

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

УДК 374

Е.С. Остапенко, И.Ю. Иванов, Е.А. Воронина

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Структура внешкольного времени и развитие школьника: эффекты, социально-экономический статус и территория проживания

В статье рассматривается структура внешкольного времени учеников и ее влияние на развитие детей и подростков в контексте социально-экономического статуса и места проживания. Актуальность исследования заключается в изменениях, произошедших в организации досуга детей: организованные занятия заменяют свободное времяпрепровождение. Целью работы является оценка структуры внешкольного времени учащихся 5–8 классов и выявление взаимосвязей с образовательными результатами, включающими среднюю оценку и социально-эмоциональные навыки, в контексте социально-экономического статуса и места проживания. В исследовании использовались данные опроса 2451 ученика Ярославля и Ярославской области. Результаты показали, что ученики из семей с высоким социально-экономическим статусом имеют более организованное и продуктивное внешкольное время и лучшие академические показатели. Также выявлены значительные различия в структуре времени между

© Остапенко Е.С., Иванов И.Ю., Воронина Е.А., 2025

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



городскими и сельскими школьниками. Результаты свидетельствуют о взаимосвязях структуры времени школьников и образовательных результатов: более организованное и продуктивное неструктурированное время связано с более высокой оценкой и развитием навыков кооперации и настойчивости. Выводы подчеркивают необходимость учета этих факторов для разработки эффективных образовательных программ и политик в сфере внешкольного образования.

Ключевые слова: внешкольное время, дополнительное образование, академические результаты, социально-эмоциональные навыки, образовательное неравенство

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Остапенко Е.С., Иванов И.Ю., Воронина Е.А. Структура внешкольного времени и развитие школьника: эффекты, социально-экономический статус и территория проживания // Педагогика и психология образования. 2025. № 3. С. 36–56. DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

E.S. Ostapenko, I.Yu. Ivanov, E.A. Voronina

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

The structure of extracurricular time and the development of schoolchildren: Effects, socioeconomic status, and territory of residence

The article examines the structure of extracurricular time for schoolchildren and its influence on youth development in the context of socio-economic status and place of residence. The relevance of the study lies in the changes that have occurred in organizing children's leisure, where organized activities replace

free time. The aim of the work is to evaluate the structure of extracurricular time for students in grades 5–8 and to identify relationships with socio-economic status, place of residence, and learning outcomes. The study employed quantitative analysis methods using data from a survey of 2,451 students in Yaroslavl and the Yaroslavl region. The results showed that students from families with a high socio-economic status have more organized and productive extracurricular time and better academic performance, compared to children from families with low status. Significant differences in the structure of time were also found between urban and rural schoolchildren. The results indicate the relationships between the structure of students' time use and learning outcomes: more organized and productive unstructured time is associated with higher academic performance and the development of cooperation skills and persistence. The findings emphasize the need to consider these factors in developing effective educational programs and policies in the field of extracurricular education.

Key words: extracurricular time, extracurricular education, academic achievements, socio-emotional skills, educational inequality

Acknowledgements. The study was carried out within the framework of the HSE University Fundamental Research Program.

CITATION: Ostapenko E.S., Ivanov I.Yu., E.A. Voronina E.A. The structure of extracurricular time and the development of schoolchildren: Effects, socioeconomic status, and territory of residence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2025. No. 3. Pp. 36–56. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2025-3-36-56

Введение

В последние годы все большее внимание уделяется внешкольному времени как важному пространству для всестороннего развития детей и подростков [2; 13]. Это связано с рядом ключевых факторов. Во-первых, в современном общем образовании наблюдается определенный парадокс: несмотря на требования ФГОС к личностному и метапредметному развитию, школьное образование в большей степени фокусируется на формировании академических знаний и навыков, которые становятся ключевым критерием успеваемости школьников [12]. В то же время, современные представления о человеческом потенциале, с которым во многом связывают успех во взрослой жизни [17],

включают не только академические знания, но и широкий спектр приобретенных и врожденных способностей, личностных качеств, в том числе социально-эмоциональных навыков, необходимых для успеха индивида и общества в целом [11]. Социально-эмоциональные навыки (СЭН) – индивидуальные характеристики, от которых зависят адаптация человека в обществе и его достижения на протяжении всей жизни; эти навыки устойчиво проявляются в широком круге ситуаций, при этом они не связаны с когнитивными способностями человека и могут быть развиты при целенаправленном воздействии [5; 16]. В этом контексте внешкольное время может рассматриваться как ресурс, который используется для когнитивного и некогнитивного развития учащихся [26], а изучение структуры внешкольного времени учащихся представляет важный научный и практический интерес для понимания факторов, влияющих на накопление их человеческого потенциала.

Вместе с тем, внешкольное время всецело зависит от социально-экономического статуса (СЭС) и культурного капитала семьи ребенка [13], а также места проживания школьника, что может создать неравные возможные для внешкольного развития и накопления человеческого потенциала.

Под внешкольным временем мы понимаем все время школьника, которое остается после учебного процесса в школе по государственной образовательной программе и внеурочной деятельности. В структуру внешкольного времени мы включаем: организованное время, неструктурированное время, сон, гигиену и принятие пищи. В нашем фокусе внимания находятся практики организованного и неструктурированного времени.

