

DOI: [10.14515/monitoring.2022.5.2145](https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2145)



М. Е. Гошин, П. С. Сорокин, С. Г. Косарецкий

АГЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ИСТОЧНИКИ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ЭФФЕКТЫ

Правильная ссылка на статью:

Гошин М. Е., Сорокин П. С., Косарецкий С. Г. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 5. С. 394—417. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2145>.

For citation:

Goshin M. E., Sorokin P. S., Kosaretsky S. G. (2022) Agency of Schoolchildren in the Changing Educational Context during COVID-19 Pandemic: Sources, Manifestations, and Effects. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5. P. 394–417. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.5.2145>. (In Russ.)

Получено: 29.12.2021. Принято к публикации: 15.09.2022.

АГЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ИСТОЧНИКИ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ЭФФЕКТЫ

ГОШИН Михаил Евгеньевич — кандидат химических наук, научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: m.goshin@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

СОРОКИН Павел Сергеевич — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник Центра развития навыков и профессионального образования, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: psorokin@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

КОСАРЕЦКИЙ Сергей Геннадьевич — кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: skosaretski@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

Аннотация. В фокусе исследования находятся вопросы агентности (проактивного поведения), включая ее источники, проявления и эффекты, среди школьников, занимающихся дополнительным образованием в условиях

AGENCY OF SCHOOLCHILDREN IN THE CHANGING EDUCATIONAL CONTEXT DURING COVID-19 PANDEMIC: SOURCES, MANIFESTATIONS, AND EFFECTS

*Mikhail E. GOSHIN*¹ — *Cand. Sci. (Chem.)*, research Fellow at the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education
E-MAIL: m.goshin@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

*Pavel S. SOROKIN*¹ — *Cand. Sci. (Soc.)*, Leading Research Fellow at the Centre for Vocational Education and Skills Development, Head of the Laboratory for Human Capital and Education Research
E-MAIL: psorokin@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

*Sergei G. KOSARETSKY*¹ — *Cand. Sci. (Psychol.)*, Director of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education
E-MAIL: skosaretski@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Abstract. The study focuses on the issues of agency (proactive behavior) among schoolchildren engaged in extracurricular activities in the context of COVID-19 pandemic, including the sources of agency, its manifestations,

пандемии COVID-19. Теоретическими основаниями работы служат современные социологические разработки в области проблемы «структуры/действия», в которых роль образования остается недостаточно изученной. Эмпирической базой стали результаты опроса школьников и их родителей о переходе на дистанционную форму обучения во время режима самоизоляции. Авторы показывают, что в большинстве семей не были выработаны новые правила, касающиеся, например, структурирования времени и помогающие адаптироваться к изменившимся условиям. Наличие таких правил и характер их источников связаны с социально-экономическим статусом и образовательным уровнем семьи. Анализируются взаимосвязи наличия в семье правил и характеристик «агентной» деятельности ребенка с успешностью образовательного и иного опыта в период пандемии, а также с удовлетворенностью занятиями по дополнительному образованию. Показано, что проявления так называемой «автономной» (то есть связанной с самостоятельным, а не совместным с родителями индивидуальным проактивным действием) агентности ребенка имеют наибольшую значимость для его адаптации к меняющимся условиям и успешности в образовательной траектории.

Ключевые слова: дополнительное образование, пандемия COVID-19, человеческий капитал, агентность, трансформирующая агентность, школьники

Благодарность. В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

and possible effects. Theoretically, the authors base on the sociological structure/agency debates, in which the role of education remains understudied. The empirical basis for the analysis are the results of a survey of students and their parents about the transition to a remote form of education during the self-isolation regime. The authors show that in most families, new rules have not been developed to support adaptation to novel conditions. Moreover, the existence of such rules and their sources are inter-related with the socio-economic status and educational background of the family. The authors analyze the relationship between the presence of the rules in the family and characteristics of the child's «agentic» activity with the success of the experience during pandemic and satisfaction with related extracurricular activities. Manifestations of the so-called «autonomous» agency of a child, associated with independent and not joint with parents individual proactive action, are of the greatest importance for his/her adaptation to the changing conditions and success in the educational trajectory.

Keywords: extracurricular activities, COVID-19 pandemic, human capital, agency, transformative agency, pupils

Acknowledgments. The study was implemented in the framework of the Basic Research Program at the HSE University.

Введение

В последнее время в науке и практике все чаще обсуждается вопрос системного реформирования образовательного процесса, направленного на развитие инициативы, самостоятельности и креативности обучающихся. В дополнение к дискуссиям о развитии формального школьного сектора все большее внимание на уровне государственной политики уделяется дополнительному образованию, а также молодежной политике, общественным движениям и др. В данном контексте одно из ключевых понятий — агентность, рассматриваемая как способность к созданию новых структур и институтов и проактивному воздействию на существующие [Udehn, 2002]. В литературе прослеживается тенденция к рассмотрению агентности в качестве зонтичного понятия, объединяющего различные конструкты, описывающие проактивное действие с разных дисциплинарных позиций [Сорокин, Зыкова, 2021, Cavazzoni, 2021]. Мы также рассматриваем проблему агентности как междисциплинарную, предполагающую анализ непосредственного контакта между человеком (с его субъективным внутренним миром) и окружающим миром, выраженным в «объективных» социальных структурах и институтах.

Как показывают существующие обзоры [Cavazzoni, 2021, Сорокин, Зыкова, 2021], именно вторая, объективно-деятельностная часть проблемы агентности, остается наименее проработанной теоретически и изученной эмпирически. Причина в том, что в современной литературе вопросы внутреннего восприятия человеком себя и своего места в мире (связанные с психологическими понятиями самооффективности, самодетерминации, личностного потенциала и др.) до сегодняшнего дня изучались в отрыве от вопросов непосредственного вклада индивидуального действия в поддержание и, в особенности, изменение объективных социальных структур или создание новых. В частности, в российской исследовательской традиции наиболее распространенными понятиями, отражающими проблематику агентности являются разрабатываемые преимущественно психологами конструкты «субъектности», «автономии», «личностного потенциала» [Леонтьев, 2016], с характерным для них акцентом скорее на внутреннем мире человека, чем на деятельностных проявлениях (при рассмотрении которых вопрос о непосредственном вкладе индивида в совершенствование, изменение и развитие окружающих структур является для психологов вторичным в силу особенностей дисциплинарного взгляда).

За редким исключением, в социальных науках, включая экономику [Acs et al., 2016] и социологию [Сорокин 2021а; 2021б], доминирует структурный детерминизм, то есть представление о том, что развитие социального мира (в том числе сферы экономики, политики, образования и др.) движется исключительно закономерностями изменения социальных структур или институтов, в которых человеку с его условно «свободным» действием остается второстепенная роль. Сфера образования особенно важна в рамках данной проблемы. В современных исследованиях (несмотря на ряд исключений — см. [Сорокин Фрумин, 2022]) образование, включая школу и неформальное дополнительное обучение подростков, преимущественно рассматривается как сфера интеграции человека в общественные структуры (то есть уже существующие сообщества с заданными в них правилами), но не как область поддержки действия, трансформирующего указанные структуры,

например — меняющие правила и нормы поведения в уже существующих группах или создающие новые сообщества. Указанный подход соответствует и доминирующему взгляду в социально-гуманитарных науках на прочие институты и общество в целом, который условно можно назвать «структурно-детерминистским» [Сорокин, 2021б]. Но насколько такой взгляд на проблему соотношения индивидуального действия и социальной структуры, в том числе для сферы образования, адекватен современным реалиям?

