Child Activities and Children's Extracurricular Activities in Times of COVID-19. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 409–420. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02171-3>
- Kalil, A., Mayer, S., & Shah, R. (October 5, 2020). *Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households*. University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2020-143. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3706339>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2008). Class and the transition to adulthood. In A. Lareau & D. Conley (Eds.), *Social class: How does it work* (pp. 118–151). New York: The Russell Sage Foundations.

- Obradović, J., Sulik, M. J., & Shaffer, A. (2021). Learning to let go: Parental over-engagement predicts poorer self-regulation in kindergartners. *Journal of Family Psychology, 35*(8), 1160–1170. <https://doi.org/10.1037/fam0000838>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 400–407.
- Sobkin, V. S., & Kalashnikova E. A. (2018). Attitude to supplementary education in students of the secondary and high school: social and psychological aspects. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal, 11*(1), 63–67. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0106>
- Sorokin, P. S. (2021). “Transformative agency” as an object of sociological analysis: Contemporary discussions and the role of education. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology, 21*(1), 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin, P. S., & Froumin, I. (2022). ‘Utility’ of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. *Policy Futures in Education, 20*(2), 201–214. <https://doi.org/10.1177/14782103211032080>
- Sorokin, P. S., & Popova, T. A. (2021). Classical and contemporary approaches to the study of solidarity: Challenges and perspectives under destructure. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology, 21*(3), 457–468. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468>
- Starchenkova, E. S. (2012). Psychological resources of proactive coping behavior. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Vestnik of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Education, 1*, 51–61.
- Udehn, L. (2002). The changing face of methodological individualism. *Annual Review of Sociology, 28*(1), 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>
- Victor, B., Fischer, E. F., Cooil, B., Vergara, A., Mukolo, A., & Blevins, M. (2013). Frustrated freedom: The effects of agency and wealth on well-being in rural Mozambique. *World Development, 47*, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2013.02.005>
- Weaver, J. L., & Swank, J. M. (2021). Parents’ Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal, 29*(2), 136–142. <https://doi.org/10.1177/1066480720969194>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents’ perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology, 11*, 592670, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>