К организованному времени относятся: кружки, секции, клубы по интересам самого широкого профиля, которые работают по расписанию и где дети находятся под надзором взрослого (педагога/мастера/тьютора) [8], а также занятия с репетиторами. Именно данный вид деятельности школьников поддается систематизации и наиболее благоприятен для исследования.

Неструктурированные практики включают: выполнение обязанностей по дому и домашних заданий, работу и досуговое время (досуг). Досуг рассматривается как совокупность активностей детей по их выбору, вне образовательных программ, домашних обязанностей, оздоровительных процедур, которые дети выполняют по указанию взрослых [6]. Мы предлагаем использовать понятие «серьезного» досуга для определения продуктивных видов досуга, требующих настойчивости, усилий, навыков и знаний [33].

Литературный обзор

Организованные внешкольные занятия оказывают существенное влияние на когнитивное и некогнитивное развитие школьников [2; 7], в том числе в контексте преодоления социально-экономического неравенства [24]. Участвуя в организованных внешкольных занятиях, ребенок расширяет свое образовательное пространство и приобретает новый опыт [13], повышает уверенность в себе [2], приобретает опыт социализации [9], развивает инициативу [18], меньше участвует в деструктивной деятельности [29], повышает академические результаты и вовлеченность в учебный процесс [22], такой вид деятельности особенно важен для подростков из социально-экономически неблагополучных семей, помогая им сократить разрывы в академической успеваемости. Что касается СЭН, то участие в групповых организованных активностях способствует развитию навыков общения, сотрудничества, эмпатии и разрешения конфликтов, усиливается эмоциональная устойчивость [22].

Ряд исследований свидетельствуют об умеренных эффектах на оценки от занятий с репетиторами [15], а также о неравенстве доступа и качества занятий [28].

Эффекты от неструктурированного внешкольного времени на академические результаты могут быть как положительными, так и отрицательными [2]. Например, практики серьезного досуга: чтение, хобби, спорт, как правило, имеют положительную связь со школьными оценками детей [18], а практики обычного досуга: компьютерные игры, просмотр телевизора и прогулки с друзьями замещают более продуктивное время, связанное с академическим развитием [34], а также могут быть причиной или усиливать девиантное поведение [18]. Прогулки с друзьями и просмотр телевизора в значительной степени связаны с более низкими оценками и ожиданиями получения диплома о высшем образовании, проблемами с поведением, низкой мотивацией [21]. Причинами этому могут служить отсутствие контроля со стороны взрослых [34], непродуктивная активность [27] и эффекты социальной среды [36].

С другой стороны, неструктурированное время позволяет подросткам исследовать свои интересы и личные предпочтения, что способствует социально-эмоциональному развитию. Общение с друзьями в свободное время помогает подросткам развивать навыки взаимодействия и устойчивости в реальных социальных ситуациях [31]. Занятие спортом без сопровождения взрослых связывают с развитием лидерских качеств, навыков командной работы, упорства и физического здоровья [35]. Занятия творчеством и хобби имеют положительный эффект для развития детей [21], такие практики развивают воображение [5],

навыки рефлексии и постановки целей, учат прилагать усилия и решать проблемы [18].

Важно отметить, что структура и качество внешкольного времени детей тесно связаны с СЭС семьи [14] и местом проживания [11]. Дети из семей с более высоким уровнем дохода и образования родителей имеют больше возможностей для участия в разнообразных структурированных внешкольных занятиях, таких как спортивные секции, музыкальные школы или языковые курсы. В сельской местности создано меньше условий для организованной деятельности. Большинство государственных и частных учреждений дополнительного образования сосредоточены в крупных городах [7]. Несмотря на то, что финансовые и территориальные возможности являются главной причиной разной вовлеченности в организованные практики и серьезный досуг [3], родители с более высоким уровнем образования и материального достатка, а также проживающие в городах имеют больше временных возможностей [36] для создания развивающей среды вокруг ребенка и сильнее понимают значимость для раннего и последующего развития [13]. У таких родителей наблюдается более высокая вовлеченность в образовательный процесс детей и информированность о ресурсах для развития [7; 11].

Неравенство в доступе к качественному внешкольному времяпрепровождению может привести к существенным различиям в школьной успешности детей. Учащиеся из семей с более высоким СЭС и проживающие в городе получают дополнительные преимущества в виде развития навыков, расширения кругозора и повышения мотивации к обучению [7; 13]. Это, в свою очередь, может усугублять существующее социальное неравенство и ограничивать возможности социальной мобильности для детей из менее обеспеченных семей.

В связи с влиянием внешкольного времени на развитие детей и подростков можно говорить, что время выступает в качестве ресурса [26], который используется для формирования детского человеческого потенциала [10]. Теория человеческого потенциала позволяет рассматривать влияние внешкольного времени на развитие детей не только с точки зрения экономической эффективности (как в теории человеческого капитала), но и в контексте всестороннего развития личности. Человеческий потенциал можно определить как «совокупность способностей человека, включающих когнитивные и некогнитивные навыки, которые дают возможность осуществлять ценную для индивида деятельность и успешно взаимодействовать с обществом» [17, с. 23]. В последнее время на первый план для развития и благополучия страны в целом и индивидов в частности выходят некогнитивные

навыки [33]. Наряду с генетическими предрасположенностями, семья является ключевым источником формирования некогнитивных навыков, которые в свою очередь усиливают когнитивные, создавая необходимый базис для продуктивности и дохода от их использования [20].