Пандемия COVID-19 как основание для перехода от структурного детерминизма к признанию роли агентности

Сомнения в структурно-детерминистском подходе стали нарастать в международной научной литературе в XXI веке, однако, вероятно, наиболее сильным стимулом к его пересмотру стала пандемия COVID-19. Эмпирические исследования, проведенные российскими и зарубежными авторами в период пандемии¹ [Dwivedi et al., 2020], показывают решающее значение способности к самостоятельному индивидуальному инициативному действию (а не только к исполнению существующих регламентов) для эффективного функционирования системообразующих общественных институтов в период кризиса. Опыт пандемии показал важную роль способности действовать самостоятельно, востребованной оказалась не просто способность делать самому то, что ранее обеспечивалось дополнительными инструментами контроля, но и способность делать это по-другому — например, умение самостоятельно освоить и практически применить новый учебный контент, не потеряв при этом мотивацию к учебе [Сорокин, 2021а]. Сформировался уникальный контекст, когда привычные, казавшиеся прежде незыблемыми условия образовательной деятельности детей, радикально изменились. Резкий переход образования в новые форматы с приходом пандемии сформировал уникальный прецедент радикального изменения «структуры» при соответствующем расширении возможности проактивного действия, трансформирующей агентности [Сорокин, 2021а].

При этом новые возможности не были ожидаемыми для большинства учащихся и их семей. Возможность и одновременно необходимость самостоятельно выстраивать режим учебной деятельности, включая занятия дополнительным и самообразованием, находить новые (прежде всего, онлайн) форматы досуга, коммуникации, решения бытовых задач в ситуации ограничений физического перемещения и появления новых онлайн-сервисов стала существенным вызовом для многих. В контексте пандемии семьи оказались в условиях повышенного стресса, обусловленного такими факторами, как беспокойство о здоровье, риск потери работы и соответственно, снижения дохода [Kalil, Mayer, Shah, 2020; Weaver, Swank, 2021]. При этом проявились и усугубились традиционные факторы различий в вовлеченности семей в образование, обусловленные их дифференциацией по социальному и культурному капиталу [Kalil, Mayer, Shah, 2020]. Вместе с тем новые условия стали специфическим вызовом к привычным родительским

¹ Абрамова М.О., Аюев М.А., Анисимов Н.Ю., Баранников К.А., Васильев В.Н. и др. Аналитический доклад «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы». 2020. URL: http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический_доклад_для_МОН_итор2020.pdf (дата обращения: 28.10.2022).

стратегиям вовлеченности в образование детей, затронувшим семьи независимо от указанных характеристик.

Особенность ситуации, сложившейся в период пандемии, состоит в том, что подавляющее большинство семей оказались в формате домашнего обучения не по своей воле, но столкнулись с необходимостью перестраивать привычные практики взаимодействия вынужденно. Насколько способны оказались российские семьи к проактивному поведению в данном положении, к выработке новых правил, позволяющих ребенку адаптироваться к новым условиям и успешно продолжить обучение? Какова была собственная роль детей в решении этих задач? В настоящей статье мы ищем ответ на эти вопросы, которые имеют особое значение с точки зрения определения родительских стратегий вовлеченности в образование, поддерживающих агентность ребенка или содействующих ее формированию.

Дополнительное образование как особый контекст для понимания вопросов агентности школьников в ситуации пандемии

В нашем исследовании мы уделяем специальное внимание проявлениям агентного поведения в новой ситуации и изучению адаптации детей к занятиям дополнительным образованием в условиях карантинных ограничений. Это обусловлено принципиальными характеристиками дополнительного образования. В первую очередь оно является необязательным, инициативным, выбираемым ребенком в соответствии со своими интересами. Однако интересы школьника в этом возрасте изменчивы, что отражается в смене кружков и секций [Иванюшина, Александров, 2014; Косарецкий и др., 2019]. Дополнительное образование, в отличие от основного, предоставляет особые возможности для проявления агентности, условно «свободного» действия с точки зрения построения своей образовательной траектории, определения направления, масштаба и продолжительности собственной вовлеченности в различные образовательные практики [Буйлова, 2011]. Кроме того, дополнительное образование является менее структурированным (отсутствие стандартов, меньшая жесткость пространственно-временной локализации и др.), и соответственно менее «структурно-детерминистским» по отношению к ребенку.

В условиях пандемии и карантинных ограничений система дополнительного образования оказалась особенно уязвимой в силу того, что она в большей степени ориентирована на «живое» общение ребенка с педагогом и единомышленниками, практическую деятельность, событийность, что подтверждают существующие публикации, посвященные периоду пандемии и ее влиянию на образование [Zaccoletti et al., 2020; Иванов, Косарецкий, 2021; Ettekal, Adams, 2020; Павлов и др., 2021]. Исследования, проведенные за рубежом, также показывают снижение участия детей в дополнительных занятиях [Koç, Koç, 2021; Ilari et al., 2022; Zaccoletti et al., 2020].

Ситуация пандемии дает нам уникальную возможность для изучения вопросов агентности, как в части поведения самих детей, так и в аспекте родительских стратегий. Соответственно, цель настоящей работы — попытаться на основе эмпирических данных приоткрыть завесу над проблемой агентности российских школьников в образовательных и семейных контекстах в условиях пандемии.

Методология исследования

Ключевые индикаторы агентности: выработка новых правил поведения и создание новых сообществ

В соответствии с существующими эмпирическими наработками и теоретическими подходами в отечественной и зарубежной социальной науке, мы трактуем (трансформирующую) агентность учащихся через два основных индикатора — создание новых сообществ и участие в выработке новых правил поведения в семье.

Адаптация к новым условиям всегда требует в той или иной степени выработки специальных правил — в том числе в кругу семьи. В данном случае указанные правила могли касаться задач структурирования времени, а также широкого круга стратегий и тактик в отношении как основного (школьного), так и дополнительного образования в дистанционном формате, различающихся, например, в подходах к распределению разного рода ресурсов между членами семьи, а также распорядка дня, взаимных обязанностей в отношении бытовых вопросов и многого другого.

Подчеркнем, в условиях «деструктуризации» и резко обострившейся проблемы распада привычных для XX века систем солидарности и сплоченности [Сорокин, Попова, 2021; 2022], в качестве особенно важного индикатора агентности может рассматриваться способность к проактивному созданию новых сообществ и групп — в том числе, что стало особенно актуальным в условиях пандемии, в онлайн-пространстве.

Исследовательские вопросы:

— Включала ли реакция семей на перевод образования в дистанционный формат разработку новых правил (и связанных с ними моделей поведения), помогающих адаптироваться к новым условиям? Насколько массовой была эта практика? Есть ли различия между семьями в зависимости от социально-экономического положения?

