

Собкин В.С., Калашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к
дополнительному образованию // Образовательная политика. — 2014. —
№ 1. — С. 27-40

Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию

В.С. Собкин, директор Института
социологии образования РАО,
заслуженный деятель науки Российской
Федерации, академик РАО, доктор
психологических наук, профессор

Е.А. Калашникова, Научный сотрудник
лаборатории мониторинга
социологических исследований в
образовании Института социологии
образования РАО

Аннотация. Рассматриваются особенности включенности учащихся основной школы в систему дополнительного образования. Освещаются вопросы, касающиеся возрастной динамики охвата учащихся системой дополнительного образования; платности/бесплатности занятий школьников в различных кружках, студиях, секциях; доступности дополнительного образования для представителей различных социальных страт; своеобразия мотивов, обуславливающих интерес к разным видам дополнительных занятий; влияния дополнительных занятий на учебную деятельность.

Ключевые слова: дополнительное образование, основная школа, платность, академическая успешность, уровень образования родителей, уровень дохода семьи, особенности мотивации.

Система дополнительного (внешкольного) образования в России начала складываться уже в первые послереволюционные годы. Сегодня она существует в различных формах. Это дворцы детского (юношеского) творчества, школы искусств, художественные, научные и туристические кружки, разнообразные студии, спортивные секции, оздоровительно-образовательные центры и др. В них детям предлагаются разнообразные многоуровневые занятия в различных сферах деятельности. Основные целевые ориентиры дополнительного образования определены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», где указано, что дополнительное образование «направлено на развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формировании культуры... организации их свободного времени» (Федеральный закон: № 273-ФЗ, 2012).

Существует ряд исследований, в которых предприняты попытки психолого-педагогической систематизации различных видов дополнительного образования, их соотнесения с системой общего образования, а также рассмотрения разных институциональных форм организации дополнительного образования (Каргина, 2012). Специальное внимание обращается также на цели, социальные функции и результаты дополнительного образования. При этом подчеркивается влияние занятий в системе дополнительного образования на развитие познавательной мотивации, творческого потенциала, социальной активности детей, подростков и молодежи. Отмечается, что дополнительное образование не только играет важную роль в организации структуры досуга подростка, но и выступает как важный элемент детской и подростковой субкультуры, в существенной степени определяющей своеобразие тех или иных направлений социализации (Асмолов, 2011). Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования показывает, что важным аспектом здесь выступает установка на развитие «субъектности» обучающегося; это предполагает особый характер организации самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного, где «обучающийся и педагог выступают как включенные в педагогическое взаимодействие субъекты» (Гущина, 2013, С. 3.) В

этой связи особое значение приобретает ряд психолого-педагогических принципов организующих это взаимодействие: личностно-смысловое общение; творческая доминанта; ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста; единство с общекультурным процессом (Собкин, Левин, 1989).

Наконец, особую актуальность сегодня, приобретают вопросы, связанные с доступностью качественного дополнительного образования. Так, в указе «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы» говорится об «обеспечении равных возможностей для всестороннего развития и самореализации каждого ребенка» (Указ Президента РФ, 2012). Дополнительное образование как раз и направлено на осуществление такой возможности. Однако расширение системы дополнительного образования на платной основе этому отнюдь не способствует. Как справедливо отмечает Е.А. Ямбург (2012), в новых экономических условиях отношения «наставник-ученик» в системе дополнительного образования могут превратиться в отношения «продавец-клиент»... но при этом остро встает вопрос, чем займутся дети, родители которых не смогут платить за их занятия в кружках и секциях.

Данная статья основана на материалах анализа результатов, полученных в ходе опроса 3056 школьников V–IX классов 20 школ г. Москвы. В ней мы рассмотрим различные аспекты дополнительного образования на разных этапах обучения в основной школе: включенность школьников в систему дополнительных занятий в кружках, студиях, секциях; платность/бесплатность дополнительных образовательных услуг; мотивы, обуславливающие интерес подростков к разным видам занятий; влияние дополнительного образования на учебную деятельность подростков. Специальное внимание будет уделено влиянию демографических (возраст, пол) и социально-стратификационных факторов (уровень образования родителей и материальное положение семьи) на получение школьниками дополнительного образования.

Охват учащихся системой дополнительного образования

При общей оценке состояния системы дополнительного образования важным показателем является такой индикатор, как численность учащихся, занимающихся

в различных студиях, секциях, кружках (технических, эколого-биологических, туристско-краеведческих, спортивных, художественного творчества и др.). При этом в аналитических работах, как правило, в качестве показателя используются «индекс охвата» учащихся системой дополнительного образования, который определяется через отношение числа школьников, занимающихся различными видами дополнительного образования, к общей численности учащихся. Следует подчеркнуть, что в разных статистических справочниках этот индекс колеблется, причем, весьма значительно. Например, в материалах, приведенных в статистическом сборнике «Образование в Российской Федерации» (2010), данный индекс, рассчитанный для городских поселений, равен 59,9 %. В Государственной же программе Российской Федерации «Развитие образования на 2012-2020 гг.», он заметно ниже и равен 49,1 %. Использование индекса «охвата» учащихся системой дополнительного образования осложняется также тем, что в приводимых статистических данных представлена численность всех детей, занимающихся в различных кружках. Это ведет к тому, что несколько раз автоматически учитываются порой одни и те же дети, занимающиеся в двух или нескольких кружках одновременно. Подобный характер сбора данных, безусловно, сказывается на увеличении общего показателя индекса «охвата». Помимо этого, к сожалению, в открытых данных статистической отчетности отсутствуют показатели занятий в системе дополнительного образования учащихся разных возрастных параллелей, что не позволяет оценить возрастную динамику степени включенности учащихся в систему дополнительного образования. Наконец, в статистических сборниках отсутствуют данные о социально-стратификационных характеристиках (образовательный и материальный статус семьи, тип образовательного учреждения и др.), безусловно влияющих на приобщенность подростков к занятиям в системе дополнительного образования. Это, в свою очередь, не позволяет оценить те социокультурные тенденции и механизмы, которые определяют развитие системы дополнительного образования. Поэтому, на наш взгляд, крайне важны материалы выборочных социологических опросов школьников, которые хотя бы в первом приближении позволяют оценить влияние как демографических (пол, возраст), так и

социальных факторов на включенность школьников в систему дополнительного образования.