Объемы инвестиций в развитие детей обусловлены экономическим, культурным и социальными капиталами [4] семьи, создавая условия для воспроизводства и социальной мобильности. Поэтому изучение структуры внешкольного времени в разрезе СЭС и места жительства семьи является оправданным для внесения вклада в теорию человеческого потенциала детей и подростков.

Целью нашего исследования является оценка структуры времени школьников 5–8 класса в контексте взаимосвязи с СЭС, местом проживания и развития школьников.

Для этого мы, во-первых, проанализировали структуру внешкольного времени ребенка в контексте его СЭС и территории проживания. Во-вторых, выявили взаимосвязи структуры внешкольного времени с академическими результатами и СЭН.

Методы и данные

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2023 г. Всего было опрошено 2451 ученик 5–8 классов, проживающих в городе Ярославль (1843 наблюдений) и сельской местности Ярославской области (608 наблюдений). Выборка репрезентативна для городских и сельских школ: проводился случайный стратифицированный отбор школ с учетом их размера как характеристики социально-экономического статуса образовательной организации.

Для анализа данных были применены:

- дескриптивный анализ;
- корреляционный анализ Спирмена (для выявления связи переменных структуры времени с СЭС и местом проживания);
- линейный регрессионный анализ для выявления взаимосвязи зависимой переменной (средней оценки и индексов кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости), стандартные ошибки были скорректированы с использованием робастных стандартных ошибок Newey-West [30]. Данный метод позволяет получить состоятельные стандартные ошибки, корректируя их на возможную зависимость и изменчивость остатков;
- линейный регрессионный анализ с добавлением взаимодействия для каждого элемента структуры внешкольного времени с СЭС

и с местом проживания. Для формальной проверки значимости взаимодействий был проведен анализ вложенных моделей (анализ дисперсии, ANOVA).

Переменные

Социально-экономический статус семьи определяется как триединство, включающее доходы, образование и профессию родителей, которые являются основными индикаторами. Уровень образования родителей является наиболее значимым аспектом социально-экономического влияния на академическую успеваемость детей [32], поскольку представляет собой наиболее стабильный аспект СЭС, устанавливаемый в раннем возрасте и остающийся неизменным со временем, а также служит индикатором дохода родителей из-за высокой корреляции между образованием и доходом [32]. В нашем исследовании СЭС отражает образование родителей и представлен в трех категориях: «высокий» – у обоих родителей есть высшее образование; «средний» – хотя бы у одного родителя есть высшее образование, «низкий» – другой уровень образования: среднее профессиональное, среднее, неоконченное среднее.

Местность проживания респондентов – город Ярославль и сельская местность Ярославской области, закодированы в виде бинарной переменной: 1 – город, 0 – село.

Структуру времени школьников мы представляем через основные элементы: организованное внешкольное время и неструктурированное время.

Организованное внешкольное время – сумма часов, которое школьники проводят в кружках, секциях, на занятиях с репетиторами и дороге до этих занятий. Ученики отвечали на вопрос про время в неделю, которое у них занимают кружки/секции или занятия с репетитором по каждому направлению, которое они посещают. Варианты ответов были перекодированы в числовые значения: 0,5 = «менее часа», 1 = «час-полтора», 2 = «два часа», 2,5 = «два с половиной часа», 3 = «три часа и более». Также, ученики указывали время на дорогу до занятий для каждого вида деятельности: 0 = «занятия проходят в школе», 0 = «занятия проходят онлайн», 0,5 = «до получаса», 1 = «от 30 до 60 минут», 1,5 = «больше часа».

Количество неструктурированного времени представлено через время на практики, которое ученики указали при ответе на вопрос: «Сколько времени обычно занимает у тебя эти занятия в течение дня?». Респондент выбирал из 6 вариантов ответа, которые были закодированы в количество часов: 0,5 = «менее часа», 1 = «час», 1,5 = «от часа

до полутора часов», 2 = «около двух часов», 2,5 = «более двух часов (менее трех)», 3 = «более трех часов».

Для гомогенности практик мы сгруппировали некоторые из них и создали 4 категории:

- серьезный досуг – сумма времени, которое школьник тратит на практики, непосредственно связанные с развитием навыков [23]: занятия спортом, творчеством и хобби, чтение книг;
- обычный досуг: прогулки по городу, прогулки на природе (в парке, в лесу), личное общение с друзьями или одноклассниками, общение в социальных сетях, компьютерные игры, просмотр телевизора, видео;
- домашние обязанности: дела по дому, в т.ч. выгуливание домашнего питомца, и работа в саду, огороде;
- выполнение домашних заданий.

Средняя оценка состоит из среднего арифметического значения оценок по русскому языку, литературе, алгебре (математике), биологии (окружающему миру) и иностранному языку, которые были выражены в значениях от 2 до 5.

Кооперация, стрессоустойчивость, настойчивость – индексы суб-шкал СЭН (в массиве групп учащихся 5–8 классов в городе и селе), в отношении которых был осуществлен психометрический анализ, необходимый для валидации шкал и суб-шкал в рамках существующей выборки¹. Эти навыки соотносятся с ключевыми доменами социально-эмоциональных навыков: достижение целей, управление эмоциями, сотрудничество [19], данные навыки также соответствуют личностным результатам, заявленным во ФГОС, и тесно связаны с академическими достижениями [5].