— Кто выступил источником новых правил и моделей поведения на уровне семей?

— Вовлекались ли дети, занятые в дополнительном образовании, в создание новых сообществ и групп в онлайн-пространстве? По каким тематикам создавались новые сообщества и группы? Есть ли различия в зависимости от социально-экономического положения семей?

— В чем состояли последствия (понимаемые как возможные эффекты, однако без попытки доказательства жесткой каузальной связи) реализации агентности обучающимися? Помогла ли реализация агентности адаптироваться к участию в дополнительном образовании в новом формате?

Участники и процедура исследования

Источником информации для данного исследования стали результаты интернет-опроса, проведенного в мае 2020 г. Центром общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ совместно с федеральным оператором навигаторов дополнительного образования «Inlearn» о переходе на дистанционную форму работы с обучающимися во время пандемии и режима самоизоляции. Всего было опрошено 19 431 родителей, 16 666 детей. В выборке представлены все федеральные округа. Поскольку уровень распространения

интернета в РФ высокий и относительно гомогенный (интернетом охвачены более 80 % населения²), и принимая во внимание большой объем выборки, результаты опроса можно считать репрезентативными для большинства территорий, признавая при этом, что наиболее депривированные (в том числе лишённые доступа к глобальной сети) слои могут быть недостаточно представлены в данной выборке, что не снижает ценности полученных результатов с точки зрения понимания роли агентности в адаптации к условиям пандемии.

Анкета для родителей включала вопросы про выработку в семье правил, помогающих адаптироваться к условиям карантина, про источники указанных правил, про непосредственную агентную деятельность ребенка, вопрос, предполагающий оценку степени согласия респондентов с основными утверждениями, позволяющими оценить успешность адаптации к условиям пандемии, а также косвенно описать характер эффектов реализации дополнительных занятий в условиях карантина, вопрос про изменение заинтересованности и желания детей заниматься дополнительным образованием в новых условиях. Также анкета содержала стандартный блок вопросов, помогающих установить социально-экономический статус семьи.

Анкета для обучающихся включала аналогичные родительской анкете вопросы про выработку в семье правил, про источники этих правил и про агентную деятельность. Также в анкету был включен вопрос, направленный на оценку респондентами эффектов дополнительных занятий в новых условиях, включая возможные изменения в заинтересованности и желании заниматься дополнительным образованием.

Правила, помогающие адаптироваться к новым условиям

Результаты проведенных опросов показали, что в большинстве семей не были выработаны четкие правила, помогающие адаптироваться к новым условиям. Лишь около четверти респондентов (23,4 % родителей и 22,9 % детей) сообщают о правилах своей жизни, появившихся в условиях перехода образования в удаленный формат. При этом определенная часть родителей (14,6 %) и детей (18,5 %) отмечает, что они не желают ничего менять, в их семье все остается по-прежнему, то есть, по сути, игнорируют объективные изменения социальной обстановки. Таким образом, в подавляющем большинстве случаев адаптация, изменение привычек и моделей поведения на уровне семей происходили, но стихийно и в отсутствие четкой системы.

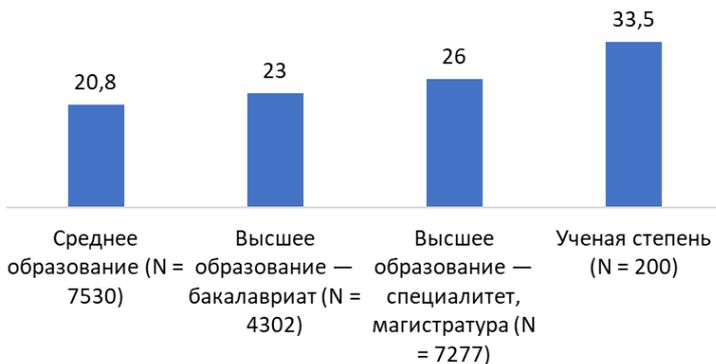
Важно заметить, что семьи, в которых новые правила имеют место, отличаются от других по социально-экономическим показателям. Распределение ответов родителей по уровню образования и дохода семьи демонстрирует связь доли семей, где новые правила присутствуют, с уровнем образования и благосостояния (см. рис. 1 и рис. 2). Чем выше уровень образования и материального благополучия семей, тем в большей степени для них характерна выработка новых правил. При этом наиболее выражена связь доли семей, где были разработаны новые правила, с уровнем доходов: процент родителей, отметивших, что в их семье присутствуют правила, позволяющие адаптироваться и продолжать образование в условиях карантина, между наиболее и наименее обеспеченными семьями отличается почти в три раза.

² По данным международного исследования «Global Digital Overview — 2020» URL: <https://wearesocial-net.s3-eu-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/common/reports/digital-2020/digital-2020-global.pdf> (дата обращения: 31.10.2022).

Рис. 1. Доля семей, где выработаны правила, в зависимости от уровня благосостояния, %, по результатам опроса родителей ($\chi^2(df) = 702,084 (10); p < 0,001$)



Рис. 2. Доля семей, где выработаны правила, в зависимости от уровня образования родителей, %, по результатам опроса родителей ($\chi^2(df) = 237,670 (10); p < 0,001$)



Напротив, доля респондентов, отметивших, что они не желают ничего менять, и в их семье все остается по-прежнему, максимальна в наименее обеспеченных семьях (29,5%), в то время как в наиболее состоятельных таких всего 12,4%.

В семьях, где родители имеют только среднее общее образование, не желают ничего менять 25,4%, тогда как в семьях, где у родителей высшее образование (магистратура) данную позицию отмечает лишь 11,7% респондентов. Полученные результаты согласуются с теоретическими представлениями П. Бурдьё и Э. Гидденса о том, что «верхние», элитарные социальные страты способны лучше адаптироваться в условиях структурных изменений [Бурдьё, 2005; Гидденс, 2005].

Различия между семьями по уровню благосостояния сильнее, чем по уровню образования. Данное обстоятельство соотносится с выводами зарубежных исследователей [Kalil, Mayer, Shah, 2020], показавших, что учащиеся из семей с низким доходом и их семьи несут на себе основное бремя трудностей нарушения привычного уклада образовательного процесса.

Приведенные данные показывают тревожную тенденцию: ситуация социальных изменений, как правило, повышает шансы как на восходящую, так и на нисходящую мобильность. Тот факт, что более обеспеченные и более образованные семьи оказались лучше готовы к перестройке своих практик говорит об их более высоких шансах на успешную адаптацию, что может привести к увеличению и без того высокого разрыва между стратами российского общества с точки зрения стратегий образования и воспитания в результате пандемии.

