

Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.20323/2686-8652-2025-3-25-58

EDN: KA1YNN

**Преодоление территориального неравенства при организации
дополнительного образования сельских школьников**

Иван Юрьевич Иванов¹, Игорь Михайлович Фокин²

¹Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, директор Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20

²Заместитель директора, Школа и детский сад «МИР». 601967, Владимирская область, Ковровский район, пос. Доброград, ул. 30 лет Асконы, 5Б

¹iyivanov@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

²i.fokin33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-4363-6532>

Аннотация. Исследование посвящено проблеме, возникающей при реализации дополнительного образования детей на сельских территориях: при всей важности и доказанных положительных эффектах, доступность и бесплатность дополнительного образования не гарантируется государством, в отличие от общего образования, что становится причиной неравенства. Цель исследования – выявление подходов к структурированию внешкольного времени детей, позволяющих преодолеть территориальное неравенство в дополнительном образовании, обеспечив показатели, схожие с показателями территорий, не испытывающих проблем удаленности. Также исследуются барьеры персонализации дополнительного образования.

В результате анализа девяти интервью с руководителями школ, находящихся на удаленных территориях, выявлен высокий потенциал проектных подходов (пришкольный сад, музей, отдельные события) в структурировании внешкольного времени детей, повышении качества, доступности и вовлеченности детей в связанные с проектами активности и курсы дополнительного образования. При этом ответ на персональный запрос ребенка на отдельные направления курсов остается затруднительным ввиду транспортных, кадровых и материальных ограничений. Также барьером для индивидуализации дополнительного образования становится ограниченное использование онлайн-форматов: вследствие технических ограничений и социально-культурных барьеров, высокий потенциал онлайн-образования (особенно для нишевых, единичных запросов) не реализуется, что в итоге снижает качество дополнительного образования и усиливает неравенство. Итоги исследования предлагают набор практических инструментов, подходов, рекомендаций для руководителей государственных органов образования и школ, особо выделяя роль привлечения локальных ресурсов, применения проектного подхода и развития цифровой среды для обеспечения образовательного равенства и повышения успешности сельских школьников.

Ключевые слова: дополнительное образование; барьеры персонализации; рекомендации; неравенство; сельские школы; внешкольное время; проектные подходы

Для цитирования: Иванов И. Ю., Фокин И. М. Преодоление территориального неравенства при организации дополнительного образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2025. № 3 (25). С. 58–79. <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2025-3-25-58>. <https://elibrary.ru/KAIYHH>.

Original article

Overcoming territorial inequality in the organization of additional education for rural schoolchildren

Ivan Yu. Ivanov¹, Igor M. Fokin²

¹Candidate of pedagogical sciences, senior researcher, director of the Center for general and additional education named after A. A. Pinsky, Institute of education, National research university higher school of economics. 101000, Moscow, Myasnitskaya st., 20

²Deputy director, «MIR» school and kindergarten. 601967, Vladimir region, Kovrovsky district, Dobrograd, 30 let Askony st., 5B

¹iyivanov@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5036-8899>

²i.fokin33@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-4363-6532>

Abstract. This study addresses a problem in implementing additional education for children in rural areas: despite its proven importance and positive effects, the government, unlike general education, does not guarantee the accessibility and free provision of supplementary education. This leads to territorial inequality. The study aims to identify the approaches to children's extracurricular time structuring that can overcome territorial disparities in supplementary education, achieving indicators similar to the areas not facing remoteness issues. It also investigates barriers to personalizing supplementary education.

The analysis of nine interviews with school principals in remote areas revealed the high potential of project-based approaches (e.g., school kindergarten, museum, specific events) in structuring children's extracurricular time, enhancing the quality, accessibility, and children engagement in project-related activities and supplementary education courses. However, responding to individual child requests for specific course directions remains challenging due to transportation, staffing and material constraints. The limited adoption of online formats also acts as a barrier to the individualization of supplementary education. Due to technical constraints and socio-cultural barriers within families, the high potential of online education (particularly for niche or individual requests) remains unrealized. This ultimately diminishes the quality of supplementary education and exacerbates inequality.

The study conclusions offer a set of practical tools, approaches and recommendations for the leaders of state educational authorities and schools. It particularly emphasizes the role of leveraging local resources, applying project-based approaches and digital environment developing to overcome educational inequality and improve the success rates of rural schoolchildren.

Key words: additional education; personalization barriers; recommendations; inequality; rural schools; after-school time; design approaches

For citation: Ivanov I. Y., Fokin I. M. Overcoming territorial inequality in the organization of additional education for rural schoolchildren. *Pedagogy of rural school*. 2025; 3(25): 58–79. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2686-8652-2025-3-25-58>. <https://elibrary.ru/KAIYHH>.

Введение

Дополнительное образование детей (ДО) выступает значимым фактором в развитии способностей ребенка, повышении его академической успеваемости, мотивированности и эффективности усвоения знаний на уроках, стимулировании участия во внеурочных активностях [Косарецкий, 2024; Участие школьников ... , 2022]. Родители рассматривают дополнительное образование как средство содержательного и безопасного досуга, с одной стороны, и как действенный инструмент развития мягких навыков – с другой. Их ожидания в данном случае связаны с гармоничным развитием ребенка, приобретением навыков работы в команде, тайм-менеджмента, креативности [Основные тенденции ... , 2023]. Учитывая важность таких эффектов и запросов, дополнительное образование находится в фокусе внимания общества и государства.

При этом 20 % детей в России не посещают курсы дополнительного образования вообще, называя главной причиной отсутствие доступных интересных занятий. Важно, что это – средний процент. В Москве он составляет 8,7 %, тогда как в поселках городского типа и селах – 24,3 %. Таким образом,

сельские территории в данном случае находятся в зоне максимального риска относительно доступности и неравенства в дополнительном образовании детей [Участие школьников ... , 2022]. Одной из причин такой диспропорции является роль сельского контекста, отличающегося географической удаленностью, низкой транспортной доступностью, дефицитом ресурсов (в том числе – кадровых) и социокультурной спецификой населения. На практике это проявляется в низком разнообразии программ дополнительного образования, проблемах с формированием материальной базы, нехватке квалифицированных педагогов. Эти проблемы особенно значимы в контексте структурирования внешкольного времени сельских детей [Tiedemann, 2020], призванного интегрировать урочную, внеурочную и проектную деятельность для достижения воспитательных целей, смягчения неравенства и повышения успешности.