Результаты исследования

В исследовании приняли участие школьники, из которых 45% из семей с низким СЭС, 23% – из семей со средним СЭС, и 32% – из семей с высоким СЭС, 74% школьников проживают в городе, 26% – в сельской местности. Ученики распределены примерно ровно по классам, доли составляют от 22 до 27%.

Среднее количество организованного внешкольного времени зависит от СЭС семей ($p = 0,33$, $p < 0,001$) (табл. 1). Ученики из семей с низ-

¹ Социальные и эмоциональные навыки, мотивация и субъективное благополучие учащихся начальной и основной школы: оценивание и результаты. Технический отчет по исследовательскому проекту «Проведение исследования личностного и социального развития, мотивации и субъективного благополучия учащихся начальной школы». М., 2018.

ким СЭС в среднем тратят 2 часа в неделю на организованные занятия, в то время как дети из семей с высоким СЭС примерно в 2 раза больше – 4,1 часа. Дети из семей со средним СЭС проводят на этих занятиях 3 часа в неделю.

Таблица 1

**Среднее время, потраченное школьниками
на элементы структуры внешкольного времени, часов в неделю**

Элемент структуры времени	Социально-экономический статус семьи			Место жительства	
	Высокий	Средний	Низкий	Город	Село
Организованные занятия	4,1	3,0	2,0	3,0	1,9
Серьезный досуг	1,8	1,5	1,1	1,6	0,8
Обычный досуг	5,9	6,3	6,2	6,3	5,7
Домашние обязанности	0,6	0,8	0,9	0,7	1,1
Домашние задания	1,8	1,7	1,6	1,7	1,7

Среднее время на серьезный досуг также связано с СЭС семьи ($p = 0,18$, $p < 0,001$). Дети из семей с высоким СЭС тратят больше времени на такие занятия. При этом ученики из семей с низким и средним СЭС проводят больше времени за обычным досугом (6,2 и 6,3 часов в день соответственно), чем дети из семей с высоким СЭС, которые тратят 5,9 часа на такие занятия. Но эта разница не является статистически значимой ($p = -0,03$, $p > 0,05$).

СЭС учащихся значимо коррелирует с временем, потраченным на выполнение домашних заданий ($p = 0,09$, $p < 0,001$). Дети из семей с высоким СЭС выполняют домашние задания дольше – в среднем 1,8 часа в день, по сравнению с детьми из семей со средним СЭС – 1,7 часа и низким СЭС – 1,6 часа.

В среднем дети тратят на домашние обязанности 0,7 часа, что составляет около 40 минут в день. Но, в зависимости от СЭС, среднее значение статистически значимо изменяется ($p = -0,07$, $p < 0,001$). Больше всего времени тратят на выполнение домашних обязанностей дети с низким СЭС – 0,9 часа, а меньше всего – с высоким СЭС – 0,6 часа.

Важным фактором, влияющим на структуру времени, является место жительства. Дети, проживающие в городах, тратят на организованные внешкольные занятия в среднем 3 часа в неделю, в то время как дети из сельской местности – 1,9 часа, эта разница статистически значима ($p = 0,19$, $p < 0,001$). Также сельские школьники проводят меньше

Таблица 2
Результаты регрессионного анализа взаимосвязи структуры времени со средней оценкой
и суб-шкал социально-эмоциональных навыков: настойчивости, кооперации, стрессоустойчивости

	Средняя оценка	Настойчивость	Кооперация	Стрессо- устойчивость	Настойчивость × местность	Кооперация × местность	Стрессо- устойчивость × местность
Константа	4,383*** (0,071)	-0,006 (0,104)	-0,190 ⁺ (0,106)	0,002 (0,109)	-0,236 (0,191)	-0,348 ⁺ (0,184)	-0,388 ⁺ (0,209)
Организованное время	0,035*** (0,004)	0,014* (0,006)	0,012 (0,007)	-0,001 (0,007)	0,030 (0,024)	0,016 (0,020)	-0,009 (0,023)
Серьезный досуг	0,024** (0,008)	0,044*** (0,011)	0,036** (0,012)	-0,005 (0,012)	0,073 (0,060)	0,106* (0,049)	0,082 (0,053)
Обычный досуг	0,000 (0,003)	-0,005 (0,005)	0,003 (0,005)	-0,009 (0,005)	-0,020 (0,017)	-0,017 (0,016)	-0,027 (0,018)
Домашние обязанности	0,006 (0,010)	0,051** (0,016)	0,051** (0,016)	-0,007 (0,017)	0,146** (0,045)	0,164*** (0,039)	-0,024 (0,043)
Домашние задания	0,059** (0,021)	-0,001 (0,033)	0,001 (0,033)	-0,061 (0,032)	0,079 (0,095)	0,037 (0,089)	0,199* (0,090)
Домашние обязанности × Местность (город)					-0,120* (0,048)	-0,145*** (0,042)	
Домашние задания × Местность (город)							-0,305*** (0,095)
N	2451	1956	1956	1956	1956	1956	1956
R ²	0,163	0,030	0,029	0,024	0,037	0,040	0,033

Примечания. В таблице представлены коэффициенты линейной регрессии (β), а в скобках указана стандартная ошибка. Для моделей со взаимодействиями показаны только статистически значимые взаимодействия, все остальные, включая взаимодействия по СЭС, оказались незначимыми. Во все модели были включены ковариаты СЭС, местность, пол и класс обучения: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$; **** $p < 0,001$.