Однако для более детального рассмотрения семей, где были выработаны новые правила, необходимо ответить на вопрос, откуда эти правила происходят, кто является инициатором их разработки. Как показывают результаты исследования, более чем в половине случаев источниками новых правил продолжения образования ребенка и организации его жизни в условиях карантина выступают школы: 40% родителей отметили, что правила предложены представителями общеобразовательных организаций (школ) и 17% — представителями организаций дополнительного образования (см. рис. 3). Немногим более четверти родителей разрабатывали новые правила вместе с детьми (26,9%), и лишь в 3,6% случаев дети смогли разработать правила самостоятельно. Соответственно, учитывая, что о наличии правил сообщили менее 25% семей, можно заключить, что разработкой правил (с участием детей и родителей) занималась лишь одна семья из десяти, а самостоятельно разработали правила не более одного процента детей, занимающихся дополнительным образованием. Иными словами, успешная (с точки зрения результата в виде сформировавшихся новых правил) самостоятельная агентная деятельность на уровне семьи характерна для малой части российских учащихся.

Рис. 3. Источники правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, %, по результатам опроса родителей, N = 19 309

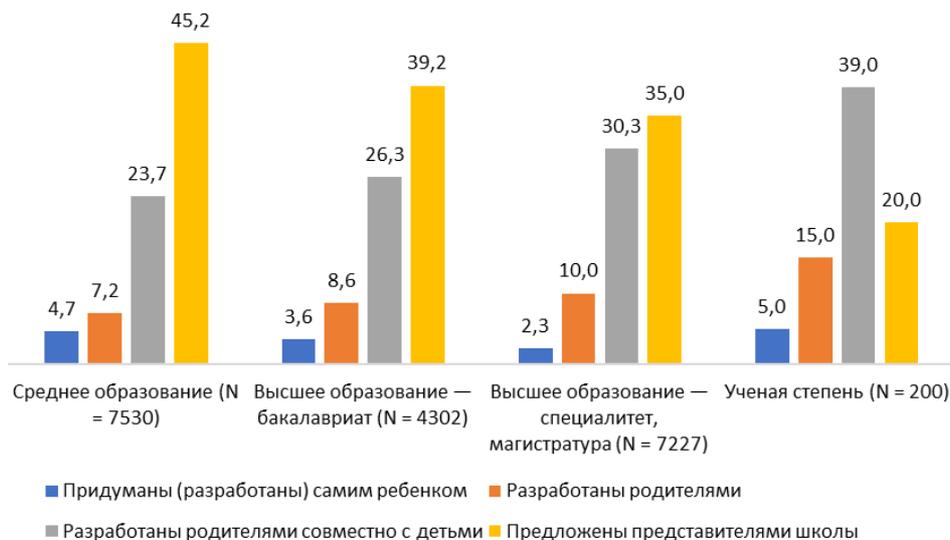


Интересно, что образование родителей оказывается взаимосвязанным с проявлением детьми самостоятельности (агентности) при разработке правил. С одной стороны, чем выше уровень образования у родителей, тем чаще они принимают участие в разработке правил вместе с детьми, либо самостоятельно (см. рис. 4). С другой стороны, дети чаще самостоятельно разрабатывают новые правила у родителей со средним образованием. В среднем вырисовывается следующая тенденция: чем выше уровень образования родителей, тем реже их дети разрабатывали правила самостоятельно (за исключением узкой подвыборки наиболее образованных семей). Эта закономерность хорошо согласуется с изученным ранее процессом выбора организации и объединения дополнительного образования: чаще всего ребенок самостоятельно выбирает кружок для дополнительных занятий в тех семьях, где мать имеет среднее образование; совместный выбор вместе с детьми наиболее распространен в тех семьях, где у родителей высшее или два высших образования [Косарецкий и др., 2019].

В данном случае, по-видимому, мы можем говорить о разных стратегиях агентности: «автономной» и «кооперативной». *Автономная* агентность имеет место, когда субъект непосредственно по своей воли становится инициатором проактивного действия, направленного на выработку нового или изменение существующего порядка, в то время как *кооперативная* представляет собой активную позицию в существующей социальной группе, она реализуется при поддержке со стороны непосредственного окружения. Подчеркнем, что использование категорий «автономная» и «кооперативная» носит условный характер в отношении агентности. В силу своей социальной природы (непосредственно связанной с созданием/совершенствованием институтов и структур), индивидуальная агентность не может быть полностью автономной, но всегда так или иначе выражается во взаимодействии с окружающими. Вместе с тем роль индивидуального актора в продвижении той или иной новой социальной практики, способа действия или в создании сообщества может быть различной: непосредственный стимул изменений может происходить от конкретного индивида или носить кооперативный характер, когда инициатива и проактивность распределены (например, в случае совместной с родителями выработки новых правил поведения в семье).

Самостоятельная разработка ребенком правил является примером проявления «автономной» агентности, в то время как вместе с родителями — «кооперативной». Можно предположить, что с повышением уровня образования родителей возрастает степень ответственности за организацию обучения ребенка, и они чаще оказываются включенными в разработку правил, то есть возрастает «кооперативная» агентность. С повышением уровня родительской ответственности и включенности в образование детей, вероятно, возрастает степень контроля и снижается уровень свободы, которую они предоставляют своим детям. С теоретической точки зрения указанное наблюдение имеет важное значение, показывая особую роль для сферы образования и воспитания вопроса о степени «автономности» агентности, который в современной литературе пока не подвергался детальному рассмотрению ни теоретически, ни эмпирически (см. подробнее обзор исследований в [Сорокин, Зыкова, 2021]).

Рис. 4. Источники правил, в зависимости от уровня образования родителей, %, по результатам опроса родителей ($\chi^2(df) = 435,516 (30); p < 0,001$)



Агентная деятельность ребенка

Одно из безусловно значимых проявлений агентности ребенка в условиях пандемии, — (трансформирующая) агентная деятельность, которая концептуально выражается, прежде всего, в создании новых коллективов и сообществ. В условиях карантина возможности для очной коммуникации были ограничены, а онлайн-коммуникация, наоборот, стала обязательной (в том числе с точки зрения соответствия формальным требованиям к обучающимся). Поэтому создание ребенком сообществ, основанное в первую очередь на имеющихся возможностях онлайн-взаимодействия, становится оптимальным индикатором агентного поведения учащегося — но уже не в домашней, семейной среде (сильно дифференцированной в зависимости от региона, социального происхождения и др.), а во «внешнем» цифровом мире (гораздо более гомогенном для всех его участников вне зависимости от места, откуда физически осуществлен вход в сеть).

В большинстве случаев (около 70 %) дети не создавали и не являлись со-инициаторами создания новых сообществ в интернете (см. рис. 5). При этом порядка 30 % детей занимались «социально-агентной» деятельностью: около трети из них создавали коллективы в рамках школьного образования, например, в рамках подготовки к экзаменам, олимпиадам и т. п., около трети — в рамках дополнительного образования, по тематике кружков, секций, студий, и оставшаяся треть создавали коллективы по иным вопросам, касающимся увлечений, хобби, различных видов общественной активности и т. п. Выраженное сходство ответов детей и родителей (как следует из данных рис. 5) свидетельствует в пользу высокой достоверности выявленных результатов.