При определении целей и исследовательских вопросов статьи следует заметить, что на данный момент на сферу дополнительного образования следует смотреть гораздо шире, чем на набор отдельных кружков, студий и секций [Золотарева, 2018]. Дополнительное

образование проходило длительную трансформацию. В начале XX века оно было определено как «внешкольное воспитание» и в качестве одной из ведущих функций брало на себя «поголовное воспитание» подрастающего поколения с исключением из процесса семьи как возможного риска: старые, патриархальные семьи не имели представления о воспитании человека новой формации [Иванов, 2021]. В 90-х годах XX века внешкольное воспитание трансформируется в систему дополнительного образования, научно обосновывается сам феномен дополнительного образования детей [Сырых, 2021]. Сегодня границы дополнительного образования стираются, оно становится скорее гибким образовательным пространством ребенка, следующим за его запросом. При этом также изменяются физические границы получения дополнительного образования – оно не ограничивается домом творчества или школой. Теперь в систему постепенно входят муниципальные и ведомственные учреждения культуры, образования, спорта, предприятия различной направленности, некоммерческие организации. Также родители становятся полноправными участниками процесса проектирования образовательного пространства ребенка, в том числе – во второй половине дня. Их стратегии могут быть разными и детерминируются различными факторами (от общего культурного капитала до уровня

социально-экономического состояния), но все больше семей становятся не просто наблюдателями или «заказчиками», а активными участниками формирования и ответа на образовательный запрос ребенка [Байбородова, 2019].

Исследования акцентируют необходимость преодоления указанных барьеров при помощи организационно-педагогических механизмов. Лушникова в своей диссертации предлагает целостную модель, включающую социальные партнерства, мобильных педагогов и индивидуальные образовательные маршруты как инструменты преодоления территориального неравенства в дополнительном образовании [Лушникова, 2023]. Также подобные подходы анализируются в работах Золотаревой и Евладовой [Золотарева, 2004; Евладова, 2002], подчеркиваются интеграция и индивидуализация как ключевые принципы. Зарубежные исследователи подтверждают значимость партнерств и персонализации для повышения успешности в сельском образовании [Bæck, 2016, Tiedemann, 2020]. При этом данные исследования охватывают ограниченное количество организационно-педагогических механизмов, имея пробел в изучении потенциала проектного подхода и использования локальных ресурсов в организации и структурировании внешкольного времени детей для преодоления территориального неравенства, повышения вовлеченности детей и каче-

ства курсов дополнительного образования. Роль локальных ресурсов – родителей, местных жителей и неформальных сообществ – в смягчении неравенства и обеспечении релевантности программ – также требует дальнейшего анализа [Байборова, 2019].

Управленческий контекст проблемы связан с тем, что вследствие ограниченности ресурсов и трудностей формирования социального капитала, традиционные организационно-управленческие подходы руководителей учебных заведений на сельских территориях не позволяют в полной мере преодолеть проблему отсутствия эффективной организации внешкольного времени детей, что требует применения инновационных подходов и инструментов.

Цель статьи: исследование подходов к организации внешкольного времени детей, позволяющих преодолеть территориальное неравенство в дополнительном образовании, обеспечив показатели, схожие с показателями территорий, не испытывающих проблем удаленности; выявить барьеры персонализации дополнительного образования детей в сельских школах.

Исследовательские вопросы:

- Какие подходы в организации внешкольного времени (второй половины дня в целом) позволяют преодолеть территориальное неравенство доступа к дополнительному образованию, обеспечив разнообразие курсов ДО и их качество,

сравнимое с показателями удаленных территорий?

- Какие барьеры не позволяют персонализировать дополнительное образование на удаленных территориях, сделав его релевантным ответом на родительские и детские запросы?

Настоящее исследование основано на качественном анализе интервью с девятью директорами сельских школ из Владимирской, Самарской, Ярославской областей и Татарстана. Выборка основана на типичности проблем школ, расположенных на удаленных территориях (преимущественно – в сельской местности): кадровый дефицит, особенности контингента, ограниченность ресурсов, подвоз, удаленность от областных и районных центров. Гипотезы при этом предполагают, что: дефицит ресурсов, отсутствие опыта онлайн-форматов ограничивают персонализацию ДО, снижая его качество и повышая неуспешность, что усиливается при стремлении к полному охвату занятиями ДО учеников школы; проектные подходы, такие как пришкольные участки, музеи и слёты, эффективно структурируют внешкольное время, интегрируя ДО с внеурочной и проектной деятельностью, смягчая неравенство и способствуя успешности.

Статья структурирована следующим образом: в обзоре литературы анализируются концепции неравенства, качества и структурирования внешкольного времени; мето-

дология описывает дизайн исследования; в разделе «результаты исследования» раскрыты данные интервью; выводы сопоставлены с моделью Лушниковой и другими исследованиями; в заключении предлагаются рекомендации, ориентированные на управленцев в сфере образования. Исследование вносит вклад в теорию и практику ДО, предлагая подходы к преодолению территориального неравенства, повышению качества занятий и снижению неуспешности в сельских школах.

Обзор литературы

Дополнительное образование на удаленных территориях в целом и в сельской местности в частности — предмет внимания многих исследователей в России и за рубежом. Это обусловлено множеством выявленных взаимосвязей участия ребенка в дополнительном образовании и уровня его социализации, профориентации, академической успешности, самостоятельности [Павленко, 2019; Зенкин, 2022]. Данный обзор систематизирует ключевые подходы к изучению неравенства в дополнительном образовании, качества образовательных программ, структурирования внешкольного времени и организационно-педагогических механизмов, рассматриваемых Т. В. Лушниковой в предложенной ею модели. Данные темы рассматриваются с акцентом на сельский контекст, особенности которого создают уникальные вызовы в дополнительном образовании детей,

а также позволяют уточнять описываемые подходы.

Неравенство в дополнительном образовании детей мы понимаем как существенные различия в доступе к услугам кружков и секций, а также общем охвате занятиями [Иванов, 2021].

Примером факторов, характеризующих неравенство в дополнительном образовании могут служить:

- прямая зависимость количества посещаемых ребёнком дополнительных занятий от образования членов семьи. Согласно исследованиям, дети, у которых мать не имеет высшего образования, в два раза чаще не посещают курсы дополнительного образования по сравнению с детьми, в семье которых мать такое образование имеет;
- зависимость количества кружков, студий, секций, посещаемых ребёнком, от уровня благосостояния семьи. В семьях с низким доходом дополнительным образованием не охвачены 34,5 % детей, тогда как в семьях, имеющих достаток, — 14,5 %;
- неравномерное распределение количества посещаемых занятий в зависимости от пола: девочки на 5,8 % реже отказываются от участия в дополнительном образовании;
- неравенство в зависимости от типа учебного заведения: дети из гимназий/лицеев практически в два раза реже не посещают курсы дополнительного образования;
- рост доли детей, не посещающих курсы дополнительного об-

разования ни в школе, ни за её пределами, в обратной зависимости от величины населенного пункта (чем меньше населенный пункт, тем больше доля указанных детей) [Участие школьников ... , 2022].