Полученные нами результаты ответов московских школьников показывают, что среди обучающихся в V–IX классах, занимается в различных кружках, студиях, секциях каждый второй (50,8 %). Заметим, что это практически совпадает со значением приведенного выше индекса охвата системой дополнительного образования в Государственной программе «Российское образование на 2013-2020 гг.». Сопоставление результатов ответов мальчиков и девочек показывает, что среди девочек доля занимающихся в кружках заметно выше, чем среди мальчиков, соответственно: 55,8 % и 42,6 % ($p = 0,000$). Следует подчеркнуть, что по мере взросления, с переходом в старшие классы число подростков занятых в системе дополнительного образования заметно снижается, причем это характерно как для девочек, так и для мальчиков (рис. 1). Среди девочек доля занимающихся в кружках или студиях снижается с 67,0 % в V классе до 46,7 % в IX ($p = 0,000$); у мальчиков, соответственно: с 49,5 % до 32,9 % ($p = 0,000$).

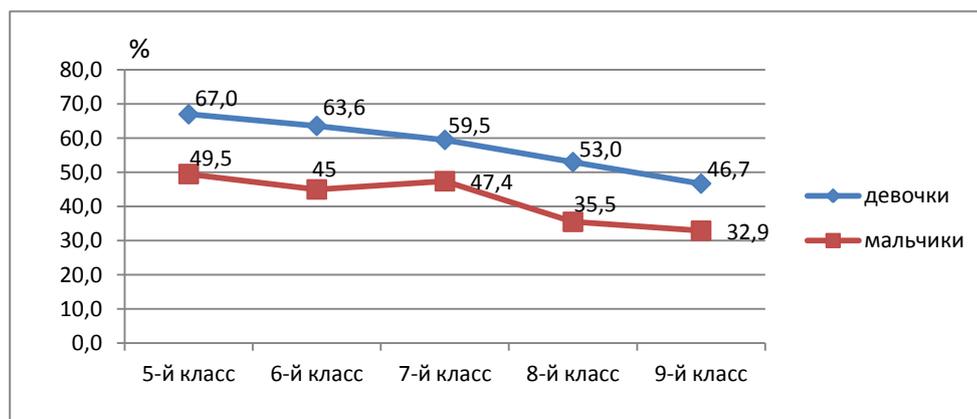


Рис. 1. Процент занимающихся в кружках и студиях среди учащихся разных возрастных параллелей основной школы (% от числа девочек и мальчиков в соответствующих классах)

Помимо пола и возраста включенность подростка в систему дополнительного образования зависит от образования родителей. Так, если среди детей, родители которых имеют высшее образование, 68,6 % занимаются в свое свободное от основной учебы время в различного рода кружках, студиях, секциях, то среди детей из семей со средним образованием родителей доля таких составляет всего 40,9 % ($p = 0,000$). При этом здесь весьма показательна и возрастная динамика

изменений «охвата» системой дополнительного образования среди детей с разным уровнем образования родителей. Как видно из рис. 2, среди пятиклассников доля тех, кто занимается в кружках, студиях и секциях, в семьях с высшим и со средним уровнем образования родителей практически совпадает (соответственно 76,3 и 73,2 %). К IX классу различия между охватом системой дополнительного образования учащихся из семей с высшим и средним образованием родителей проявляются весьма отчетливо (соответственно 65,2 и 46,3 %; $p = 0,000$). Это позволяет сделать вывод о том, что семьи с более высоким образовательным статусом в большей мере включают своего ребенка в систему дополнительного образования на всем этапе обучения в основной школе. Они рассматривают также образование как важный потенциал развития ребенка.

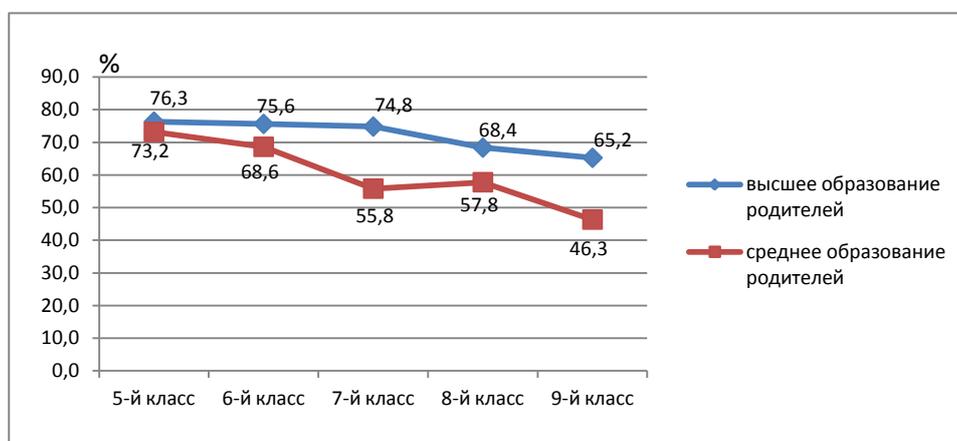


Рис. 2. Возрастная динамика изменения доли учащихся, занимающихся в системе дополнительного образования (% от числа школьников с высшим и со средним образованием родителей в соответствующих возрастных параллелях)

Важно также обратить внимание и на своеобразие динамики изменения числа школьников, занимающихся в системе дополнительного образования. Так, на рис. 2 мы видим, что в семьях, где родители имеют высшее образование, доля детей занимающихся в кружках, студиях, секциях практически не меняется вплоть до VII класса. Напротив, среди детей из семей с низким образовательным статусом, доля включенных в систему дополнительного образования, от V к VII классу сокращается почти на 20 % (с 73,2 до 55,8 %; $p = 0,05$). Иными словами, недостаточность культурного потенциала и собственных ресурсов семьи по приобщению ребенка к дополнительному образованию, развитию его специальных способностей резко проявляются уже к VII классу, т.е. на рубеже перехода от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту. Более

того, отслеживая динамику изменений на следующих возрастных этапах (от VII к VIII и от VIII к IX классу) важно отметить, что среди учащихся, чьи родители имеют высшее образование, несмотря на общее снижение доли занимающихся в кружках, студиях, секциях, каких-либо резких падений численности приобщенных к системе дополнительного образования не наблюдается (статистически значимые различия между учащимися VII и VIII, а также VIII и IX классов отсутствуют). Иная ситуация среди подростков из семей с низким образовательным статусом родителей. Здесь наблюдается резкое снижение числа занимающихся в кружках, студиях, секциях при переходе от VIII к IX классу (соответственно 57,8 и 46,3 %; $p = 0,04$). Это свидетельствует о явном сдвиге, который происходит на рубеже перехода от старшего подросткового возраста к юношескому.