Рис. 5. Доля обучающихся, создававших в условиях карантина (или выступавших со-инициаторами создания) коллективов, групп в сети интернет по вопросам, связанным с образованием, или по иным тематикам, %



Агентная деятельность детей показала взаимосвязь с социально-экономическими характеристиками семьи. Так, чаще всего создавали коллективы дети из наиболее обеспеченных семей (см. табл. 1). Данное обстоятельство может быть обусловлено наличием в таких семьях лучших технических возможностей для выхода в интернет и работы в нем, а также подтверждает классические теории о более высоком уровне проявления агентности у представителей верхних, элитарных социальных страт [Genieys, 2010].

Таблица 1. Участие детей в создании коллективов и сообществ в сети Интернет, в зависимости от уровня благосостояния семьи, %, по результатам опроса родителей (возможны несколько вариантов ответа)

	Создавал в рамках школьного образования (подготовка к олимпиадам, экзаменам, и т. п.)	Создавал в рамках дополнительного образования (по тематике кружков, секций, студий)	Создавал по иным вопросам (увлечения, хобби, общественная активность, и др.)	Не создавал
Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания (N = 776)	13,5	13,0	9,4	70,9
На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать (N = 3087)	13,1	12,5	9,8	72,6
На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности (N = 2824)	11,2	12,1	10,7	73,4

	Создавал в рамках школьного образования (подготовка к олимпиадам, экзаменам, и т. п.)	Создавал в рамках дополнительного образования (по тематике кружков, секций, студий)	Создавал по иным вопросам (увлечения, хобби, общественная активность, и др.)	Не создавал
На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности (N=6832)	11,5	11,9	11,3	72,7
Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги (N=5147)	14,3	13,0	11,9	69,1
Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля (N=643)	19,1	17,0	17,4	59,1
$\chi^2(df)$	50,467 (5)***	15,894 (5)**	36,807 (5)***	73,789 (5)***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

В то же время уровень образования родителей демонстрирует более сложную, скорее, отрицательную связь с агентной деятельностью детей: чаще создавали коллективы и сообщества в сети Интернет дети, родители которых имеют среднее образование (см. табл. 2). Данный факт согласуется с аналогичными результатами, полученными для проявления агентности детьми в части разработки правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, высвечивая отчасти неожиданную и значимую находку, которая требует проведения отдельных, более детальных исследований.

Таблица 2. Участие детей в создании коллективов и сообществ в интернете в зависимости от уровня образования родителей, %, по результатам опроса родителей (возможны несколько вариантов ответа)

	Создавал в рамках школьного образования (подготовка к олимпиадам, экзаменам, и т. п.)	Создавал в рамках дополнительного образования (по тематике кружков, секций, студий)	Создавал по иным вопросам (увлечения, хобби, общественная активность, и др.)	Не создавал, N=13 761
Основное общее образование (N=674)	16,6	18,1	11,0	64,2
Среднее общее образование (N=1476)	17,1	14,7	10,2	65,7
Среднее профессиональное образование (N=5380)	12,8	13,1	11,0	70,8
Высшее образование — бакалавриат (N=4302)	13,2	13,5	12,4	69,3

	Создавал в рамках школьного образования (подготовка к олимпиадам, экзаменам, и т. п.)	Создавал в рамках дополнительного образования (по тематике кружков, секций, студий)	Создавал по иным вопросам (увлечения, хобби, общественная активность, и др.)	Не создавал, N = 13 761
Высшее образование — специалитет, магистратура (N = 7277)	11,3	10,6	10,8	74,6
χ^2 (df)	49,074 (5)***	57,083 (5)***	16,928 (5)**	87,319 (5)***

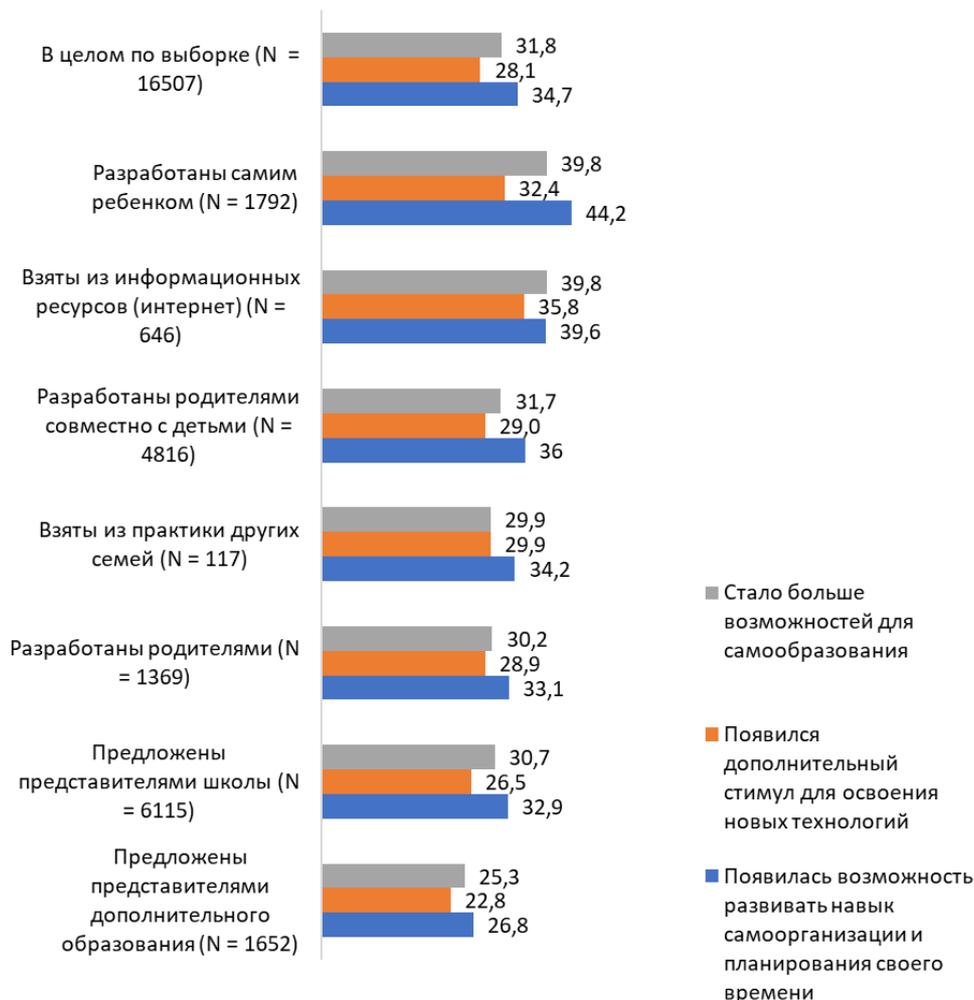
** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Последствия (эффекты) проявления агентности у детей. Особый теоретический и практический интерес представляет ракурс рассмотрения последствий (или, употребляя данное понятие с неким допущением, «эффектов») проявления детьми агентности в том, что касается успешности адаптации к новым условиям. Разработка правил поведения в семье с участием детей (в т. ч. если они это делают самостоятельно) положительно связана с успешностью проживания периода пандемии. В том случае, когда правила разработаны самим ребенком, такие дети чаще всего выражают совершенное согласие с утверждениями относительно новых возможностей дополнительного образования на карантине: (см. рис. 6), их заинтересованность и желание заниматься дополнительным образованием в этом случае значительно выше (см. табл. 3). При всей ограниченности самооценок как показателей «эффектов», приведенные данные показывают потенциально важную положительную роль, которую играют практики агентности для успеха с точки зрения восприятия образовательных возможностей и качества адаптации учащихся и их семей к условиям пандемии.