В России и мире предпринимаются усилия по преодолению неравенства доступа к общему, дошкольному и дополнительному образованию. Создаются модельные центры, совмещающие функции планирования, организации и анализа, имеющие своей целью создание условий для эффективного объединения усилий органов власти, учреждений основного и дополнительного образования [Львова, 2023]. Однако часто принимаемые меры являются общими, не учитывающими контекстов территорий. Зарубежные исследователи также указывают на зависимость качества ДО от государственной поддержки и часто – ее недостаточности [Echazarra, 2019].

Качество ДО определяется его способностью удовлетворять образовательные запросы, содействовать социализации, профессиональной ориентации и академическим достижениям. Так, Л. Г. Логинова определяет качество дополнительного образования, с одной стороны, как процесс (происходящее в школе или организации дополнительного образования детей), с другой – как ценность, результат для детей и их родителей. Таким образом, качество – это показатель успеха организации, главная управ-

ленческая задача [Логинова, 2016]. О. В. Ощехина в свою очередь предлагает следующие критерии оценки качества и эффективности дополнительного образования: формирование опыта творческой активности детей, полнота ответа на детско-родительский запрос, повышение учебной мотивации, использование педагогами релевантных форм организации процесса, наличие и качество связей с внешней средой, психологический комфорт участников процесса [Ощехина, 2016].

Таким образом, *определение качества* дополнительного образования складывается из нескольких агрегированных групп показателей: показатели конечных результатов, качества менеджмента, ресурсного обеспечения, эффективности реализации процесса [Штырова, 2016].

При анализе вопросов качества в сельском контексте, становится очевидным, что достижение его высоких значений затруднительно вследствие однообразия программ, низкой квалификации педагогов, социокультурных особенностей населения, низкой материальной базы учебных заведений [Pino-Juste, 2020].

Разнообразие программ: вариативность программ повышает качество, позволяя учитывать интересы учащихся. А. Г. Асмолов говорит, что сегодня именно вариативность дополнительного образования, его связь с реальностью может стать для ребенка источником формиро-

вания идентичности личности и мотивации к будущему, мотивации к развитию [Асмолов, 2014]. В сельской местности разнообразие ограничено множеством факторов, что снижает релевантность программ [Анчиков, 2022; Heath, 2022].

Персонализация: индивидуализация программ улучшает качество, увеличивает вовлеченность детей в процесс, но в сельских школах затруднена из-за дефицита кадров и ресурсов. Очевидно, что сегодня трудно вовлечь детей в универсальные программы. Необходимо создание условий, позволяющих ребенку выстроить единый путь, включающий урок, внеурочные занятия и курсы дополнительного образования [Асмолов, 2014]. Зарубежные исследования указывают, что персонализация в сельских школах ограничена в большей степени низким доступом к технологиям [Kremer, 2015].

Мотивация: мотивация детей и их родителей критически важна для обеспечения качества дополнительного образования. При этом родители сельских школьников считают необходимым и возможным выделить на дополнительные занятия существенно меньшего времени, чем родители городских школьников [Арипов, 2024]. Как следствие — мы наблюдаем меньшую занятость сельских детей в кружках.

Структурирование внешкольного времени, включающее интеграцию урочной, внеурочной и про-

ектной деятельности, рассматривается как инструмент преодоления неравенства и повышения качества ДО. При этом дополнительное образование не выделяется в отдельный процесс, а становится частью единого процесса, создающего развивающую среду школьника за пределами уроков. Однако в сельских школах внешкольное время часто ограничивается стандартными кружками и секциями, не реализуя всего потенциала времени, выходящего за рамки уроков.

Интеграция активностей: Л. В. Байбородова также подчеркивает важность «внутренней интеграции» дополнительного образования. При этом создается единое образовательное пространство, объединяющее три сферы деятельности ребенка: урочную, внеурочную и дополнительное образование. Решаются проблемы географической, экономической и информационной доступности, оптимального использования педагогических кадров [Байбородова, 2018б].

Проектные подходы: проекты, такие как пришкольные участки, школьные музеи или слёты, предлагаются как способ структурирования внешкольного времени. Т. В. Лушникова упоминает краеведческие проекты как элемент содержания ДО, но не акцентирует их системную роль [Лушникова, 2023, с. 125]. Зарубежные исследования подчеркивают, что использование проектного подхода развивает навыки самоорганизации и критического

мышления, особенно для детей с низким социально-экономическим статусом [Mahoney, 2005].

Партнерства: сотрудничество с культурными и образовательными учреждениями положительно сказывается на структурированности внешкольного времени, расширяя доступность программ. К. М. Анчиков и др. отмечают, что партнерства с домами культуры и спортивными школами могут компенсировать дефицит ресурсов, но это также зависит от уровня развития инфраструктуры и качества кадрового обеспечения партнеров. Зарубежные исследования также подтверждают значимость партнерств для сельских школ [Bæsk, 2016].

Роль локальных ресурсов: вовлечение родителей, местных жителей и выпускников в реализацию дополнительного образования повышает релевантность программ. Некоторые исследования подтверждают, что участие сообщества в сельском ДО положительно сказывается на смягчении неравенства дополнительного образования, но в России эта практика остается несистемной [Лушникова, 2022].

Модель, предложенная Лушниковой (2023) предлагает организационно-педагогические механизмы для повышения доступности ДО: поиск социальных партнеров, мобильные педагоги, индивидуальные маршруты, дистанционное обучение, взаимодействие с профессиональными и коммерческими организациями [Лушникова, 2023,

с. 15]. Эти механизмы направлены на преодоление неравенства и снижение неуспешности через интеграцию ресурсов и индивидуализацию. Лушникова акцентирует значимость информационного, институционального и педагогического факторов, обеспечивающих качество и доступность [Лушникова, 2023, с. 14]. Например, партнерства с домами культуры расширяют перечень реализуемых программ, а мобильные педагоги компенсируют кадровый дефицит [Лушникова, 2023, с. 206].