Таким образом, если степень включенности в систему дополнительного образования у детей из семей с высоким образовательным статусом не претерпевает каких-либо резких изменений в связи с возрастными особенностями их развития, то среди детей из семей с низким образовательным статусом, изменения, связанные с переходом от младшего подросткового возраста к старшему подростковому и от старшего подросткового к юношескому, явно отражаются на особенностях их включенности в систему дополнительного образования. В этой связи, характеризуя социальную роль системы дополнительного образования, можно говорить о ней, как о важном компоненте, определяющем особенности социокультурных траекторий возрастной социализации подростков из разных социальных страт. Заметим, что в системе общего основного образования этот момент, связанный с различиями социализирующих функций образования, проявляется не столь отчетливо, поскольку основное образование является обязательным и в него в равной степени включены дети из разных социальных страт. Однако включенность в систему дополнительного образования явно дифференцирует подростков относительно культурного потенциала семьи; причем здесь особым образом отражается возрастная логика взросления, социализации подростка. Следует подчеркнуть, что различия в активности приобщения подростка к системе

дополнительного образования при сопоставлении данных, касающихся материального статуса семьи, отсутствуют. Это позволяет сделать вывод о том, что именно образовательный статус родителей, а не их материальное положение, определяет своеобразие возрастной динамики приобщенности подростка к системе дополнительного образования. Потенциалом развития системы дополнительного образования являются в первую очередь культурные потребности семьи.

Платность дополнительного образования

Продолжая анализ влияния социально-стратификационных факторов на приобщение подростка к системе дополнительного образования, важно обратить внимание на то, что занятия здесь могут осуществляться как на платной, так и бесплатной основе. Можно предположить, что именно платность образовательных услуг в системе дополнительного образования и является тем определяющим фактором, который ограничивает доступ детей из слабых социальных страт к занятиям в кружках, студиях, секциях.

Анализ полученных в ходе опроса данных показывает, что платные кружки, секции и студии посещают 61,7 % учащихся, включенных в систему дополнительного образования, остальные занимаются бесплатно. Характерно, что с возрастом среди подростков доля обучающихся в системе дополнительного образования на платной основе заметно увеличивается (с 58,2 % в V классе до 67,1 % в IX, $p = 0,01$). При этом важно обратить внимание на гендерные различия: если у мальчиков какой-либо выраженной динамики не наблюдается, то у девочек она проявляется весьма отчетливо; так, среди них на платной основе в V классе занимаются 57,3 %, а в IX – 74,6 % ($p = 0,000$). Отмеченные различия позволяют сделать вывод о том, что родители более склонны реализовывать стратегию дополнительных платных вложений в образование дочерей, увеличивая тем самым их «культурный капитал». Подобные вложения семьи можно рассматривать не только как признание за образованием важного *ресурса личностного развития* ребенка, но и как признание его роли в обеспечении возможностей *восходящей социальной мобильности* именно для девочек.

Характерно, что эта тенденция увеличивается по мере взросления ребенка. Показательно в этом отношении сопоставление доли мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, студиях и секциях, среди учащихся V и IX классов. На рис. 3 отчетливо видно не только увеличение от V класса к IX доли девочек, занимающихся в кружках студиях и секциях на платной основе, но и явное различие между мальчиками и девочками на этапе окончания основной школы (среди девятиклассников).

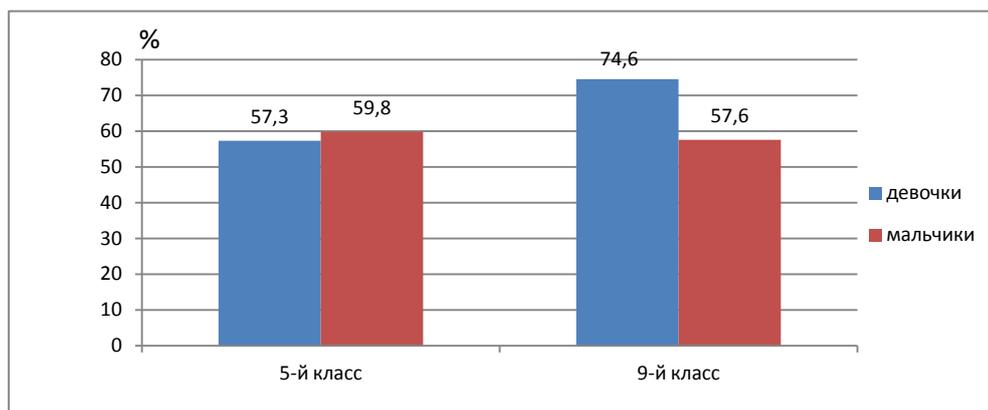


Рис. 3. Доля мальчиков и девочек, занимающихся в платных кружках, секциях и студиях в V и IX классах (% от общего числа школьников, занимающихся в кружках, студиях, секциях в соответствующих возрастных параллелях)

Помимо возрастных и гендерных различий следует обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов. Так, можно предположить, что более высокий экономический и образовательный статус семьи будут оказывать значимое влияние на получение ребенком образовательных услуг именно в системе платного дополнительного образования. Однако результаты оказались не столь однозначными. Как мы уже отмечали выше, различия между подростками из семей с низким и высоким материальным статусом относительно их включенности в систему дополнительного образования отсутствуют. Эта же тенденция прослеживается и в отношении занятий в платных образовательных кружках, студиях и секциях: более высокий уровень материальной обеспеченности семьи в целом не выступает как определяющий в приобщении подростка к системе платного дополнительного образования.