В то же время разработка правил родителями без участия детей отрицательно связана с успехом адаптации к сложившимся условиям. По-видимому, попытка дополнительного авторитарного дисциплинирования на уровне семьи как ответ на кризис пандемии не приводит к успеху, не способна «зажечь» ребенка и пробудить в нем желание развиваться и действовать вопреки внешним обстоятельствам. Однако, именно такая стратегия — одна из самых массовых в российских семьях, причем она нередко поддерживается на идеологическом уровне. С точки зрения различных источников новых правил наименьшую эффективность показало использование готовых правил, предложенных представителями системы образования (школой, или организациями дополнительного образования). В этом случае респонденты реже всего отмечают расширение возможностей для самообразования, развития навыка самоорганизации, появление стимула для освоения новых технологий, реже отмечают повышение заинтересованности и желания заниматься дополнительным образованием.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ответ на существенно и быстро меняющиеся условия (ярким примером чего послужила ситуация с пандемией), в большинстве случаев целесообразно выработать и внедрять новые правила, им отвечающие, однако эффективнее делать это с вовлечением самих детей в процесс их создания.

Рис. 6. Доля детей, выразивших совершенное согласие с утверждениями относительно новых возможностей дополнительного образования на карантине, в зависимости от источников правил, %, по результатам опроса детей ($\chi^2(df) = 161,422(18); p < 0,001$)

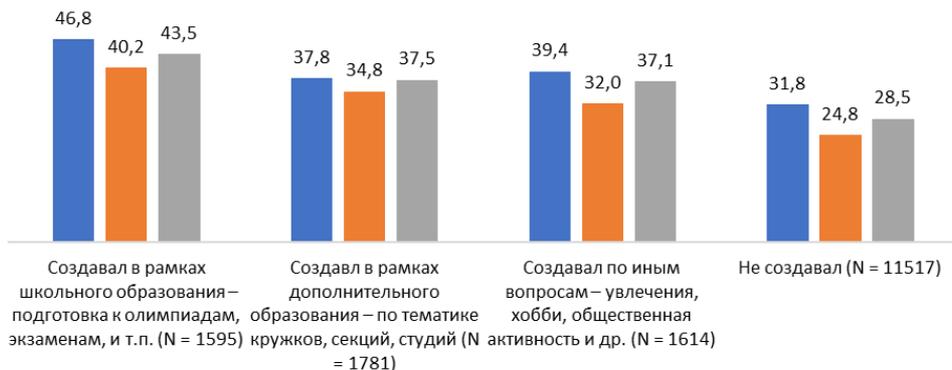


Другим важным результатом стало то, что агентная деятельность ребенка (то есть создание коллективов) имеет ряд выраженных положительных последствий (возможных «эффектов»), проявляющихся в повышении желания учиться самоорганизации и планированию своего времени, осваивать новые технологии, заниматься самообразованием (см. рис. 7). Дети, участвующие в создании коллективов, почти в два раза чаще считают крайне важным продолжение занятий в дистанционном формате, и отмечают существенное увеличение заинтересованности, желания заниматься дополнительным образованием в связи с переходом на «удаленку» (см. табл. 4).

Таблица 3. Изменения заинтересованности, желания заниматься дополнительным образованием в связи с переходом на «удаленку», в зависимости от источников правил, %, по результатам опроса детей ($\chi^2(df) = 241,583 (24); p < 0,001$)

	Стала намного выше	Незначи- тельно повысилась	Осталась без изменений	Немного понижи- лась	Значи- тельно снизилась
Разработаны самим ребенком (N=1792)	20,2	18,6	33,6	12,4	15,2
Разработаны родителями (N=1369)	14,2	14,5	29,4	17,3	24,6
Разработаны родителями совместно с детьми (N=4816)	15,5	18,4	33,7	18,0	14,4
Предложены представителями школы (N=6115)	13,4	18,3	34,0	17,8	16,5
Предложены представителями дополнительного образования (N=1652)	10,6	13,8	34,3	22,5	18,8
Взяты из практики других семей (N=117)	10,3	16,2	33,3	15,4	24,8
Взяты из информационных ресурсов (Интернет) (N=646)	17,8	18,6	35,0	13,9	14,7
В целом по выборке (N=16507)	14,7	17,6	33,6	17,5	16,6

Рис. 7. Доля детей, выразивших совершенное согласие с утверждениями относительно новых возможностей дополнительного образования на карантине, в зависимости участия в создании сообществ в сети Интернет, %, по результатам опроса детей (*) $p < 0,001$**



■ Появилась возможность развивать навык самоорганизации и планирования своего времени ($\chi^2(df) = 233,843 (9)$ ***)

■ Появился дополнительный стимул для освоения новых технологий ($\chi^2(df) = 360,344 (9)$ ***)

■ Стало больше возможностей для самообразования ($\chi^2(df) = 289,671 (9)$ ***)

Таблица 4. Изменения заинтересованности, желания заниматься дополнительным образованием в связи с переходом на «удаленку», в зависимости от участия в создании сообществ в сети Интернет, %, по результатам опроса детей ($\chi^2(df) = 506,235 (12); p < 0,001$)

	Стала намного выше	Незначи- тельно повысилась	Осталась без изменений	Немного понижи- лась	Значи- тельно снизилась
Создавал в рамках школьного образования (подготовка к олимпиадам, экзаменам, и т. п.) (N = 1595)	25,4	22,0	29,3	13,7	9,6
Создавал в рамках дополнительного образования (по тематике кружков, секций, студий) (N = 1781)	20,2	20,8	34,6	15,5	8,9
Создавал по иным вопросам (увлечения, хобби, общественная активность, и др.) (N = 1614)	18,3	19,7	33,4	16,6	12,0
Не создавал (N = 11 517)	11,9	16,1	34,1	18,5	19,4

Наиболее выражена позитивная связь между агентной деятельностью ребенка (создание онлайн-сообществ/групп) и мотивацией к дополнительным занятиям в условиях карантина — прежде всего, для случаев создания коллективов в рамках основного, то есть школьного образования. Когда ребенок создает коллективы в рамках дополнительного образования или по иным вопросам, наблюдается более слабая связь (см. рис. 7, табл. 4). Одним из возможных объяснений данного обстоятельства может быть то, что достаточно жесткая и регламентированная система школьного образования изначально не ориентирована на агентную деятельность ребенка. Проявлять самостоятельность в этих условиях намного труднее, нежели в более творческой и свободной атмосфере дополнительного образования, или же вообще независимо от рамок образовательной системы. Поэтому те дети, которые смогли реализовать свой потенциал, проявили агентность (инициировав создание новых сообществ) именно по вопросам школьного образования, демонстрируют более высокую способность адаптации к изменившимся условиям.