В то же время настоящая модель имеет ограничения, которые открывают перспективы для её использования с дополненным дизайном. Так, проектные подходы, такие как краеведческие проекты, рассматриваются как часть содержания, но не как системообразующий механизм структурирования внешкольного времени [Лушникова, 2023, с. 219]. Роль локальных ресурсов (родителей, местных жителей) упоминается и отмечается, но фиксируется недостаточность рассмотрения, несмотря на их потенциал в сельском контексте. Наконец, мотивационные аспекты, критически важные для вовлеченности и качества, требуют более глубокого анализа.

Развитие модели Т. В. Лушниковой возможно через интеграцию проектных подходов и локальных ресурсов. Эти направления требуют эмпирической проверки, что со-

ставляет задачу настоящего исследования.

Методология и методы исследования

В качестве метода нашего исследования было выбрано полуструктурированное интервью. Этот метод привлекателен возможностью использовать открытые вопросы, корректировать их содержание во время интервью, ориентируясь на ответы собеседника. Кроме того, такой метод дает возможность уточнения ответов интервьюируемого, обеспечения получения максимально полной и правдивой информации, получение не только формальных сведений, но и понимания мотивов, представлений респондента.

Для достижения целей интервью и получения максимально полезной информации, нами был разработан гайд, опирающийся на имеющиеся знания о факторах территориального неравенства. В качестве основных факторов выделены следующие:

- малое количество организаций дополнительного образования детей, доступных на удаленных территориях (исходя из федерального статистического наблюдения 1-ДО);
- трудности привлечения квалифицированных кадров для работы на удаленных территориях [Анчиков, 2022];
- сложность ответа на индивидуальные запросы детей;
- низкое социально-экономическое состояние семей, создающее трудности организации

платных занятий, а также использования онлайн-форм обучения.

Выборка исследования: директора школ, расположенных в деревнях, селах или поселках, где школа является единственным возможным местом получения дополнительного образования детей, а также руководители других учреждений, вовлеченных в организацию внешкольного времени ребенка, – 9 директоров сельских школ из Ярославской, Владимирской, Самарской областей и Республики Татарстан, представляющих школы с численностью учащихся от 40 до 374 человек. Школы отобраны с учетом типичных сельских контекстов: географическая удаленность, необходимость школьного подвоза, кадровый дефицит и ограниченные ресурсы. Такая выборка обеспечивает разнообразие условий, позволяя выявить общие закономерности и уникальные подходы к организации ДО.

Данные собраны с использованием полуструктурированных интервью, включающих вопросы о подходах к структурированию внешкольного времени, барьерах персонализации и качества ДО, а также роли проектных подходов и локальных ресурсов. Интервью проводились с соблюдением этических принципов, включая информированное согласие участников.

Данные анализировались методом тематического кодирования, с выделением категорий: подходы к структурированию внешкольного

времени, барьеры качества и персонализации, использование проектных подходов и локальных ресурсов. Кодовые категории соответствовали исследовательским вопросам и гипотезам, а также сопоставлялись с моделью организационно-педагогических механизмов Лушниковой (2023) и концепциями качества ДО. Анализ выявил общие паттерны и контекстные различия в практиках школ.

Результаты исследования и их обсуждение

Настоящее исследование, основанное на качественном анализе полуструктурированных интервью с директорами девяти сельских школ, раскрывает подходы к структурированию внешкольного времени, позволяющие преодолеть территориальное неравенство в доступе к дополнительному образованию (ДО), и барьеры, препятствующие его персонализации и качеству. Ключевой результат исследования заключается в том, что проектные подходы эффективно структурируют внешкольное время, повышая качество и доступность ДО, однако кадровые, транспортные, мотивационные и цифровые барьеры ограничивают персонализацию, усиливая неуспешность и неравенство. Ниже представлены пять раскрывающих тезисов, подкрепленных цитатами из интервью и академическими интерпретациями, которые иллюстрируют сложность сельского образовательного контекста, потенциал проектных под-

ходов и вызовы, связанные с качеством и справедливостью ДО.

1. Проектные подходы повышают качество и справедливость через интеграцию и социокультурную вовлеченность

Проектные подходы, включающие пришкольные участки, школьные музеи и слёты, структурируют внешкольное время, интегрируя ДО, внеурочную и проектную деятельность, что смягчает территориальное неравенство и повышает качество образования. Кроме того, такой подход повышает вовлеченность школьников в дополнительное образование, работая через присвоение ими ответственности за школьное пространство. Директор школы из Республики Татарстан (44 ученика) подчеркивает: *«Наш пришкольный участок – теплицы, парники, питомник – это центр экологической и трудовой деятельности, вовлекающий всех 44 учеников. Мы получили гранты на 200 тысяч рублей, дети учатся эстетике и труду»*. Этот проект, охватывающий 100 % учащихся, создает воспитательное пространство, развивающее экологическую ответственность, трудовые навыки и эстетическое восприятие, что соответствует социокультурному подходу, акцентирующему интеграцию образовательных и культурных ценностей [Асмолов, 2014]. Проект привлекает локальное сообщество, включая спонсоров, что усиливает социальную значимость и компенсирует ограниченный доступ к внешним ресурсам. Локальное

сообщество жителей также оказывается вовлеченным в деятельность, так как в условиях дефицита ресурсов культуры школа со своим проектом становится социокультурным центром, важным объектом для жителей. Директор школы из Самарской области (200 учеников) описывает школьный музей: *«Экспозиции о Петре Багратионе, Великой Отечественной войне и русской избе объединяют краеведческую и проектную деятельность, 99 % детей вовлечены»*. Музей формирует локальную идентичность, предоставляя сельским детям доступ к культурно-историческому наследию, недоступному из-за удаленности от городских центров [Золотарева, 2023]. Директор школы из Ярославской области (82 ученика) акцентирует внимание на важности слётов: *«Многодневные мероприятия с квестами и мастер-классами, без телефонов, создают воспитательное пространство»*. Отказ от цифровых устройств усиливает межличностное взаимодействие, развивая коммуникацию и критическое мышление, что подтверждает компенсаторный потенциал структурированных занятий, выявленный Косарецким [Косарецкий, 2024, с. 30]. Академическая интерпретация: проектные подходы не только расширяют образовательные возможности, но и создают эмоционально насыщенную среду, способствующую социальной адаптации и снижению неуспешности. Они компенсируют ограниченный доступ к городским

ресурсам, обеспечивая сельским детям программы, сравнимые по качеству и разнообразию с городскими, смягчая неравенство. Отдельно следует отметить потенциал проектного подхода в повышении мотивации детей и их семей в целом к участию в дополнительном образовании. Проект создает условия, при котором результат деятельности становится максимально практико-ориентированным, влияющим на пространство не только школы, но и населенного пункта в целом. Таким образом решается проблема разницы городских и сельских детей в оценке необходимости и важности дополнительного образования.