Совершенно иной оказывается ситуация при сравнении подростков из семей со средним и высшим образованием родителей. Если среди подростков, чьи родители имеют среднее образование, в платных кружках, студиях и секциях

занимается 48,6 %, то среди подростков из семей с высшим образованием родителей доля таких существенно выше и составляет уже 67,5 % ($p = 0,00$). Это свидетельствует о том, что именно образовательный статус семьи определяет приобщение ребенка к занятиям в системе платного дополнительного образования. Если же предположить, что в системе платного дополнительного образования качество образовательных услуг выше, чем в системе бесплатного образования (а подобное допущение в целом вполне правомерно), то можно сделать вывод о том, что родители с более высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на предоставление своему ребенку более качественного дополнительного образования. Таким образом, ориентация на более высокое качество образования и побуждает родителей с высоким уровнем образования использовать материальные ресурсы семьи, чтобы обеспечить возможность ребенку заниматься в кружках, студиях, секциях. За это они готовы платить.

Мотивы, определяющие желание подростка заниматься в кружках

Таблица 1

Причины, определяющие желание учащихся заниматься в кружках, студиях, секциях (% от числа ответивших на вопрос)

№ п/п	Мотив	% общий	Девочки	Мальчики	<i>p</i>
1	Это развивает мои способности	57,8	54,2	62,9	0,0007
2	Я испытываю от этого удовольствие	49,8	56,0	41,4	0,0000
3	Хочу стать профессионалом в этой области	18,0	21,3	15,4	0,004
4	Это позволяет мне отвлечься и снять напряжение	18,8	21,5	13,3	0,0000
5	Это полезно для расширения моего кругозора	14,3	14,3	14,4	–
6	Это позволяет мне познать свои возможности	8,8	9,4	7,9	–
7	Это позволяет мне занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение	7,1	5,3	9,7	0,001
8	Это позволяет мне повысить уверенность в себе	7,0	7,8	6,0	–
9	Это позволяет мне формировать, развивать характер	6,1	6,2	5,7	–
10	Занимаются мои друзья	4,5	3,7	5,2	

11	От нечего делать	3,9	2,8	5,6	0,008
12	Меня заставляют родители	3,4	3,1	4,0	–
13	Это позволяет показать свое превосходство над другими	2,4	1,2	4,0	0,0004

Из приведенных в таблице данных, два первых мотива явно доминируют по своей частоте: желание развить свои способности (57,8 %) и потребность получить удовольствие от соответствующих занятий (49,8 %). На наш взгляд, оба мотива в содержательном отношении явно отличают характер деятельности подростка в системе дополнительного образования от учебной деятельности в школе. Помимо этого можно выделить еще три причины, которые указываются подростками достаточно часто. Одна из них связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области (№ 3 в таблице) - 18,0%, другая (№ 4) - с релаксационными моментами – 18,8 %, третья (№ 5) – с удовлетворением познавательных потребностей - 14,3 %. Остальные мотивировки отмечаются существенно реже.

Приведенные в таблице данные показывают, что между ответами мальчиков и девочек по целому ряду мотивировок прослеживаются заметные различия. Так, мальчики чаще отмечают такие мотивы, как *развитие способностей, стремление занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение, возможность показать свое превосходство над другими* или желание *просто занять свободное время* («от нечего делать»). Девочки же чаще фиксируют мотивы, связанные с эмоциональными аспектами (*получение удовольствия, снятие напряжения*), а также желание *профессионализироваться* в соответствующей области. В целом можно, пожалуй, выделить два разных вектора, характеризующих наиболее существенные различия в мотивах, побуждающих мальчиков и девочек к получению дополнительного образования. Так, если для мальчиков занятия в студиях, кружках и секциях в существенной степени определяются социальными моментами (желанием самоутвердиться, занять особое положение), то для девочек характерны скорее эмоциональные аспекты (получение удовольствия, релаксация).

Анализ полученных материалов позволил помимо гендерных различий выделить и возрастные. Здесь явная динамика прослеживается относительно двух

мотивов. Так, от V к VIII классу последовательно увеличивается значимость мотивации, определяющей желание профессионализироваться в соответствующей сфере деятельности. В V классе ее отмечают 15,2 %, а в VIII - 22,2 % ($p = 0,02$). Подобная тенденция вполне объяснима и связана с возрастными особенностями социализации подростка, поскольку именно на этапе старшего подросткового возраста явно актуализируется общая потребность в профессиональном самоопределении. Таким образом, мы видим, что актуализация этой потребности проецируется и на сферу дополнительного образования: интересы подростка все в большей степени начинают связываться с его планами относительно своей будущей профессиональной деятельности. Выбирая те или иные виды дополнительных занятий, он все в большей степени начинает связывать их с той профессией, которую хотел бы получить в будущем.

Другой мотив, значимость которого с возрастом последовательно увеличивается, связан с личностными установками подростка на «развитие и формирование своего характера». В V классе этот мотив как определяющий желание заниматься в соответствующем кружке, студии или секции отмечают лишь 2,1 %, а в VIII – уже каждый десятый (9,3 %; $p = 0,000$). С учетом общих возрастных закономерностей психического развития ребенка на этапе перехода от младшего к старшему подростковому возрасту, подобная тенденция также вполне ожидаема. Именно на этом возрастном этапе происходит актуализация потребности в личностном самоопределении (Божович, 1968; Эльконин, 1967; Эриксон, 2006 и др.). Отсюда и занятия в том или ином кружке, студии, секции приобретают с возрастом для подростка все большую личностную значимость: здесь уже важно не столько развитие того или иного отдельного умения, навыка, качества, сколько развитие «себя как личности». Этот момент, на наш взгляд, имеет принципиальное значение, поскольку именно в системе дополнительного образования подросток пытается осуществить особые «культурные пробы», позволяющие получить обратную социальную реакцию на свою личностную успешность как субъекта деятельности.

При обсуждении возрастной динамики изменения мотивов, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, важно также

обратить внимание на влияние социально-стратификационных факторов. В этой связи напомним, что, обсуждая вопрос о возрастных особенностях включенности учащихся из разных социальных страт в систему дополнительного образования, мы отмечали весьма значительные изменения, которые проявились среди подростков из семей с низким образовательным статусом. Так, среди них на рубежах VII и IX классов явно сокращается число занимающихся в различных кружках, студиях, секциях (см. рис. 2). В этой связи возникает вопрос о том, связаны ли подобные сокращения с какими-либо характерными изменениями и в мотивации подростков, обуславливающей их интерес к занятиям в системе дополнительного образования.