Заключение

Проведенное исследование — первая попытка эмпирического изучения агентного (то есть проактивного, меняющего социальную среду) поведения учащихся в условиях пандемии, с фокусом на практики участия в дополнительном образовании. Оно показало, что в большинстве российских семей адаптация к занятиям дополнительным образованием на карантине происходила стихийно. Четкие новые правила, позволяющие адаптироваться к новым условиям и продолжить обучение, были выработаны менее чем в четверти семей. Даже в тех случаях, когда правила имели место, они чаще всего появились извне, то есть были

предложены представителями системы образования. Именно те дети, которые проявляли наибольшую агентность как в части разработки правил в семьях, так и на уровне создания новых онлайн-сообществ, демонстрируют наиболее высокую заинтересованность в получении дополнительного образования в дистанционном формате и видят в нем расширение своих возможностей.

Данное исследование позволило рельефно выделить автономную (индивидуальную) агентную деятельность ребенка, показать ее значимость для успешности адаптации к меняющимся условиям и реализации образовательной траектории в целом. В рассмотренной специфике проявления агентности и характере ее зафиксированных последствий проявляется особенность дополнительного образования как добровольного (инициативного). Более глубоко связь характера дополнительного образования и агентности планируется раскрыть в последующих исследованиях, в том числе направленных на понимание особенностей формирования и проявления агентности в различных областях и практиках дополнительного образования. Перспективным является также исследование особенностей проявления агентного поведения в активностях ребенка, являющихся уже в большей степени необразовательными (социальная, предпринимательская, хобби). Наконец, отдельной важной линией исследований может стать изучение собственно роли дополнительного образования в формировании агентности как способности, связанной с конструированием будущей профессиональной траектории, усиливающей конкурентоспособность индивида на рынке труда.

Представленное исследование раскрывает влияние семьи на проявление агентности ребенка. Дети с наиболее высоким уровнем агентности чаще всего происходят из наиболее обеспеченных в материальном плане семей. В то же время родительский контроль, навязывающий те или иные новые нормы без вовлечения детей в их выработку, может быть негативно связан с успехом адаптации к новым условиям, что соотносится с результатами ранее проведенных исследований [Anderson et al., 2003; Ashbourne, Andres, 2015; Goshin et al., 2021]. С повышением уровня образования родителей увеличивается степень их вовлеченности в образование детей, что, безусловно, имеет ряд позитивных эффектов, широко описанных в литературе [Epstein, 2007; Flecha, Soler, 2013; Linse, 2011], и способствует проявлению «кооперативной агентности». Данная тенденция близка к концепции «concerted cultivation» (совместного развития), согласно представлениям А. Ларо [Lareau, 2002]. Напротив, для родителей с низким уровнем образования характерна меньшая вовлеченность в дополнительное образование детей, что характерно для стратегии «natural growth» (естественного развития), связанной с формированием автономной (индивидуальной) агентности. Данное обстоятельство подтверждает результаты предыдущих исследований [Гошин, Мерцалова, Груздев, 2019; Goshin et al., 2021], согласно которым родители, наименее вовлеченные в образование, представляют собой неоднородную социальную группу; порой у таких родителей наблюдается ситуация, когда дети демонстрируют наиболее высокие академические достижения и способность самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию. Однако влияние конкретных родительских стратегий и практик в их взаимосвязи с проявлением агентности, в том числе автономной, нуждается в проведении дополнительных исследований, в которых

будет затронут вопрос о проявлении агентности в ситуации перегрузки ребенка дополнительным образованием (феномен, ярко описанный А. Барто в «Болтунье»).

Изучение вопросов агентности школьников в условиях пандемии имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Еще до начала пандемии в литературе обсуждались вызовы, стоящие перед системами образования во всем мире, в том числе в России, связанные с ускорением структурной динамики в различных сферах общественной жизни, ростом неустойчивости, «деструктуризацией» [Сорокин, 2021а, 2021б; Сорокин, Фрумин, 2020]. Реакцией на этот вызов со стороны систем образования может стать, прежде всего, пересмотр требований к результатам обучения, с большим акцентом на формировании способностей к проактивному действию, «трансформирующей агентности», причем направленной не на деструктивное поведение и разрушение существующих структур и сообществ, например, государство или рынки (что характерно для основной части критической дискуссии об образовательной политике в зарубежной литературе [Sorokin, Froumin, 2022]), но на их позитивную адаптацию к меняющимся условиям, с сохранением базовой социальной сплоченности [Сорокин, Попова, 2022]. Представленные в настоящей работе результаты помогают увидеть конкретные позитивные проявления «трансформирующей агентности» в ситуации, когда их востребованность объективно выросла, то есть в период резкого перехода школьного образования на дистанционный формат. Мы также анализируем характерные черты тех учащихся, которые оказались носителями соответствующих поведенческих характеристик, демонстрируя как возможные «эффекты» трансформирующей агентности, так и вероятные факторы ее формирования, не претендуя при этом на обязательную прямую каузальную связь между рассматриваемыми параметрами.

Не менее важным для адекватного ответа образования на вызов деструктуризации является и пересмотр его форматов, а также содержания. Еще до пандемии эксперты ОЭСР (Организация Экономического Развития и Сотрудничества) прямо заявляли о важности «агентности» учащихся с точки зрения выстраивания самостоятельной образовательной и карьерной траектории [OECD, 2018]. С указанной точки зрения приведенные результаты могут быть полезны тем, что показывают конкретные поведенческие практики, реализация которых положительно коррелирует с оптимистичным восприятием учащимся своей текущей образовательной деятельности и перспектив развития (например, создание онлайн-сообществ или участие в выработке новых правил поведения в существующем сообществе, прежде всего в семье, в ситуации изменившихся внешних условий). Кроме того, результаты исследования показали целесообразность организации просветительской работы с семьями, направленной на развитие у родителей навыков и связанных с ними практик, позволяющих более гибко адаптироваться к меняющимся социальным условиям, минимизировать возникающие риски и максимально использовать новые возможности.

Что касается уроков периода пандемии для организации программ дополнительного образования, то здесь можно рекомендовать усиливать акцент на практики, которые мотивируют и поддерживают инициативность и самостоятельность учащихся в цифровой среде, в том числе создание цифрового контента, его взаимооценивание, проактивное включение в существующие и создание новых сообществ в онлайн-среде.

Список литературы (References)

Буйлова Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6. Ч. 2. С. 130—134.

Builova L. N. (2011) Essence and Specificity of Additional Education of Children in a Modern Education System of the Russian Federation. *The World of Science, Culture and Education*. No. 6. P. 2. P. 130—134. (In Russ.)

Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики / пер. с фр. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2005.

Bourdieu P. (2005) *Social Space: Fields and Practices*. Transl. from French N. A. Shmatko. Saint Petersburg: Alethea. (In Russ.)

Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический Проект, 2005.

Giddens A. (2005) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Moscow: Academic Project. (In Russ.)

Гошин М. Е., Мерцалова Т. А., Груздев И. А. Типы родительского участия в учебном процессе детей // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 2. С. 282—303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.13>.

Goshin M. E., Mertsalova T. A., Gruzdev I. A. (2019) Types of Parental Involvement in Children's Schooling. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2. P. 282—303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.2.13>. (In Russ.)