времени, занимаясь серьезным досугом, чем их городские сверстники, разница является статистически значимой ($p = 0,22$, $p < 0,001$). Что касается обычного досуга, то городские школьники участвуют в них больше времени, чем дети из сельской местности: 6,3 часов и 5,7 часа в день соответственно ($p = 0,07$, $p < 0,001$). Городские дети значительно меньше времени проводят, выполняя домашние обязанности, чем дети, проживающие в сельской местности – 0,7 часа и 1,1 часа соответственно. Данные различия между группами сельских и городских школьников являются статистически значимыми ($p = -0,13$, $p < 0,001$). Местность проживания не связана значимо со временем на выполнение домашних заданий, школьники, проживающие в селе и в городе в среднем тратят на уроки одно и то же время ($p = -0,02$, $p > 0,05$).

Взаимосвязь структуры внешкольного времени со средней оценкой и социально-эмоциональными навыками

Для определения взаимосвязей внешкольного времени со средней оценкой и СЭН были построены линейные регрессионные модели. В качестве зависимых переменных выступали: средняя оценка и индексы кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости, также были добавлены контрольные переменные пола, возраста, СЭС, места жительства. Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2.

Элементы структуры внешкольного времени по-разному связаны со средней оценкой. Увеличение организованного времени школьников на 1 час значимо повышает их академические результаты на 0,03 балла ($p < 0,001$), практики серьезного досуга – на 0,02 балла ($p < 0,01$), а выполнение домашних заданий – на 0,06 ($p < 0,01$). Практики обычного досуга и выполнение домашних обязанностей не показали статистической значимой связи со средней оценкой.

Организованное время значимо связано с навыками настойчивости: при увеличении организованного времени на 1 час навык настойчивости увеличивается на 0,01 ($p < 0,05$). Время на серьезный досуг связано положительной значимой связью с навыками кооперации ($\beta = 0,04$, $p < 0,001$) и настойчивости ($\beta = 0,04$, $p < 0,01$). Увеличение времени выполнения обязанностей по дому на 1 час связано с более высокими навыками кооперации ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$) и настойчивости ($\beta = 0,05$, $p < 0,01$). Выполнение домашних заданий и практики обычного досуга не связаны статистически с навыками кооперации, настойчивости и стрессоустойчивости.

Для оценки различий влияния элементов структуры времени на оценки и СЭН, в зависимости от СЭС и места проживания, были построены

линейные регрессионные модели, включающие взаимодействия переменных, каждая из этих переменных поочередно взаимодействовала с уровнем СЭС и местом проживания.

В таблицу регрессионных коэффициентов были включены только статистически значимые взаимодействия. Результаты анализа показали, что ни одно из взаимодействий между элементами структуры времени и уровнем СЭС не оказалось статистически значимым. Это позволяет заключить, что характер взаимосвязи между временными активностями и показателями успеваемости и СЭН не различается у обучающихся с разным уровнем СЭС.

В то же время были выявлены значимые взаимодействия между типами активностей и местом проживания. В модели, предсказывающей уровень настойчивости, взаимодействие между переменной домашние обязанности и местом проживания оказалось статистически значимым ($\beta = -0,120$; $p < 0,05$). Аналогичный результат был получен для кооперации ($\beta = -0,145$; $p < 0,001$). Отрицательные значения коэффициентов взаимодействия указывают на то, что связь между выполнением домашних обязанностей и развитием навыков настойчивости и кооперации слабее у обучающихся, проживающих в городской местности, по сравнению с сельской. В модели, предсказывающей стрессоустойчивость, взаимодействие между временем, затраченным на выполнение домашних заданий, и местом проживания также оказалось статистически значимым ($\beta = -0,305$; $p < 0,01$). Это может свидетельствовать о том, что в сельской местности выполнение домашних заданий в большей степени связано со стрессоустойчивостью.

Результаты значимости взаимодействий показали статистически значимое улучшение моделей при включении итерации с переменной местности для всех трех показателей СЭН: настойчивость ($F(5, 1940) = 3,07$; $p < 0,01$); кооперация ($F(5, 1940) = 4,55$; $p < 0,001$); стрессоустойчивость ($F(5, 1940) = 3,40$; $p < 0,01$).

Таким образом, место проживания выступает в качестве модератора во взаимосвязи социально-эмоциональных характеристик обучающихся и временем на выполнение домашних обязанностей и домашних заданий, в то время как уровень СЭС не оказывает модифицирующего влияния на элементы структуры времени.

Обсуждение

Несмотря на отсутствие различий во времени, затрачиваемом на практики обычного досуга между школьниками из семей с различным СЭС, наблюдаются существенные различия в распределении времени

на более продуктивные и организованные виды деятельности. Учащиеся из семей с высоким и средним уровнем СЭС чаще вовлечены в занятия, требующие структурированности, усилий и самоорганизации: кружки, спортивные секции, индивидуальные занятия, чтение. Наши результаты согласуются с предыдущими исследованиями, показывающими, что ученики из семей более обеспеченных и образованных родителей имеют больше возможностей для участия в организованных внешкольных занятиях [26] и практиках серьезного досуга. Родители с высоким СЭС могут создавать более насыщенную среду для детей, обеспечивая их необходимыми инструментами, материалами и инфраструктурой для развития хобби, спорта и чтения. В том числе более образованные родители больше вовлечены в образовательный процесс своего ребенка, например, контролируют выполнение домашних заданий. Ученики из таких семей больше времени тратят на домашние задания, что сказывается положительно на их успеваемости в школе.