Сравнение возрастной динамики изменения мотивации, определяющей интерес к дополнительным занятиям среди подростков из разных социальных страт, позволяет выделить лишь одну, но достаточно характерную общую тенденцию, которая касается именно подростков из семей с низким образовательным статусом: на рубеже VII класса среди учащихся, чьи родители имеют среднее образование, заметно увеличивается доля тех, кто отмечает, что их интерес к занятиям в кружках, студиях и секциях обусловлен возможностью *быть увереннее в себе* (если в V классе этот мотив вообще не фиксировался, то в VII его указывает уже каждый десятый – 9,5 %; $p = 0,03$); таким образом, занятия в системе дополнительного образования оказываются в существенной степени социально детерминированными и выступают для учащихся из слабых социальных страт как значимый фактор повышения чувства уверенности в себе. На рубеже же IX класса резко возрастает значимость мотивации обуславливающей возможность *показать свое превосходство над другими* (если в V и VII классах этот мотив практически не фиксировался, то в IX на него указывает каждый седьмой - 14,3 % ($p = 0,02$)). Заметим, что здесь социальная детерминация связана уже с мотивом использовать занятия в кружках, студиях секциях как своеобразное средство обеспечения личностного доминирования над другими.

Таким образом, при рассмотрении особенностей изменения мотивации среди учащихся из слабых социальных страт в целом проявилась явно выраженная

возрастная динамика, суть которой состоит в том, что занятия в системе дополнительного образования обусловлены актуализацией значимости круга установок, касающихся сферы социального взаимодействия. Подчеркнем, что здесь мы сталкиваемся с весьма своеобразной логикой социального развития на этапе подростничества: от компенсации (обеспечения эффективной социальной адаптации, снятия неуверенности) к доминированию (реализации стремления к превосходству). Заметим, что эта особая логика изменения мотивации, побуждающая подростка к дополнительным занятиям в студиях, кружках и секциях, проявилась именно среди подростков из социально слабых страт. На наш взгляд, это обстоятельство отнюдь не случайно. Актуализация у таких подростков мотивов социальной компенсации и стремления к доминированию при занятиях в системе дополнительного образования свидетельствует о том, что данная система выступает для них как особый социальный лифт, обеспечивающий возможности восходящей социальной мобильности. Подчеркнем, что эти установки проявляются именно в кризисные периоды психосоциального развития подростка.

Структурные особенности мотивации, характеризующие занятия подростков в различных кружках, студиях, секциях

Здесь мы попытаемся ответить на вопрос о своеобразии мотивов, которые обуславливают интерес подростка к тем или иным видам деятельности. Для этого мы сопоставим ответы подростков о занятиях в кружках, студиях и секциях с их ответами на вопрос о мотивах посещения соответствующих занятий.

В результате подобного сопоставления была создана исходная матрица эмпирических данных, где строки обозначают мотивы обоснования выбора занятий в системе дополнительного образования, а столбцы – различную направленность получаемого дополнительного образования (спорт, музыка, танцы, изобразительное искусство, театр, литература, иностранные языки, наука, техника). Ячейка матрицы фиксирует процент учащихся, отметивших данный мотив, среди тех, кто выбрал соответствующий вид дополнительных занятий. Сформированная матрица эмпирических данных была обработана с помощью факторного анализа (метод главных компонент с последующим вращением по

критерию Varimax Кайзера). В результате были выделены следующие пять биполярных факторов, описывающих 93,5 % общей суммарной дисперсии.

Фактор F1 (32,6 %) с высокими весовыми нагрузками определяет мотивы на положительном полюсе: «занимаются мои друзья» (0,91), а на отрицательном – «это повышает уверенность в себе» (-0,78), «от нечего делать» (-0,86).

Фактор F2 (30,5 %) на положительном полюсе определяет желание «занять особое положение среди друзей и приобрести их уважение» (0,93) и возможность «формировать, развивать характер» (0,84). Заметим, что сама по себе корреляция мотивов, касающихся «приобретения уважения» и «развития характера», весьма интересна и может рассматриваться как проявление общей установки на личностное признание. Отрицательный полюс этого фактора характеризует мотивация «это полезно для расширения моего кругозора» (-0,77).

В факторе F3 (12,7 %) положительный полюс определяет внешняя мотивация «меня заставляют родители» (0,81), а отрицательный – мотивы – желание «отвлечься и снять напряжение» (-0,97) и «испытываю [от занятий] удовольствие» (-0,64).

Положительный полюс фактора F4 (11,4 %) определяет мотив «это позволяет мне познать свои возможности» (0,83), а отрицательный полюс – мотив «это позволяет мне показать свое превосходство над другими» (-0,90).

Фактор F5 (6,3 %) на положительном полюсе определяет «желание развить способности» (0,74), а на отрицательном – «стать профессионалом в соответствующей области» (-0,68).

Таким образом, выделенные факторы задают пять характерных содержательных оппозиций, которые определяют своеобразие мотивации к получению различных видов дополнительного образования на этапе обучения в основной школе. В целом данные факторы можно рассматривать как следующие оппозиции:

- F1 – стремление к общности – стремление к самодостаточности, уверенности в себе;
- F2 – стремление к личностному признанию – познавательная мотивация;

- F3 – следование норме, социальная желательность – получение удовольствия, релаксация;
- F4 – стремления к самопознанию, самопроявлению - стремление к доминированию;
- F5 – развитие способностей – профессиональное самоопределение.

Специальный интерес может представлять анализ *мотивационных профилей* по всем пяти выделенным факторам для различных видов занятий. Это позволит более детально охарактеризовать своеобразие мотивов при выборе подростками тех или иных видов занятий в системе дополнительного образования.

Для примера сравним мотивационные профили, определяющие занятия в спортивных секциях и театральных кружках. Из рис. 4 видно, что в пространстве факторов F2 и F3 координаты занятий в спортивных секциях и в театральных кружках имеют сходные значения. Однако если мы учтем значения по всем пяти факторам, то средние мотивационный профили в содержательном отношении будут отличаться, и причем, весьма существенно. Так, если большинство школьников, занимающихся в спортивных секциях, мотивируют свое желание стремлением развить определенные способности, то для подростков из театральных студий характерно желание профессионализироваться в данной области (об этом свидетельствуют противоположные значения по оси фактора F5). Помимо этого, проявляются и весьма значимые различия по фактору F1: если для подростков, занимающихся в спортивных секциях, оказываются довольно значимыми внешние мотивировки (*занимаются мои друзья*), то для подростков из театральных студий, характерна противоположная ориентация (стремление к самодостаточности, *желание быть уверенным в себе*). Наконец, в отличие от занимающихся спортом, среди членов театральных студий желание заниматься театром связано и со стремлением к личностному доминированию, желание *показать свое превосходство над другими* (F4). Заметим, что выявленные различия весьма содержательны и позволяют зафиксировать своеобразную усложненность социальных мотивировок среди тех подростков, кто занимается в театральных студиях: стремление к личностному признанию, стремление к независимости и стремление к доминированию.