Иванов И. Ю., Косарецкий С. Г. Внешкольное образование в условиях пандемии COVID-19 в странах бывшего Советского Союза: лучшие практики и ключевые уроки. М.: ДёЛибри, 2021.

Ivanov I. Yu., Kosaretsky S. G. (2021) *Extracurricular Education in the Context of the COVID-19 Pandemic in the Countries of the Former Soviet Union: Best Practices and Key Lessons*. M.: De'libri. (In Russ.)

Иванюшина В. А., Александров Д. А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников. // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174—197. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-174-196>.

Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students. *Educational Studies*. No 3. P. 174—197. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-174-196>. (In Russ.)

Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Беликов А. А., Кудрявцева М. А., Максимова А. С., Поплавская А. А., Янкевич С. В., Петлин А. В., Жулябина Н. М. Дополнительное образование детей: Единое многообразие. М.: НИУ ВШЭ, 2019.

Kosaretsky S. G., Goshin M. Ye., Belikov A. A., Kudryavtseva M. A., Maksimova A. S., Poplavskaya A. A., Yankevich S. V., Petlin A. V., Zhulyabina N. M. (2019). *Extracurricular Education of Children: Unified Diversity*. Moscow: NRU HSE. (In Russ.)

Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18—37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>.

Leontiev D. A. (2016). Autoregulation, Resources, and Personality Potential. *Siberian Journal of Psychology*. No. 62. P. 18—37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>. (In Russ.)

Павлов А. В., Гошин М. Е., Косарецкий С. Г., Иванов И. Ю., Ершова В. С. Современная аналитика образования. Вып. 50: Дополнительное и неформальное образование школьников в условиях пандемии COVID-19. М.: НИУ ВШЭ, 2021.

Pavlov A. V., Goshin M. Ye., Kosaretsky S. G., Ivanov I. Yu., Ershova V. S. (2021) Modern Analytics of Education. Vol. 50: Extracurricular and Informal Education of Schoolchildren in Conditions of the COVID-19 Pandemic. Moscow: NRU HSE. (In Russ.)

Сорокин П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021а. Т. 21. № 1. С. 124—138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>.

Sorokin P. S. (2021) “Transformative Agency” as an Object of Sociological Analysis: Contemporary Discussions and the Role of Education. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21. No.1. P. 124—138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>. (In Russ.)

Сорокин П. С. Социологическая теория: вызовы и возможности российской социологии // Социологические исследования. 2021б. № 11. С. 12—23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>.

Sorokin P. S. (2021) Sociological Theory: Challenges and Opportunities for Russian Sociology. *Sociological Studies*. No. 11. P. 12—23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>. (In Russ.)

Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216—241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>.

Sorokin P. S., Zyкова A. V. (2021) “Transformative Agency” as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5. P. 216—241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>. (In Russ.)

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. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468>.

Sorokin P. S., Popova T. A. (2021) Classical and Contemporary Approaches to the Study of Solidarity: Challenges and Perspectives Under Destructuration. *RUDN Journal of Sociology*. Vol. 21. No. 3. P. 457—468. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468>. (In Russ.)

Сорокин П. С., Попова Т. А. Качество человеческого капитала — ответ на вызовы социальной политики в условиях деструктуризации // Журнал исследований соци-

альной политики. 2022. Т. 20. № 1. С. 157—168. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-157-168>.

Sorokin P. S., Popova T. A. (2022) Human Capital Qualities in Responding to Challenges for Social Policy in the Context of De-Structuration. *The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 20. No. 1. P. 157—168. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-157-168>. (In Russ.)

Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки // Социологические исследования. 2020. № 7. С. 27—36. URL: <https://www.socis.isras.ru/en/article/8217> (дата обращения: 30.10.2022).

Sorokin P. S., Froumin I. D. (2020) “Structure-Agency” Problem in the XXI Century: Changing Social Reality and Research Implications. *Sociological Studies*. No. 7. P. 27—36. URL: <https://www.socis.isras.ru/en/article/8217> (accessed: 30.10.2022). (In Russ.)

Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116—137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>.

Sorokin P. S., Froumin I. D. (2022) Education as a Source for Transformative Agency: Theoretical and Practical Issues. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. No. 1. P. 116—137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137>. (In Russ.)

Acs Z. J., Audretsch, D. B., Lehmann E. E. Licht G. (2016) National Systems of Entrepreneurship. *Small Business Economics*. Vol. 46. No. 4. P. 527—535. URL: <https://www.jstor.org/stable/43895711> (accessed: 30.10.2022).

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*. Vol. 24. No. 2. P. 241—257. [https://doi.org/10.1016/s01933973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/s01933973(03)00046-7).

Ashbourne D., Andres L. (2015) Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*. Vol. 38. No. 2. P. 1—34. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.38.2.09>.

Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2021) When Agency Turns Into a Risk Factor: A Literature Review of the Negative Consequences of Children’s Agentic Behaviors on Their Physical and Psychological Well-Being. *Trauma, Violence, and Abuse*. <https://doi.org/10.1177/15248380211048450>.

Dwivedi Y., Hughes 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*. Vol. 55. P. 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>.

Epstein J. (2007) Connections Count: Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*. Vol. 8. No. 2. P. 16—22.

Ettekal A. V., Adams J. P. (2020). Positive Youth Development Through Leisure: Confronting the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth Development*. Vol. 15. No. 2. P. 1—20. <https://doi.org/10.5195/jyd.2020.962>.

Flecha R., Soler M. (2013) Turning Difficulties Into Possibilities: Engaging 10 Roma Families and Students in School Through Dialogic Learning. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 43. No. 4. P. 451—465. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.819068>.

Genieys W. (2010) *The New Custodians of the State. The Programmatic Elites in French Society*, New Brunswick NJ, Transactions Books.

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*. Vol. 50. No. 5. P. 906—920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>.

Ilari B., Cho E., Li J., Bautista A. (2022) Perceptions of Parenting, Parent-Child Activities and Children's Extracurricular Activities in Times of COVID-19. *Journal of Child and Family Studies*. Vol. 31. P. 409—420. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02171-3>.

Koç S., Koç A. (2021) The Effect Failing to Perform Extracurricular Activities Has Had on School Culture and Values Education During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778678>.

Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. Vol. 67. No 5. P. 747—776. <https://doi.org/10.2307/3088916>.

Linse C. T. (2011) Creating Taxonomies to Improve School-Home Connections with Families of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Education and Urban Society*. Vol. 43. P. 651—670. <https://doi.org/10.1177/0013124510380908>.

OECD (2018) *Education 2030: The Future of Education and Skills*. Paris: OECD.

Sorokin P. S., Froumin I. D. (2022) "Utility" of Education and the Role of Transformative Agency: Policy Challenges and Agendas. *Policy Futures in Education*. Vol. 20. No. 2. P. 201—214. <https://doi.org/10.1177/14782103211032080>.

Udehn L. (2002) The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*. Vol. 28. No. 1. P. 479—507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>.

Weaver J. L., Swank J. M. (2021) Parents' Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. Vol. 29. No. 2. P. 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*. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>.