Аналогичная картина наблюдается и при сравнении городских и сельских школьников. Дети, проживающие в сельской местности, в меньшей степени вовлечены в организованные практики и практики серьезного досуга по сравнению со своими городскими сверстниками. Данное неравенство в доступе к организованным занятиям может усугублять существующие образовательные диспропорции. Наиболее значимыми причинами для этого является отсутствие необходимой инфраструктуры и подготовленных педагогов, а низкий культурный потенциал семьи [13] играет важную роль в вовлечении учеников в практики серьезного досуга.

Результаты исследования подтверждают, что именно вовлеченность в организованные практики, практики серьезного досуга и выполнение домашних заданий оказывает положительный эффект на успеваемость школьников [7; 32]. Кроме того, эти виды деятельности связаны с более высоким уровнем развития СЭН, таких как настойчивость и кооперация. Участие в организованных внешкольных занятиях способствует развитию когнитивных и некогнитивных навыков [2], которые положительно влияют на академические результаты. Это подчеркивает важность создания условий для вовлечения учащихся в организованные внешкольные занятия и создание условий как внутри семьи, так и на уровне городской и сельской инфраструктуры для популяризации и вовлечения школьников в более продуктивные виды досуга.

В сельской местности выполнение домашних заданий положительно связано со стрессоустойчивостью, тогда как в городских условиях эта связь ослабляется или становится отрицательной. Эти данные указывают на то, что влияние учебной домашней нагрузки на психологическую

устойчивость учащихся может существенно различаться в зависимости от социокультурного контекста.

Одним из возможных объяснений является различие в образовательной среде. В сельских школах домашние задания могут рассматриваться как важный элемент саморазвития, способствующий формированию организованности, настойчивости и чувства контроля – ключевых компонентов стрессоустойчивости. Напротив, в городских школах учащиеся зачастую сталкиваются с повышенными академическими требованиями, конкуренцией и перегрузкой, что может превращать выполнение домашних заданий в дополнительный источник стресса.

Еще одним фактором может быть различие в уровне внешних стрессоров. Городская среда характеризуется высоким уровнем информационной нагрузки, шумом, плотным графиком жизни и частым участием детей в дополнительных образовательных и внеурочных активностях. В таких условиях выполнение домашних заданий может восприниматься как избыточное требование, перегружающее психику ребенка. В сельской местности, напротив, образовательная нагрузка может быть более сбалансированной, а режим дня – более устойчивым, что создает благоприятные условия для формирования стрессоустойчивости через умеренные когнитивные вызовы, такие как выполнение домашних заданий.

Несмотря на то, что мы не обнаружили отрицательных взаимосвязей практик обычного досуга со средней оценкой, вовлеченность в данные практики может замещать занятия в кружках, секциях и с репетирами занятиями серьезного досуга, связанные с развитием когнитивных и некогнитивных навыков, а также отдых. Время обычного досуга не имеет связи с развитием СЭН, которые важны для преодоления трудностей в процессе обучения. Но, с другой стороны, общение с друзьями, прогулки имеют положительные эффекты на эмоциональную разгрузку [1], социализацию [6; 9].

Навык кооперации не демонстрирует значимой связи со временем, затрачиваемым на обычный досуг, в том числе прогулки с друзьями и родственниками. Несмотря на то, что данные виды деятельности подразумевают коммуникацию и совместные практики, они, по-видимому, не обеспечивают достаточных стимулов для развития навыков кооперации у школьников. Вероятно, для формирования этих важных социально-эмоциональных компетенций требуются более целенаправленные формы взаимодействия, выходящие за рамки неформального общения в ходе обычного досуга.

Помощь по дому и работа в саду оказались положительно связаны с развитием навыков настойчивости и кооперации у школьников. Эти виды деятельности могут выполняться как совместно с родителями,

так и самостоятельно. В любом случае, они способствуют реализации общих семейных задач, что, вероятно, и приводит к развитию навыков кооперации. Кроме того, выполнение домашних обязанностей требует настойчивости и целеустремленности, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии этого навыка.

Особенно важным этот результат может быть для учеников из сельской местности. Здесь выполнение домашних обязанностей, как правило, занимает больше времени, чем у их городских сверстников. Кроме того, связь между выполнением домашних обязанностей и развитием навыков настойчивости и кооперации сильнее у школьников из сельской местности, по сравнению с городскими школьниками. Таким образом, сельские школьники получают больше возможностей для развития настойчивости и кооперативных навыков в процессе помощи по дому и работы в саду. Это может частично компенсировать их более ограниченный доступ к организованным внешкольным практикам по сравнению с городскими детьми.

Необходимо отметить некоторые ограничения данного исследования. Во-первых, оно проводилось в одном регионе России, что может ограничивать обобщаемость результатов. Во-вторых, использованный кросс-секционный дизайн не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Будущие лонгитюдные исследования могли бы предоставить более глубокое понимание долгосрочных эффектов структуры внешкольного времени.

Выводы

В соответствии с поставленной целью мы оценили структуру времени школьников 5–8 класса в зависимости от СЭС и места проживания, а также выявили взаимосвязи разных элементов внешкольного времени с академическими результатами и развитием СЭН.