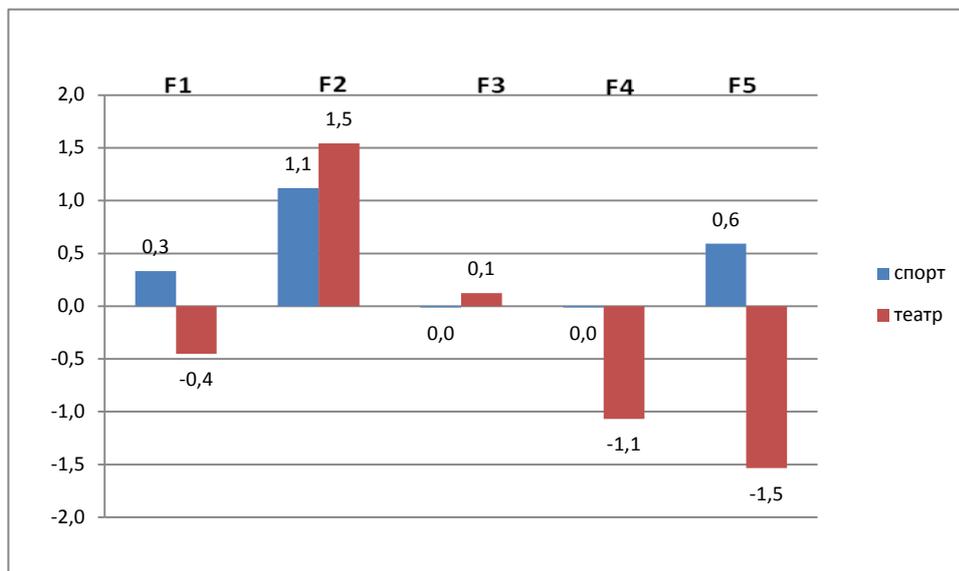


Рис. 4. Средние профили по пяти мотивационным факторам (F1–F5), определяющие желание подростков заниматься в спортивных секциях и театральных кружках (значения по осям выделенных факторов)

Таким образом, мы видим, что мотивы, обуславливающие желание подростков заниматься спортом и театром, оказываются в структурном отношении весьма различными. Вместе с тем можно предположить, что мотивировки, побуждающие заниматься в театральных студиях, будут в структурном отношении схожи с теми, которые побуждают к занятиям в танцевальных кружках, поскольку обе эти деятельности ориентированы на социальное исполнительство. Однако анализ полученных данных показывает, что мотивационные профили, определяющие занятия подростка в театральных студиях и танцевальных кружках, заметно различаются (рис. 5).

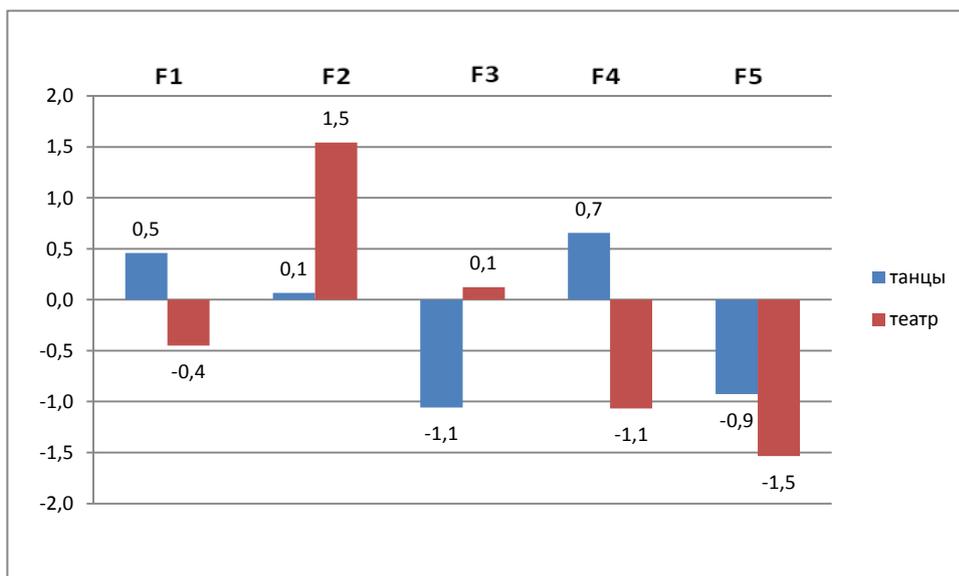


Рис. 5. Средние профили по пяти мотивационным факторам, определяющие желание подростков заниматься в танцевальных кружках и театральных студиях (значения по осям выделенных факторов)

Приведенные на рис. 5 данные показывают, что единственное сходство между мотивационными профилями проявилось лишь относительно фактора F5: для ребят из театральных студий и танцевальных кружков характерна общая тенденция, которая связана с желанием профессионализироваться в соответствующей области. Относительно же других мотивационных факторов тенденции противоположны. Так, если, подростки, занимающиеся в танцевальных кружках, в качестве значимой мотивации указывают на стремление к общности («занимаются мои друзья»), то подростки из театральных студий, указывают на стремление к независимости (см. различия по фактору F1). Кардинальное отличие, дифференцирующее мотивацию подростков из танцевальных кружков, от мотивации членов театральных студий, проявляется по фактору F3: среди занимающихся танцами явно выражен эмоциональный компонент – *желание получить удовольствие и релаксацию*. Наконец, имеются характерные различия между подростками из театральных студий и танцевальных кружков по фактору F4: если желание заниматься в театральных студиях обусловлено стремлением к доминированию, желанием «показать свое превосходство над другими», то занятия танцами обусловлены желанием «познать свои возможности». Таким образом, казалось бы, внешняя схожесть двух видов сценической деятельности, театральной и танцевальной, на самом деле оказывается глубоко различной, если мы проанализируем структурные особенности мотивации подростков к тому, чтобы заниматься этими двумя видами искусства. Различия эти касаются не только социальных аспектов внешней мотивации («занимаются мои друзья»), но и разным отношением к самой возможности получить эмоциональные переживания, познать себя и реализовать стремление к социальному доминированию.