2. Партнерства и локальные ресурсы расширяют доступность, но требуют системной координации

Социальные партнерства с центрами ДО, домами культуры и спортивными школами, а также вовлечение локальных ресурсов (родителей, местных жителей, выпускников) расширяют доступ к программам, компенсируя дефицит кадров и инфраструктуры, но их эффективность ограничена отсутствием системной координации. Директор школы из Ярославской области (82 ученика) подчеркивает: *«У нас договор о сетевом взаимодействии с детско-юношеским центром, педагоги работают на базе школы»*. Это сотрудничество позволяет реализовать технические, художественные и спортивные программы без собственных ставок,

что соответствует механизму партнерств [Лушникова, 2023, с. 81]. Директор школы из Владимирской области (40 учеников) акцентирует: *«Мы полностью полагаемся на Дом культуры, заключив договор. Дети участвуют в кружках рисования, “Умелые руки”, готовят праздники»*. Партнерство создает условия для социализации и творческого развития, компенсируя отсутствие школьных ресурсов, что подтверждает выводы зарубежных исследований [Væsk, 2016]. Директор школы из Ярославской области (87 учеников) описывает опыт привлечения локальных ресурсов: *«Рабочий по зданию вел столярную мастерскую, а благотворители обеспечивали материалы. Родители и выпускники проводят мастер-классы»*. Директор школы из Ярославской области (102 ученика) дополняет: *«Родители проводят мастер-классы, например, роспись по дереву, один родитель рассматривается как педагог ДО»*. Директор школы из Республики Татарстан (44 ученика) добавляет: *«Спонсоры – выпускники, колхоз, местные жители – поддерживают проекты, например, водопад и клумбы за 360 тысяч рублей»*. Эти практики иллюстрируют роль локальных сообществ в повышении качества и доступности ДО. Академическая интерпретация выявляет двойственный характер этих подходов. С одной стороны, партнерства и локальные ресурсы расширяют образовательные возможности,

обеспечивая доступ к программам, недоступным из-за кадрового или материального дефицита, способствуя снижению неравенства. С другой стороны, их несистемный характер – отсутствие формализованных договоров, устойчивого финансирования или координации – ограничивает масштаб и стабильность. Это свидетельствует о необходимости управленческих решений для институционализации таких практик, как предложено Лушниковой, но с акцентом на локальные ресурсы. Партнерства требуют региональной и, возможно, федеральной поддержки на уровне нормативной базы, что может сделать практику использования партнерств и локальных ресурсов повсеместной, распространив успешный опыт некоторых учебных заведений на все сельские школы.

3. Интеграция кружков в учебный день обеспечивает высокий охват, но ограничивает гибкость

Встраивание кружков и секций в учебный день устраняет транспортные барьеры, обеспечивая высокий охват и качество ДО, но ограничивает гибкость в организации персонализированных программ. Директор школы из Ярославской области (87 учеников) подчеркивает: *«Кружки, например, декоративно-прикладное творчество, встроены в расписание, что дает 100 % охват, так как большинство детей на подвозе»*. Директор школы из Владимирской области (53 ученика) подтверждает:

«Большинство мероприятий и кружков проводятся до 15:00, до отъезда автобуса, 22 ребенка из 53 – на подвозе». Директор школы из Ярославской области (29 учеников) добавляет: *«Курсы с 14:00 до 15:00, чтобы уложиться в график подвоза».* Директор школы из Самарской области (374 ученика) уточняет: *«Технопарк и “Точка роста” поддерживают 36 курсов, включая 3D-моделирование, но они встроены в расписание для охвата».* Эти практики соответствуют механизму интеграции в расписание, предложенному Лушниковой, и подтверждают выводы Косарецкого о значимости структурированных занятий для сельских детей с низким социально-экономическим статусом [Косарецкий, 2024, с. 23]. Академическая интерпретация: интеграция в учебный день решает проблему доступности, обеспечивая равные возможности для детей, зависящих от подвоза, и повышая качество через регулярность и последовательность занятий. Это особенно важно в сельском контексте, где транспортные барьеры являются ключевым ограничением, как отмечено Шобоновым [Шобонов, 2021]. Однако стремление к 100 % охвату создает напряжение: ограниченное время исключает вечерние или узкоспециализированные программы, такие как танцы, вокал или программирование, которые требуют внешних специалистов или дополнительной инфраструктуры. Это усиливает неравенство

для детей с индивидуальными интересами, снижая персонализацию и повышая риск неуспешности в развитии талантов. Интерпретация Сычевой [Сычёва, 2016]: необходимость баланса между массовостью и индивидуализацией, что требует дополнительных ресурсов и управленческих решений.

4. Кадровые и мотивационные барьеры снижают качество и усиливают неравенство

Кадровый дефицит и низкая мотивация родителей и учащихся препятствуют персонализации ДО, снижая его качество и усиливая неравенство. Директор школы из Республики Татарстан (44 ученика) подчеркивает: *«Если я уйду, 6–7 педагогов уйдут, предметники стареют, а новых не найти. Нет педагога по вокалу».* Директор школы из Ярославской области (87 учеников) подтверждает: *«Кадровый голод – 9 учителей на 87 учеников, запрос на робототехнику не удовлетворен».* Директор школы из Ярославской области (29 учеников) уточняет: *«Нет специалистов по иностранным языкам или музыке».* Директор школы из Владимирской области (40 учеников) добавляет: *«Возрастной состав педагогов – 60 % старше 50 лет, новых кадров нет».* Эти данные подтверждают выводы Байбородовой о кадровых ограничениях, снижающих разнообразие программ [Байбородова, 2018a]. Мотивационные барьеры также значимы: директор школы из Яро-

славской области (87 учеников) отмечает: *«90 % родителей не ценят образование, шахматы закрыты из-за оттока»*. Директор школы из Самарской области (200 учеников) указывает: *«Телефоны и онлайн-игры конкурируют с кружками»*. Директор школы из Владимирской области (53 ученика) подчеркивает: *«Дети малоподвижны, предпочитают компьютерные игры»*. Директор школы из Ярославской области (102 ученика) дополняет: *«Пасмурные дни и усталость от подвоза снижают посещаемость кружков»*. Эти барьеры соответствуют первой гипотезе исследования о невозможности персонализации при дефиците ресурсов и низкой мотивации, а также выводам Арипова и Лушниковой [Арипов, 2024] о недооценке ДО в сельских сообществах. Академическая интерпретация выявляет системный характер ограничений: кадровый дефицит препятствует внедрению узких направлений, снижая качество и релевантность программ. Низкая мотивация, обусловленная социокультурными факторами и конкуренцией с цифровыми развлечениями, уменьшает вовлеченность, усиливая неуспешность в образовательной и социальной сферах. Это создает замкнутый круг, где ограниченные ресурсы и низкий культурный капитал семей [Jæger, 2011] взаимно усиливают неравенство. Интерпретация в контексте идей Косарецкого: структурированные занятия компенсируют

неуспешность для детей с низким социально-экономическим статусом, но без кадрового обеспечения их эффект ограничен [Косарецкий, 2024, с. 26].

5. Слабое использование онлайн-форматов ограничивает персонализацию и доступ к современным ресурсам

Ограниченное применение онлайн-платформ снижает возможности персонализации, особенно для нишевых направлений, уменьшая качество ДО и усиливая неравенство. Директор школы из Ярославской области (29 учеников) подчеркивает: *«В этом году дети не занимаются онлайн, в отличие от прошлого года»*. Директор школы из Самарской области (374 ученика) уточняет: *«Онлайн-платформы используются для подготовки к ОГЭ, но не для массового ДО»*. Директор школы из Владимирской области (53 ученика) добавляет: *«Онлайн-платформы (Учи.ру, Фоксфорд) только для ОГЭ»*. Директор школы из Ярославской области (82 ученика) отмечает: *«Онлайн-курсы ограничены программами для одаренных детей, например, центром “Вега”»*. Директор школы из Ярославской области (102 ученика) указывает: *«Единичные случаи использования онлайн-курсов, инициированные родителями»*. Эти данные подтверждают первую гипотезу исследования о дефиците опыта онлайн-форматов. Академическая интерпретация выявляет парадокс: он-

лайн-форматы обладают потенциалом для персонализации, предлагая курсы по танцам, программированию или иностранным языкам, недоступные локально, но их использование минимально. Технические ограничения (низкая скорость интернета) и культурные барьеры (отсутствие опыта и доверия к онлайн-обучению, низкая цифровая грамотность) препятствуют внедрению. Это особенно критично для детей с нишевыми интересами, лишенных доступа к ресурсам, доступным городским школьникам [Echazarra, 2019]. Интерпретация в контексте идей Лушниковой: механизм дистанционного обучения [Лушникова, 2023, с. 211] требует дополнения стратегиями преодоления цифровых барьеров, включая улучшение инфраструктуры, обучение педагогов и повышение цифровой грамотности родителей.

Результаты подтверждают обе гипотезы исследования. Первая гипотеза о том, что дефицит ресурсов и отсутствие опыта онлайн-форматов препятствуют персонализации, усиливаясь при стремлении к 100 % охвату, подкреплена данными о кадровом дефиците, проблемах с формированием материальной базы, низкой мотивации семей и слабом использовании онлайн. Эти барьеры снижают качество и релевантность ДО, усиливая неравенство и неуспешность. Вторая гипотеза о том, что проектные подходы эффективно структурируют внешкольное время, интегрируя

ДО, урочную и внеурочную деятельность, подтверждена примерами пришкольных участков, музеев и слётов, которые повышают вовлеченность, качество и доступность. Положительный опыт использования партнерств и локальных ресурсов дополнительно поддерживает эту гипотезу, показывая высокий потенциал компенсации ресурсных ограничений.

Результаты подчеркивают амбивалентность сельского ДО: проектные подходы, партнерства и локальные ресурсы создают условия для преодоления неравенства, обеспечивая высокий охват (до 100 %) и качество через интеграцию, социокультурную вовлеченность и мотивацию. Эти практики компенсируют ограниченный доступ к городским ресурсам, снижая академическую и социальную неуспешность, как отмечено в зарубежной литературе [Heath, 2022]. Однако кадровые, транспортные, мотивационные и цифровые барьеры ограничивают персонализацию, усиливая неравенство для детей, имеющих индивидуальные, не совпадающие с большинством, запросы. Слабое использование онлайн-форматов усугубляет проблему, лишая школы доступа к современным ресурсам, которые могли бы компенсировать локальные ограничения [Echazarra, 2019]. Результаты подтверждают эффективность механизмов Лушниковой, но подчеркивают необходимость их развития через проектные подходы, локальные ресурсы и цифровые ре-

шения для повышения качества, справедливости и успешности в сельском ДО.

Заключение

Результаты исследования, основанного на качественном анализе интервью с директорами девяти сельских школ из Ярославской, Владимирской, Самарской областей и Республики Татарстан, отвечают на исследовательские вопросы, раскрывая подходы к структурированию внешкольного времени и барьеры персонализации дополнительного образования (ДО) в сельском контексте. Проектные подходы действительно эффективно структурируют внешкольное время, интегрируя образовательные и воспитательные активности, что позволяет преодолевать территориальное неравенство, создавая условия для развития вовлеченности детей в дополнительное образование и целостной образовательной среды ребенка. Однако кадровые, транспортные, мотивационные и цифровые барьеры препятствуют персонализации, снижая релевантность программ для индивидуальных запросов.

Сопоставимость полученных результатов с другими научными исследованиями подтверждает значимость организационно-педагогических механизмов Лушниковой, таких как социальные партнерства и интеграция в распи-

сание для смягчения неравенства, но расширяет её модель через акцент на потенциал использования проектных подходов и локальных ресурсов. Проектные подходы, обеспечивающие социализацию и мотивацию, согласуются с критериями качества дополнительного образования и компенсаторным потенциалом структурированных занятий, выявленным Косарецким [Косарецкий, 2024, с. 30]. Результаты также перекликаются с зарубежными исследованиями [Heath, 2022], подчеркивающими роль локальных сообществ в преодолении неравенства.

В практике и управлении результаты предлагают руководителям сельских школ внедрять проектные подходы, использовать локальные ресурсы и развивать партнерства для преодоления неравенства и неуспешности. Политикам рекомендуется поддерживать кадровую подготовку, цифровую инфраструктуру и мотивационные программы для повышения качества и персонализации. Ограничения исследования включают качественный характер данных, требующий количественной проверки, малую выборку (9 школ), ограничивающую обобщения, и недостаточное внимание к детям с особыми образовательными потребностями, что требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Анчиков К. М. Дополнительное образование сельских детей: доступность, содержание и формы / К. М. Анчиков, М. Е. Гошин, С. Г. Косарецкий // Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С. 46–58.
2. Арипов М. А. Социальный заказ на дополнительное образование сельских детей / М. А. Арипов, Т. В. Лушникова // Педагогика сельской школы. 2024. № 2. С. 40–49.
3. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
4. Байбородова Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения // Образовательная панорама. 2018а. № 1. С. 28–33.
5. Байбородова Л. В. Интеграция как средство обеспечения доступности дополнительного образования сельских школьников // Ярославский педагогический вестник. 2018б. № 4. С. 36–46.
6. Байбородова Л. В. Особенности организации дополнительного образования в сельской местности / Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. Т. 25, № 3. С. 12–17.
7. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. пособие для студентов учреждений проф. образования, обучающихся по специальности 0317 «Педагогика доп. образования» / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. Москва : Владос, 2002. 348 с.
8. Зенкин М. А. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей / М. А. Зенкин, А. В. Павлов // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3 (50). С. 119–126.
9. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей : теория и методика соц.-пед. деятельности. Ярославль : Акад. развития, 2004. 303 с.
10. Золотарева А. В. Повышение доступности дополнительного образования детей – новый вектор реализации государственной образовательной политики / А. В. Золотарева, И. С. Сеницын // Образовательная панорама. 2018. № 1. С. 8–16.
11. Золотарева А. В. Методологические основы построения системы дополнительного образования детей в России // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2023. № 4. С. 67–74.
12. Иванов И. Ю. Коллективное и сознательное: институциональный взгляд на советское внешкольное образование / И. Ю. Иванов, Б. В. Куприянов, С. Г. Косарецкий // Образовательная политика. 2021. № 2. С. 76–87.
13. Иванов И. Ю. Неравенство возможностей детей во внешкольном образовании в постсоветских странах / И. Ю. Иванов, С. Г. Косарецкий // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2021. № 4. С. 58–68.
14. Косарецкий С. Г. Зависимость академических результатов учащихся от дополнительного образования в условиях города и села // Педагогика. 2024. № 2. С. 20–43.
15. Логинова Л. Г. Смысл и значение оценки качества в дополнительном образовании детей // Воспитание школьников. 2016. № 5. С. 49–55.

16. Лушникова Т. В. Организационно-педагогические механизмы повышения доступности дополнительного образования сельских детей : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 244 с.
17. Лушникова Т. В. Применение организационно-педагогических механизмов в дополнительном образовании сельских детей // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12, № 11. С. 185–191.
18. Львова Л. С. Новые организационно-управленческие центры развития дополнительного образования в регионах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 2. С. 105–120.
19. Мерцалова Т. А. Основные тенденции развития дополнительного образования детей. Москва : НИУ ВШЭ, 2023. 228 с.
20. Ощехина О. В. Дополнительное образование сельских школьников : монография. Москва : КНОРУС ; ООО «Квант Медиа», 2016. 96 с.
21. Павленко К. В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты / К. В. Павленко, К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, Е. В. Сивак // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–255.
22. Сырых Т. В. Воспитание в учреждении дополнительного образования детей: историко-педагогический аспект и современность // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики. 2021. С. 190–196.
23. Сычёва О. А. О повышении доступности дополнительного образования детей // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 39. С. 139–146.
24. Косарецкий С. Г. Участие школьников в дополнительном образовании : информ. бюл. / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, И. Ю. Иванов. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 52 с.
25. Шобонов Н. А. Основные характеристики и векторы развития системы дополнительного образования детей // Развитие современного образования: опыт теоретического и эмпирического анализа. 2021. С. 27–47.
26. Штырова И. А. Гибридная нейронечеткая сеть для определения интегрированных показателей качества дополнительного образования / И. А. Штырова, Н. М. Виштак // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2016. № 2 (18). С. 314–320.
27. Bæck U. D. K. Rural location and academic success-Remarks on research, contextualisation and methodology // Scandinavian Journal of Educational Research. 2016. Vol. 60. № 4. P. 435–448.
28. Echazarra A., Radinger T. Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature. Paris: OECD Publishing, 2019. 48 p.
29. Heath R. D., Anderson C., Turner A. C., Payne C. M. Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated but Promising Story // Urban Education. 2022. Vol. 57. № 8. P. 1415–1449.
30. Kremer K. P., Maynard A. E., Polanin J. L., Vaughn M. G., Sarteschi C. E. Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Youth and Adolescence. 2015. Vol. 44. № 3. P. 616–636.

31. Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S. Organized activities as developmental contexts for children and adolescents // Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. P. 3–22.

32. Pino-Juste M., Alvariñas-Villaverde M., Lavandeira L. P. Extracurricular activities and academic motivation for rural area students // The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies. 2020. Vol. 15. № 1. P. 35–46.

33. Tiedemann M., Billmann N. Rural Education in Germany: Challenges and Opportunities // European Journal of Education. 2020. Vol. 55. № 3. P. 322–341.

Reference list

1. Anchikov K. M. Dopolnitel'noe obrazovanie sel'skih detej: dostupnost', sodержanie i formy = Additional education for rural children: accessibility, content and forms / K. M. Anchikov, M. E. Goshin, S. G. Kosareckij // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2022. № 2 (12). S. 46–58.

2. Aripov M. A. Social'nyj zakaz na dopolnitel'noe obrazovanie sel'skih detej = Social order for additional education for rural children / M. A. Aripov, T. V. Lushnikova // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 2. S. 40–49.

3. Asmolv A. G. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v jepohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie = Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation // Obrazovatel'naja politika. 2014. № 2 (64). S. 2–6.

4. Bajborodova L. V. Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovaniya detej na sele: problemy i puti ih resheniya = Accessibility of additional education for children in the countryside: problems and ways to solve them // Obrazovatel'naja panorama. 2018a. № 1. S. 28–33.

5. Bajborodova L. V. Integracija kak sredstvo obespechenija dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya sel'skih shkol'nikov = Integration as a means of ensuring the availability of additional education for rural schoolchildren // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018b. № 4. S. 36–46.

6. Bajborodova L. V. Osobennosti organizacii dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti = Features of the organization of additional education in rural areas / L. V. Bajborodova, T. V. Lushnikova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. T. 25, № 3. S. 12–17.

7. Evladova E. B. Dopolnitel'noe obrazovanie detej = Additional education for children : ucheb. posobie dlja studentov uchrezhdenij prof. obrazovaniya, obuchajushhihsja po special'nosti 0317 «Pedagogika dop. obrazovaniya» / E. B. Evladova, L. G. Loginova, N. N. Mihajlova. Moskva : Vlados, 2002. 348 s.

8. Zenkin M. A. Vospitatel'nye jeffekty i rezul'taty proforientacionnoj dejatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii detej = Educational effects and results of career guidance activities in additional education of children / M. A. Zenkin, A. V. Pavlov // Professional'noe obrazovanie i ryok truda. 2022. № 3 (50). S. 119–126.

9. Zolotareva A. V. Dopolnitel'noe obrazovanie detej : teorija i metodika soc.-ped. dejatel'nosti = Additional education of children: theory and methodology of social-pedagogical activities. Jaroslavl' : Akad. razvitija, 2004. 303 s.

10. Zolotareva A. V. Povyshenie dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej – novyj vektor realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki = Increasing the availability of additional education for children is a new vector for implementing state educational policy / A. V. Zolotareva, I. S. Sinicyn // *Obrazovatel'naja panorama*. 2018. № 1. S. 8–16.
11. Zolotareva A. V. Metodologicheskie osnovy postroenija sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossii = Methodological foundations for building a system of additional education for children in Russia // *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologija*. 2023. № 4. S. 67–74.
12. Ivanov I. Ju. Kollektivnoe i soznatel'noe: institucional'nyj vzgljad na sovetskoe vneshkol'noe obrazovanie = Collective and conscious: an institutional view of Soviet extracurricular education / I. Ju. Ivanov, B. V. Kuprijanov, S. G. Kosareckij // *Obrazovatel'naja politika*. 2021. № 2. S. 76–87.
13. Ivanov I. Ju. Neravenstvo vozmozhnostej detej vo vneshkol'nom obrazovanii v postsovetskih stranah = Inequality of opportunities for children in extracurricular education in post-Soviet countries / I. Ju. Ivanov, S. G. Kosareckij // *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologija*. 2021. № 4. S. 58–68.
14. Kosareckij S. G. Zavisimost' akademicheskikh rezul'tatov uchashhihsja ot dopolnitel'nogo obrazovaniya v uslovijah goroda i sela = Dependence of students' academic results on additional education in urban and rural conditions // *Pedagogika*. 2024. № 2. S. 20–43.
15. Loginova L. G. Smysl i znachenie ocenki kachestva v dopolnitel'nom obrazovanii detej = The meaning and value of quality assessment in additional education for children // *Vospitanie shkol'nikov*. 2016. № 5. S. 49–55.
16. Lushnikova T. V. Organizacionno-pedagogicheskie mehanizmy povyshenija dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya sel'skih detej = Organizational and pedagogical mechanisms for increasing the availability of additional education for rural children : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 244 s.
17. Lushnikova T. V. Primenenie organizacionno-pedagogicheskikh mehanizmov v dopolnitel'nom obrazovanii sel'skih detej = The use of organizational and pedagogical mechanisms in the additional education of rural children // *Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika*. 2022. T. 12, № 11. S. 185–191.
18. L'vova L. S. Novye organizacionno-upravlencheskie centry razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v regionah = New organizational and management centers for the development of additional education in the regions // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2023. T. 1, № 2. S. 105–120.
19. Mercalova T. A. Osnovnye tendencii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej = Main trends in the development of additional education for children. Moskva : NIU VShJe, 2023. 228 s.
20. Oshhehina O. V. Dopolnitel'noe obrazovanie sel'skih shkol'nikov = Additional education for rural schoolchildren : monografija. Moskva : KNORUS ; OOO «Kvant Media», 2016. 96 s.
21. Pavlenko K. V. Dopolnitel'noe obrazovanie shkol'nikov: funkcii, roditel'skie strategii, ozhidaemye rezul'taty = Additional education for schoolchildren: functions, parental strategies, expected results / K. V. Pavlenko, K. N. Polivanova, A. A. Bochaver, E. V. Sivak // *Voprosy obrazovaniya*. 2019. № 2. S. 241–255.

22. Syryh T. V. Vospitanie v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovanija detej: istoriko-pedagogicheskij aspekt i sovremennost' = Education in an institution of additional education for children: historical and pedagogical aspect and modernity // *Prioritety vospitaniya: istoriko-kul'turnyj poisk i sovremennye praktiki*. 2021. S. 190–196.
23. Sychjova O. A. O povyshenii dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovanija detej = On increasing the availability of additional education for children // *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija v Rossii*. 2016. № 39. S. 139–146.
24. Kosareckij S. G. Uchastie shkol'nikov v dopolnitel'nom obrazovanii = Participation of schoolchildren in additional education : inform. bjul. / S. G. Kosareckij, M. E. Goshin, I. Ju. Ivanov. Moskva : NIU VShJe, 2022. 52 s.
25. Shobonov N. A. Osnovnye harakteristiki i vektory razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija detej = The main characteristics and vectors to develop the system of additional education for children // *Razvitie sovremennogo obrazovanija: opyt teoreticheskogo i jempiricheskogo analiza*. 2021. S. 27–47.
26. Shtyrova I. A. Gibridnaja nejronechetkaja set' dlja opredelenija integrirovannyh pokazatelej kachestva dopolnitel'nogo obrazovanija = Hybrid neural net to define integrated quality metrics for additional education / I. A. Shtyrova, N. M. Vishtak // *Modeli, sistemy, seti v jekonomike, tehnike, prirode i obshhestve*. 2016. № 2 (18). S. 314–320.
27. Bæck U. D. K. Rural location and academic success-Remarks on research, contextualisation and methodology // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 60. № 4. P. 435–448.
28. Echazarra A., Radinger T. Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature. Paris: OECD Publishing, 2019. 48 p.
29. Heath R. D., Anderson C., Turner A. C., Payne C. M. Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated but Promising Story // *Urban Education*. 2022. Vol. 57. № 8. P. 1415–1449.
30. Kremer K. P., Maynard A. E., Polanin J. L., Vaughn M. G., Sarteschi C. E. Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Journal of Youth and Adolescence*. 2015. Vol. 44. № 3. P. 616–636.
31. Mahoney J. L., Larson R. W., Eccles J. S. Organized activities as developmental contexts for children and adolescents // *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. P. 3–22.
32. Pino-Juste M., Alvariñas-Villaverde M., Lavandeira L. P. Extracurricular activities and academic motivation for rural area students // *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*. 2020. Vol. 15. № 1. P. 35–46.
33. Tiedemann M., Billmann N. Rural Education in Germany: Challenges and Opportunities // *European Journal of Education*. 2020. Vol. 55. № 3. P. 322–341.

Статья поступила в редакцию 16.07.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 16.07.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.