Результаты нашего исследования подчеркивают важность ответственного подхода к организации внешкольного времени учащихся, поскольку это связано с их развитием. Различия в структуре использования внешкольного времени могут быть одним из факторов, обуславливающих неравенство в образовательных возможностях и развитии школьников. Таким образом, оптимальное использование внешкольного времени может рассматриваться как ресурс для всестороннего развития детей.

Структура внешкольного времени детей представляет собой сложный конструкт, требующей всестороннего изучения. Понимание структуры времени может помочь педагогам и родителям в создании оптимального баланса между организованными занятиями и свободным временем,

что в свою очередь будет способствовать гармоничному развитию детей и улучшению их академических результатов в зависимости от контекста их проживания. Результаты исследования будут полезны для разработки политики в сфере внешкольного образования детей и подростков, а также родителям и советникам по воспитанию в школе для понимания различий в структуре внешкольного времени для развития школьников. Такие меры могут помочь сократить разрыв в академических и личностных достижениях учащихся и обеспечить более равные возможности для развития человеческого потенциала.

Библиографический список / References

1. Абрамкина С.Г., Еньшина Н.А. Содержание повседневных практик и их влияние на социальное здоровье школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 78 (5). С. 233–236. [Abramkina S.G., Enshina N.A. The contents of daily practices and their impact on the social health of schoolchildren. *World of Science, Culture and Education*. 2019. No. 78 (5). Pp. 233–236. (In Rus.)]
2. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 217–241. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241 [Aleksandrov D.A., Tenisheva K.A., Saveleva S.S. The relationship between extracurricular activities, academic success, and self-esteem of adolescents. *Educational Studies*. Moscow. 2017. No. 4. Pp. 217–241. (In Rus.) DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-217-241]
3. Анчиков К.М., Гошин М.Е., Косарецкий С.Г. Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы // Педагогика сельской школы. 2022. № 12 (2). С. 46–58. DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58 [Anchikov K.M., Goshin M.E., Kosaretsky S.G. Supplementary education for rural children: Accessibility, content, and forms. *Pedagogy of Rural School*. 2022. No. 12 (2). Pp. 46–58. (In Rus.) DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-46-58]
4. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007. [Bourdieu P., Passeron J.-C. *Vosproizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement]. Moscow, 2007.]
5. Герасимова Ю.О., Орел Е.А. Измеряя школьника: зачем мы развиваем и оцениваем социально-эмоциональные навыки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. № 1 (19). С. 61–75. [Gerasimova Yu.O., Orel E.A. Measuring a schoolchild: Why we develop and assess social-emotional skills. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2022. No. 1 (19). Pp. 61–75. (In Rus.)]
6. Дваденко А.В., Бочаров С.С. Историко-педагогический анализ развития основных подходов к хобби как содержательной формы культурного досуга старших подростков // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12. С. 266–276. [Dvadenko A.V., Bocharov S.S. Historical and pedagogical

- analysis of the development of basic approaches to hobbies as a meaningful form of cultural leisure for older adolescents. *Social and Humanitarian Knowledge*. 2018. No. 12. Pp. 266–276. (In Rus.)]
7. Зависимость академических результатов учащихся от дополнительного образования в условиях города и села / С.Г. Косарецкий, И.Ю. Иванов, Е.С. Остапенко, И.А. Баскаков // Педагогика сельской школы. 2024. № 20 (2). С. 17–39. DOI: 10.20323/2686-8652-2024-2-20-17 [Kosaretsky S.G., Ivanov I.Yu., Ostapenko E.S., Baskakov I.A. Dependence of students' academic results on additional education in urban and rural conditions. *Pedagogy of Rural School*. 2024. No. 20 (2). Pp. 17–39. (In Rus.). DOI:10.20323/2686-8652-2024-2-20-17]
8. Иванов И.Ю. Внешкольное образование в зарубежных исследованиях: определения и характеристики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 2 (6). С. 112–124. [Ivanov I.Yu. What is extracurricular education? Definition of children's extracurricular activities in foreign studies. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2021. No. 2 (6). Pp. 112–124. (In Rus.)]
9. Иванюшина В.А., Александров Д.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 174–96. [Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. Socialization through informal education: Extracurricular activities of Russian schoolchildren. *Educational Studies*. Moscow. 2014. No. 3. Pp. 174–196. (In Rus.)]
10. Короленко А.В., Гордиевская А.Н. Человеческий потенциал детского населения: понимание и оценка // Социальное пространство. 2018. № 17 (5). С. 1–17. [Korolenko A.V., Gordievskaya A.N. Human potential of the child population: Understanding and assessment. *Social Area*. 2018. No. 17 (5). Pp. 1–17. (In Rus.)]
11. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. № S2 (13). С. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41 [Kuzminov Ya.I., Sorokin P.S., Froumin I.D. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No. 2. Pp. 19–41. (In Rus.). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41]
12. Лебедева О.Е. Результаты школьного образования в 2020 г. // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 40–60. [Lebedeva O.E. Results of school education in 2020. *Educational Studies*. Moscow. 2009. No. 1. Pp. 40–60. (In Rus.). DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41]
13. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей: монография / К.Н. Поливанов, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак. М., 2020. [Polivanov K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak E.V. *Obrazovanie za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatelnoe prostranstvo detey* [Education beyond school walls. How parents design children's educational space]. Moscow, 2020.]
14. Поплавская А.А., Груздев И.А., Петлин А.В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 261–281. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-261-281 [Poplavskaya A.A., Gruzdev I.A., Petlin A.V. The choice of supplementary