Завершая эту часть обсуждения полученных результатов, отметим, что достаточно характерные различия выявлены и относительно мотивационных профилей, отражающих желание подростков заниматься литературой, изобразительным искусством, техникой, иностранными языками и наукой.

Зададимся вопросом: о чем, собственно говоря, свидетельствует разнообразие выделенных нами мотивационных профилей, соответствующих различным видам дополнительного образования? С нашей точки зрения, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что существующие сегодня разнообразные виды дополнительного образования задают и определенные социальные образцы проявления различных типов социальной активности подростка в рамках системы дополнительного образования. Иными словами, сложившаяся система дополнительного образования задает различные социокультурные траектории социализации подростка.

Влияние занятий дополнительным образованием на учебную деятельность подростка

Здесь мы рассмотрим ряд вопросов, которые касаются влияния участия подростков в дополнительном образовании на их учебную деятельность: своеобразные социальные позиции подростка при взаимодействии как со сверстниками, так и с учителями; характеристику общего эмоционального благополучия и академической успешности; особенности мотивации учебной деятельности.

Ответы подростков на вопрос об их статусе в классе показывают, что среди учащихся, занимающихся в различных кружках, студиях и секциях, выше (по сравнению с не занимающимися) доля тех, кто отмечает, что пользуется уважением среди многих своих одноклассников (соответственно 54,6 % и 48,0 %; $p = 0,005$). Это позволяет сделать вывод о том, что занятия в системе дополнительного образования влияют на позитивное социальное самочувствие учащихся среди своих сверстников в школе. Весьма показательна и возрастная тенденция. Особенно отчетливо это проявилось при сравнении негативных ответов на этапе завершения обучения в основной школе. Так, например, среди девятиклассников, не занимающихся в системе дополнительного образования, каждый третий (31,7 %) отмечает определенные сложности в межличностном общении с одноклассниками («у меня есть лишь ограниченный круг приятелей в

классе)), а среди занимающихся в кружках, студиях и секциях таких в два раза меньше – 16,8 % ($p = 0,001$).

Учащиеся, посещающие кружки, студии и секции, свободнее чувствуют себя как на уроке, так и при общении с учителем; среди них выше доля тех, кто отмечает, что может «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения на уроке» (соответственно: 48,3 % и 42,1%; $p = 0,01$). Помимо этого следует добавить, что те учащиеся, кто занимается в различных кружках, студиях или секциях, более позитивны в своем отношении к замечаниям школьных учителей. Например, отвечая на вопрос о своих реакциях на замечания учителя, они чаще указывают на то, что принимают эти замечания и «стремятся изменить свое поведение» (среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 47,1 %, а среди не занимающихся - 40,4 %; $p = 0,004$).

Позитивное отношение с одноклассниками и с учителями отражается и на общем эмоциональном самочувствии подростка. Так, среди занимающихся в кружках, студиях и секциях заметно выше доля тех, кто отмечает, что, как правило, из школы приходит домой в «хорошем и приподнятом» настроении. Если среди занимающихся в системе дополнительного образования таких 31,0 %, то среди не занимающихся – 24,1 %; $p = 0,001$). Подчеркнем, что отмеченный позитивный настрой особенно заметен при сравнении ответов девятиклассников. При этом здесь особое внимание обращает на себя негативная тенденция: если среди не занимающихся в каких-либо кружках, студиях, секциях почти каждый четвертый (22,4 %), фиксирует, что приходит домой из школы в «плохом и подавленном настроении», то среди занимающихся в кружках, студиях или секциях доли таких в два раза меньше – 14,9 % $p = 0,03$).

В целом приведенные выше данные свидетельствуют о явном позитивном влиянии занятий в системе дополнительного образования, как на социальное, так и на эмоциональное самочувствие подростка в стенах школы. Вместе с тем понятно, что помимо этих моментов особый интерес представляет анализ влияния занятий в системе дополнительного образования на академическую успешность учащихся. На рис. 6 представлены сравнительные данные об академической

успешности учащихся основной школы, включенных и не включенных в систему дополнительного образования.

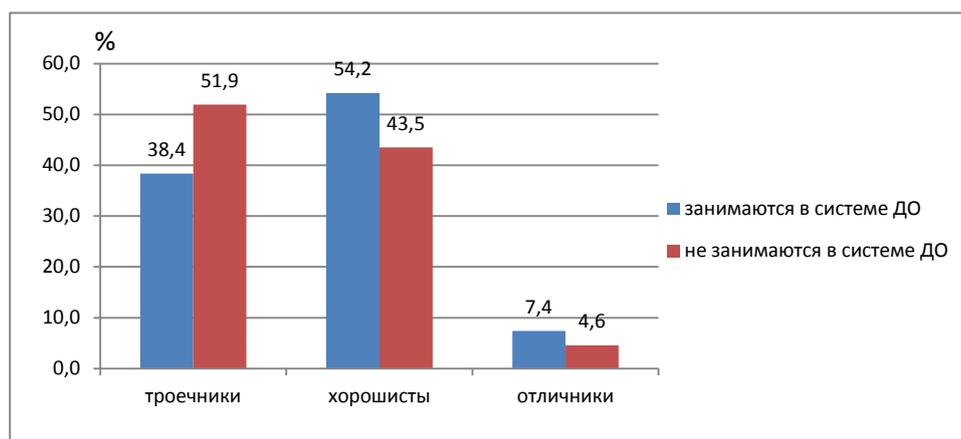


Рис. 6. Академическая успешность учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, %

Различия, касающиеся распределения учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования, относительно их академической успешности статистически значимы (у «троечников» и «хорошистов» – на уровне $p = 0,0000$; среди отличников – на уровне $p = 0,01$). Таким образом, вывод о позитивном влиянии дополнительных занятий в кружках, студиях и секциях на академическую успешность подростка очевиден.

Помимо рассмотренных выше аспектов (социальный статус, эмоциональное самочувствие, академическая успешность) возникает и специальный вопрос о влиянии дополнительных занятий не только на результаты учебы, но и на мотивацию учебной деятельности подростка. Более того он, на наш взгляд, один из наиболее важных, поскольку именно характер мотивации определяет особенности субъекта учебной деятельности, его смысловую позицию. В этой связи заметим, что имеющиеся у нас материалы проведенного социологического опроса позволяют сопоставить ответы учащихся, занимающихся в кружках, студиях и секциях, на вопрос о причинах, которые побуждают их учиться, с ответами на этот же вопрос тех, кто не включен в систему дополнительного образования. Результаты подобного сравнения показывают, что в целом среди первой группы учащихся в учебной деятельности более выражена познавательная мотивация – 58,1 % (среди не занимающихся в системе дополнительного образования - 52,8 %; $p = 0,02$).

Особый интерес представляет рассмотрение возрастной динамики структурных изменений мотивации учебной деятельности среди учащихся, занимающихся и не занимающихся в системе дополнительного образования. Специально проведенный в этой связи факторный анализ мотивов учебной деятельности позволил выделить факторы, определяющие две разные возрастные траектории ее развития на этапе обучения в основной школе. Одна связана с отношением к учебной деятельности как к средству успешного социального функционирования на основе формирующейся потребности личностного самоопределения. Подобная ориентация характерна для учащихся, включенных в систему дополнительного образования. Другая также связана с увеличением значимости мотивов социальной успешности, но предполагает постоянную внешнюю позитивную поддержку со стороны взрослых. Она характерна для подростков, не включенных в систему дополнительного образования.

Выводы

1. На включенность подростков в систему дополнительного образования влияют демографические и социально-стратификационные факторы. Так, во всех возрастных параллелях учащихся основной школы число девочек, занимающихся в кружках, студиях и секциях заметно выше, чем число мальчиков. При этом и для девочек и для мальчиков характерна общая возрастная тенденция последовательного снижения от V к IX классу числа школьников, включенных в систему дополнительного образования.

Среди социально-стратификационных характеристик, определяющих включенность подростка в систему дополнительного образования, особое значение имеет уровень образования родителей. При этом семьи с высоким образовательным статусом следуют долгосрочной стратегии приобщения своего ребенка к занятиям в кружках, студиях, секциях.

2. Результаты исследования свидетельствуют о том, что почти две трети школьников получают дополнительные образовательные услуги на платной основе. При этом среди девочек таких оказывается существенно больше, чем среди мальчиков, что особенно отчетливо проявляется на этапе окончания

основной школы. Это свидетельствует о том, что, по мнению родителей приобретаемый культурный капитал имеет особое значение для социализации девочки-подростка.

Сравнительный анализ влияния социально-стратификационных характеристик показал, что среди детей из семей, где родители имеют высшее образование, гораздо выше доля тех, кто занимается в различных кружках, студиях, секциях на платной основе. Таким образом, уровень образования семьи влияет на требования к качеству дополнительных образовательных услуг, а также на выбор определенных секторов дополнительного образования. К примеру, учащиеся из семей с высоким образовательным статусом в большей степени ориентированы на занятия музыкой и иностранными языками. Это может свидетельствовать о стремлении родителей с более высоким образовательным статусом к фиксации не только культурных, но и социальных границ, определяющих пространство социализации ребенка.

3. Анализ особенностей мотивации, определяющей желание подростков заниматься в системе дополнительного образования, показывает, что доминирующими мотивами выступают: развитие своих способностей, получение удовольствия, возможность отвлечься, снять напряжение, желание профессионализироваться в соответствующей области и расширение кругозора. Характерно, что данный комплекс мотивов существенно отличается от мотивационных доминант учебной деятельности подростка в школе. Специально проведенный дополнительный факторный анализ показал, что различным видам дополнительных занятий подростка (музыкой, изобразительным искусством, литературой, театром, спортом, иностранными языками, а также в технических и научных кружках) соответствуют разные типы мотивации. Таким образом, сложившаяся система дополнительного образования, включающая в себя разные виды деятельности, задает и различные социокультурные нормативные траектории социализации подростка.

4. Исследование особенностей влияния дополнительного образования на учебную деятельность выявило целый комплекс положительных эффектов. Учащиеся, занимающиеся в различных кружках, студиях и секциях, по сравнению

с теми, кто не включен в систему дополнительного образования, в целом имеют более высокий социальный статус среди одноклассников, характеризуются позитивным эмоциональным самочувствием, свободнее чувствуют себя в общении с учителями и обладают более высокой академической успешностью. Влияние занятий в системе дополнительного образования отчетливо проявилось и в особенностях мотивации учебной деятельности, актуализируя установки, связанные со стремлением подростка к личностному самоопределению в процессе учебных занятий. Таким образом, включенность в систему дополнительного образования задает и своеобразный вектор развития субъекта учебной деятельности.

Литература

1. Асмолов А.Г. Доклад о системе дополнительного образования. Межрегиональная научно-практическая конференция «МГДД(Ю)Т в системе дополнительного образования детей: история и современность». 24 ноября 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.people.su/youtube_video-akademik-asmolov-o-dopolnitelnom-obrazovanii (дата обращения 14.03.2013).

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ed-union.ru/Files/doc1> (дата обращения 12.03.2013).

4. Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: Автореф. дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва -2013 г.

5. Каргина З.А. Понятие «дополнительное образование детей» в представлениях теоретиков и практиков [Текст] // Педагогическая наука – нашей новой школе: Материалы Всерос. науч.-практ. заочн. конф. «Восьмые Есиповские чтения» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Глазовский гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко. Глазов: ГГПИ, 2012. С. 14–19.

6. Образование в Российской Федерации: Статистический сб. М.: ГУ–ВШЭ, 2010.
7. Собкин В.С., Левин В.Н. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 25–31.
8. Указ Президента РФ «О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/06/02/deti.html> (дата обращения 14.03.2013).
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Гл. 10, ст. 75 «Дополнительное образование детей и взрослых». [Электронный ресурс]. URL: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 14.03.2013).
10. Эльконин Д.Б. Возрастные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1967.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. М.: Флинта, 2006.
12. Ямбург Е.А. Платное дополнительное образование выгонит на улицы миллионы школьников // Московский комсомолец. № 26027. 29.08.2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ombudsman.mos.ru/node/18930>