- education organizations for children in Russia: Towards problem formulation. *Educational Studies*. Moscow. 2018. No. 4. Pp. 261–281. (In Rus.) DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-261-281]
15. Прахов И.А. Динамика инвестиций и отдача от дополнительной подготовки к поступлению в вуз // Прикладная эконометрика. 2015. № 1 (37). С. 107–124. [Prakhov I.A. Dynamics of investments and returns from additional preparation for university admission. *Applied Econometriks*. 2015. No. 1 (37). Pp. 107–124. (In Rus.)]
 16. Представления учителей начальной школы о социально-эмоциональном развитии учащихся / А.С. Струкова, Е.Н. Юрчик, А.В. Петракова и др. // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 187–213. [Strukova A.S., Yurchik E.N., Petrakova A.V. et al. Primary school teachers' perceptions of students' social-emotional development. *Educational Studies*. Moscow. 2023. No. 2. Pp. 187–213. (In Rus.)]
 17. Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований: монография / В.А. Аникин, Е.В. Антонов, В.К. Антонова и др. М., 2023. [Anikin V.A., Antonov E.V., Antonova V.K. et al. *Chelovecheskiy potentsial: sovremennyye traktovki i rezul'taty issledovaniy* [Human potential: Modern interpretations and research results]. Monograph. Moscow, 2023.]
 18. Abbott B.D., Barber B.L. Not just idle time: Adolescents' developmental experiences provided by structured and unstructured leisure activities. *The Educational and Developmental Psychologist*. 2007. No. 1 (24). Pp. 59–81.
 19. Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*. 2018. No. 173. DOI: 10.1787/db1d8e59-en.
 20. Cunha F., Heckman J.J. Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*. 2008. № 4 (43). Pp. 738–782.
 21. Dumais S.A. Cohort and gender differences in extracurricular participation: The relationship between activities, math achievement, and college expectation. *Sociological Spectrum*. 2008. No. 1 (29). Pp. 72–100.
 22. Eccles J.S. et al. Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*. 2003. No. 4 (59). Pp. 865–889.
 23. Heckman J.J. Schools, skills, and synapses. *Schools, Skills, and Synapses*. 2008. No. 3 (46). Pp. 289–324.
 24. Kosaretsky S., Ivanov I. Inequality in extracurricular education in Russia. *International Journal for Research on Extended Education*. 2020. No. 2 (7). Pp. 7–8.
 25. Lareau A. Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
 26. Larson R.W., Verma S. How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*. 1999. No. 6 (125). Pp. 701–736.
 27. Li Y. et al. Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development*. 2008. No. 3 (3). Pp. 22.

28. Loyalka P., Zakharov A. Does shadow education help students prepare for college? Moscow, 2014.
29. Matjasko J.L. et al. All things in moderation? Threshold effects in adolescent extracurricular participation intensity and behavioral problems. *Journal of School Health*. 2019. No. 2 (89). Pp. 79–87.
30. Newey W.K., West K.D. Hypothesis testing with efficient method of moments estimation. *International Economic Review*. 1987. No. 3 (28). Pp. 777–787.
31. Palou A., Ursin P.A., Demanet J. Social inequality in skills: Exploring the moderating role of extracurricular activities related to socio-economic differences in non-cognitive and cognitive outcomes. *European Journal of Education*. 2024. No. 3 (59). P. e12670.
32. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*. 2005. No. 3 (75). Pp. 417–453.
33. Stebbins R.A. Personal development through leisure. *Leisure's Legacy*. Cham, 2017. Pp. 135–153.
34. Vandell D.L. et al. Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? *Applied Developmental Science*. 2022. No. 3 (26). Pp. 426–442.
35. Videon T.M. Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives*. 2002. No. 4 (45). Pp. 415–444.
36. Weininger E.B., Lareau A., Conley D. What money doesn't buy: Class resources and children's participation in organized extracurricular activities. *Social Forces*. 2015. No. 2 (94). Pp. 479–503.

Статья поступила в редакцию 21.02.2025, принята к публикации 18.04.2025

The article was received on 21.02.2025, accepted for publication 18.04.2025

Сведения об авторах / About the authors

Остапенко Екатерина Сергеевна – стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского; аспирантка Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ekaterina S. Ostapenko – research intern at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University; postgraduate student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: Ostapenko.E.S@hse.ru

Иванов Иван Юрьевич – кандидат педагогических наук; директор, старший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ivan Yu. Ivanov – PhD in Education; Director, Senior Researcher at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University, Moscow
E-mail: iyivanov@hse.ru

Воронина Елизавета Анатольевна – стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Elizaveta A. Voronina – research intern at the A.A. Pinsky Center for General and Supplementary Education, HSE University, Moscow
E-mail: Voronina.E.A@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Е.С. Остапенко – общее руководство исследованием, разработка методологии, анализ данных, описание результатов

И.Ю. Иванов – руководство проектом по сбору данных, интерпретация результатов

Е.А. Воронина – проведение анализа релевантной литературы

Contribution of the authors

E.S. Ostapenko – overall supervision of the study, development of methodology, data analysis, description of results

I.Yu. Ivanov – supervision of the data collection project, interpretation of results

E.A. Voronina – review of relevant literature

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript