

Цыганова Е.М.¹, Бочавер А.А.¹, Ерофеева В.Г.¹ Воспринимаемая самостоятельность молодежи в различных типах внеучебной активности

Tsyganova E.M.¹, Bochaver A.A.¹, Yerofeeva V.G.¹ Self-reported autonomy of youth in different types of extracurricular activities

¹Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Москва, Россия

Значительную роль в жизни молодых людей играет их внеучебная активность: досуг, хобби, спортивная и творческая деятельность. Предположительно, она может выступать благоприятной средой для проявления самостоятельности, в особенности если она самостоятельно организована (не структурирована взрослыми и институтами) и в ней отсутствуют внешние мотивирующие факторы. С целью описать то, как молодежь выделяет свою самостоятельность во внеучебной активности, было проведено 30 полуструктурированных интервью с участниками в возрасте от 11 до 24 лет из 15 городов России. В исследовании была использована рамка понимания самостоятельности через независимость и волевое функционирование. Проявление самостоятельности сравнивалось в двух видах внеучебной активности информантов: структурированной и неструктурированной. Были поставлены три исследовательских вопроса: как различаются описания проявления самостоятельности во внеучебной активности у тех, кто характеризует самостоятельность как независимость и как волевое функционирование, есть ли различия в проявлении самостоятельности молодежи в структурированной и неструктурированной внеучебной активности, с их точки зрения, а также какова роль тренеров, преподавателей и родителей в поддержании или ограничении их самостоятельности? Показано, что информанты двух типов самостоятельности по-разному описывали ее проявление во внеучебной активности. Вид активности играл роль в расширении диапазона описываемой самостоятельности: в неструктурированной активности информантами обоих типов самостоятельности выделялись два новых ее аспекта. Роль тренеров и родителей неоднозначно воспринималась информантами и сводилась как к поддержке самостоятельности, так и к ее ограничению. Сделан вывод о значимости внеучебной активности, в особенности неструктурированной, в развитии самостоятельности молодежи.

Ключевые слова: самостоятельность, независимость, волевое функционирование, внеучебная активность, досуговая активность, спорт, хобби, творчество

Введение

В последнее время возрастает важность надпредметных компетенций молодежи, включающих овладение самоорганизацией и «готовность к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению» [ФГОС, с. 1]. В исследовательских работах особое значение придается самостоятельности (autonomy) ребенка не только как независимости от взрослого, но и как способности действовать вопреки способам поведения и организации деятельности, заданными социальными институтами [Поливанова, Бочавер, 2022].

В школе посредством варьирования разнообразных способов подготовки учитель способен подталкивать детей к самостоятельному изучению материала [Островецх, 2022]. В семье родители и значимые взрослые могут поощрять самостоятельность ребенка, предоставляя ему возможности выбора и мотивируя его действовать исходя из собственных убеждений [Soenens и др., 2007; Карабанова, Поскребышева, 2011; van der Kaap-Deeder и др., 2017; Won, Yu, 2018]. Однако формирование самостоятельности возможно не только в школе и семье, но и в других областях.

Значительной частью повседневной жизни детей, подростков и молодых людей является внеучебная активность: досуг, хобби, спортивная и творческая деятельность. Многочисленные работы в этой области показывают, что активное вовлечение подростков и молодежи во внеучебные практики связано с высокими показателями их субъективного благополучия и качества жизни [Brajša-Žganec и др., 2011], лучшим развитием «мягких навыков», таких как межличностное общение и работа в команде [Shcheglova, 2019], более обширным количеством социальных связей [Бекова, Кашарин, 2018] и расширением области знаний [Поливанова и др., 2022]. Однако сфера внеучебной активности практически не затронута в эмпирических исследованиях самостоятельности, и изучение этого аспекта может дополнить существующие исследования в этой области.

Так, внеучебная активность может выступать благоприятной средой для формирования самостоятельности и восприниматься таковой. Отсутствие правил и в идеальных условиях внешних мотивирующих факторов (финансовое вознаграждение, давление родителей и сверстников) может способствовать свободе и самодетерминации участников [Caballo и др., 2017]. Проявление самостоятельности также описывается в структурированных видах активности, где присутствуют учителя и тренеры, есть жесткое расписание (например, музыкальная школа или спортивные секции) [Mossman и др., 2022].

При этом на основе отечественных работ можно выдвинуть предположение, что общее представление о самостоятельности участников внеучебной активности внесет вклад в то, как они будут видеть ее проявление. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко предлагают рассматривать представленную в сознании и освоенную субъектом среду как «психологическое пространство» [Журавлев, Купрейченко, 2012]. Воспринимаемая внеучебная активность может выступать таким пространством, как совокупность внешних явлений, отношений, задач, принятых через призму представлений и ценностей участника. Вследствие этого мы можем рассматривать восприятие проявления самостоятельности участниками внеучебной активности с двух точек зрения: 1) с позиции структуры активности и 2) с позиции общего понимания самостоятельности.

Таким образом, цель данной работы состояла в описании того, как молодежь выделяет свою самостоятельность во внеучебной активности. Внеучебная активность молодежи была поделена на неструктурированную (организованную самостоятельно) и структурированную (реализованную под руководством учителей и взрослых). Самостоятельность рассматривалась через модусы независимости и волевого функционирования. Впервые эту рамку предложили Б. Соненс и коллеги [Soenens et al., 2017], объединив в ней два популярных подхода к изучению самостоятельности ребенка. Данная рамка ранее не использовалась в российских исследованиях самостоятельности, особенно самостоятельности во внеучебной активности, и представляет свежий взгляд на функционирование детей и формирующихся взрослых в этой области.

Внеучебная деятельность: досуг, спорт, хобби

Внеучебная активность часто определяется именно как хобби или досуг вне школы/вуза. Несмотря на то что многие авторы рассматривают досуг как более общий конструкт, включающий в себя хобби [Iso-Ahola et al., 1994; Lloyd, Auld, 2002; Daily, 2018], в научном поле все еще нет единого взгляда на то, как именно стоит обозначать эти понятия, что представляет сложность для выделения конструктов в исследованиях. Например, такие занятия, как чтение, спорт, просмотр телевизора, приготовление пищи, компьютерные игры [Daily, 2018], рукоделие, коллекционирование [Lloyd, Auld, 2002], посещение курсов, садоводство, фотография и волонтерство [Iso-Ahola et al., 1994], могут называться и хобби, и досугом.

В этой работе было решено трактовать внеучебную деятельность молодежи через их досугово-

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... вую активность как наиболее обширную категорию занятости вне школы и вуза. В фокус рассмотрения попали социальная, творческая, интеллектуальная и физическая активность в соответствии с типологией, предложенной Д. Скоттом и Ф.К. Виллитсем [Scott, Willits, 1998]. Они выделяют такие занятия, как прогулки с друзьями, посещение клубов по интересам, в категорию социальной активности. К категории творческой активности они относят рисование и рукоделие. К категории интеллектуальной – чтение и изучение истории, науки и литературы. Наконец, к физической активности они причисляют различные виды спорта и внеучебные инициативы (участие в олимпиадах, проведение мероприятий) [Lloyd, Auld, 2002]. Хотя предложенная классификация может предстать исчерпывающей, из-за разнообразия занятий в каждой категории возникает необходимость в их более подробной категоризации. Вследствие этого была взята рамка структурированного и неструктурированного досуга.

Структурирование внеучебной активности и роль взрослых

Учебные организации могут предоставлять возможности для реализации внеучебной активности (например, кружки по интересам, клубы). Некоторые социальные институты созданы специально для этого (музыкальные и художественные школы, спортивные секции). Часто деятельность в них строго регламентирована и у ребенка меньше пространства для выбора, чем в занятиях, организованных им самим. Также досуг бывает организован или инициирован родителями или другими значимыми для ребенка взрослыми. В исследованиях такой досуг классифицируется как структурированный [Trainor et al., 2010; Doistua et al., 2020; Fraguera-Vale et al., 2020].

Хотя структурированный досуг связан с более высоким уровнем насыщения потребности ребенка в компетентности, он в меньшей мере удовлетворяет потребность в автономии [Fraguera-Vale et al., 2020] – одной из базовых потребностей, описываемой в теории самодетерминации [Deci, Ryan, 2000]. Поэтому участие в структурированной деятельности может отрицательно сказываться на воспринимаемой самостоятельности участника в данном процессе. При этом если досуг организован самостоятельно, то он оказывается связан с более высокими воспринимаемыми психологическими выгодами (эмоциональными и когнитивными) от участия в нем [Doistua et al., 2020] и большим удовлетворением потребности в автономии [Fraguera-Vale et al., 2020].

Было принято решение использовать модель, где внеучебная активность ребенка разделяется

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... на категории по принципу, который также используется в статье Дж. Доистуа и коллег [Doistua et al., 2020]: самоорганизованная активность (например, вышивание крестиком или посещение спортзала без тренера) категоризируется как неструктурированная; организованная институтами и взрослыми (например, занятие гитарой с репетитором или борьбой в спортивной секции) – как структурированная.

Самостоятельность

Понимание самостоятельности с позиции теории самодетерминации – самое распространенное в изучении досуговой активности. Ключевое допущение этой теории предполагает, что люди стремятся к развитию, интеграции и благополучию и что это осуществляется через удовлетворение потребностей в автономии, связи с другими людьми и компетентности [Ryan, Deci, 2000]. Потребность в автономии выражается в стремлении индивида быть свободным и действовать аутентично в соотношении с внутренним видением себя. При фрустрации этой потребности человек переживает внутренний конфликт. Помимо потребности в автономии, авторы выделяют автономную мотивацию, которая подразумевает возникновение внутреннего интереса человека к деятельности (исследовательский интерес, пробу) и добровольное участие в ней [Deci, Ryan, 2000].

Предоставление выбора и поддержка эмоций будут удовлетворять потребность в автономии [Deci, Ryan, 2000; Fraguera-Vale et al., 2020; Bhavsar et al., 2020]. В свою очередь, контроль и побуждение к деятельности, материальное вознаграждение, внешние сроки и оценивание будут снижать внутреннюю мотивацию, что отрицательно может сказаться и на общей вовлеченности в досуг и спорт [Ryan, Deci, 2000; Ryan et al., 2009; Кока et al., 2019]. Для ребенка такой внешней регуляцией может выступать контроль родителей, учителей и тренеров, когда к его мнению не прислушиваются, или жесткая структура деятельности, где также мало пространства для воли и свободы проявления.

В досуге самостоятельность рассматривается преимущественно с позиции удовлетворения потребности в автономии. Если она удовлетворена, то увеличивается общая удовлетворенность жизнью и возрастает уровень субъективного благополучия [Lloyd, Auld, 2002]. Самостоятельность также может проявляться при выборе и организации своей внеучебной активности (досуг, спорт, хобби). Возможность выбора оказывается связанной с большим чувством свободы и ответственности за свою жизнь [Larson, 2000; Doistua et al., 2020], а поощрение родителями принятия самостоятельных решений связано со снижением вероятности

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... слабо осмысленного выбора у детей (в случае занятий спортом) [Феодорова, 2014].

Согласно теории сепарации-индивидуации, предложенной М. Малер и получившей продолжение в работах других исследователей [Mahler, 1967; Blos, 1979; Hoffman, 1984; Blum, 2004], главная задача растущего человека — выход из-под контроля взрослых. Хоффман [Hoffman, 1984] рассматривает самостоятельность ребенка с нескольких ракурсов, самые важные из которых — функциональная и эмоциональная сепарация. Функциональная сепарация подразумевает способность осуществлять действия без помощи родителей (к примеру, выбор друзей, планирование досуга). Эмоциональная сепарация включает независимость от эмоций родителей. В отсутствие эмоциональной сепарации происходит ориентирование на эмоциональное самочувствие родителей при принятии решений (например, боязнь осуждения с их стороны или трудности в уходе от них после совместного времяпрепровождения).

Хотя эта теория расширяет представление об автономии, в контексте досуга ее не рассматривают. Лишь некоторые исследователи используют ее, изучая, например, природу самовыражения в виртуальных играх [Goetz, 2017]. Однако она может быть перспективна в исследованиях внеучебной активности и досуга. В структурированной деятельности присутствуют тренеры и взрослые, контролирующие исполнение активности. Когда человек обретает самостоятельность, ему больше не требуется их надзор и он начинает самостоятельно выполнять действия (например, рисовать без вмешательства преподавателя, бегать и плавать без контроля тренера за исполнением).

Б. Соненс и коллеги [2017] представили рамку, в которой объединили обе теории и предложили рассматривать самостоятельность через зависимость/независимость от окружающих и волевое функционирование человека в противовес давлению извне.

Соответственно, наличие автономии может трактоваться либо как независимость от взрослых, либо как следование собственным интересам. Также возможен и смешанный вариант, включающий оба аспекта. В логике рассуждений авторов, как и с позиции теории самодетерминации, воля, свободный выбор индивида — это база, без которой невозможна истинная самостоятельность человека. При этом независимость будет способствовать развитию волевого функционирования. Чем больше у человека независимых ситуаций, тем больше у него возможностей выражать личные предпочтения, ценности и интересы в различных ситуациях. В этом исследовании использовалась именно эта рамка, так как она помогает рассмотреть

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... самостоятельность не только с позиции мотивации, но и с позиции формирования навыков, делающих человека обособленным от учителей, тренеров и родителей.

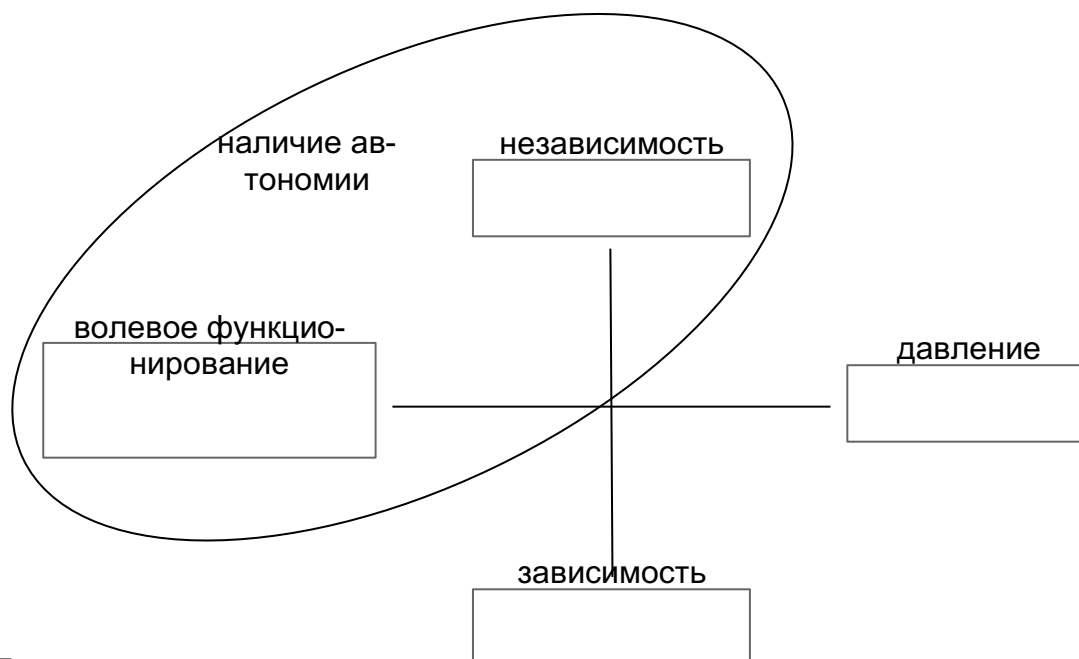


Рис. 1. Два полюса автономии.

Суммируя все вышеперечисленные положения, можно выдвинуть следующие исследовательские вопросы:

- 1) Как различаются описания проявления самостоятельности во внеучебной активности у тех, кто характеризует ее как «независимость», и у тех, кто определяет ее как «волевое функционирование»?
- 2) Есть ли различия в проявлении самостоятельности молодежи в структурированной и неструктурированной внеучебной активности, с точки зрения ее представителей?
- 3) Какова роль тренеров, преподавателей и родителей в поддержании или ограничении их самостоятельности?

Процедура и методика исследования

Выборка, методы сбора и анализа данных

Летом и осенью 2022 года было проведено 30 полуструктурированных интервью с молодежью из 15 городов России (15 мальчиков/юношей; 15 девочек/девушек). Географическое

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... разнообразие выборки было обусловлено попыткой избежать возможных эффектов (например, более высокого социально-экономического статуса) у информантов из мегаполисов. Возраст информантов находился в диапазоне от 11 до 24 лет и покрывал три возрастных периода (находящихся до этапа полной взрослости): детство (8 чел.; $M = 12$; $SD = 0,835$), подростковый возраст (13 чел.; $M = 16$; $SD = 1,69$) и период формирующейся взрослости (9 чел.; $M = 22$; $SD = 1,936$) [Arnett, 2000; 2014]. Возраст информантов был расширен до данных возрастных групп с целью репрезентации когорты молодежи России.

На момент проведения интервью 15 информантов обучались в школе, 1 окончил школу и поступал в университет, 10 учились в университете, 1 в магистратуре и 1 окончил университет и работал. Набор осуществлялся через анкету, в которую требовалось записать свои контакты для связи, затем само интервью проводилось в онлайн-формате. От информантов было получено информированное согласие на проведение интервью и обработку данных. От родителей детей было получено информированное согласие на участие в исследовании и на обработку данных их детей. Все интервью проводились в онлайн-формате.

В интервью обсуждались темы самостоятельности, хобби, учебы, независимого передвижения, общения со сверстниками и практик поощрения и ограничения самостоятельности в семье. Транскрибирование аудиозаписей осуществлялось не заинтересованным в исследовании лицом. Кодирование интервью происходило с использованием программы MaxQDA методом тематического анализа.

Изучение данных было проведено в соответствии с шестиступенчатым планом тематического анализа, предложенным В. Браун и В. Кларк [Braun, Clarke, 2006]: 1) ознакомление с данными, 2) кодирование, 3) создание тем на основе кодов, 4) пересмотр тем, 5) формирование названий тем, 6) написание отчета. Так, предварительно все интервью были выгружены в программу MaxQDA. Там в соответствии с первым этапом исследователи читали транскрипты интервью и отмечали области, вокруг которых у участников строилось повествование о самостоятельности. Именно в ходе этого анализа была выделена тема «Спорт, хобби и досуг» как фактор, который участники связывали с проявлением или ограничением самостоятельности. На втором этапе элементы текста о спорте, хобби и досуге кодировались: сначала проводилось открытое кодирование, затем осевое. Кодирование проводилось тремя интервьюерами при постоянных обсуждениях и сверках. 30% интервью кодировались совместно с таким расчетом, чтобы каждый код совпадал. На третьем этапе коды объединялись в более

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... общие темы и заносились в таблицу Excel для последующего анализа. Четвертый этап подразумевал корректировку названий тем в соответствии с выделенными кодами.

Итоговые темы на основе выделенных кодов:

1. понимание самостоятельности – то, как именно информанты характеризуют самостоятельность и самостоятельного человека, отвечая на вопрос об определении самостоятельности;
2. вид внеучебной активности;
3. характер связи внеучебной активности и самостоятельности: связывают ли информанты проявление своей самостоятельности с внеучебной активностью, а также то, как они описывают эту связь;
4. описываемая самостоятельность во внеучебной активности: что из своих действий информанты определяют как проявление самостоятельности во внеучебной активности;
5. описываемая несамостоятельность во внеучебной активности: что во внеучебной активности информанты определяют как несамостоятельность;
6. вхождение во внеучебную активность: как человек начал заниматься досугом (спортом/хобби/музыкой), каковы были его мотивы;
7. совмещение – то, как разные виды внеучебной активности совмещаются между собой и с учебной деятельностью информантов;
8. роль взрослых во внеучебной активности.

На пятом этапе выделялось и уточнялось содержание каждой темы. Шестой, заключительный, этап содержал возврат к исследовательским вопросам и обобщение тематического анализа.

Результаты

1. Вовлеченность во внеучебную активность

Среди своей активности вне учебы участники исследования перечисляли различные занятия:

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... например, слушать музыку, заниматься спортом и активным отдыхом на природе, рисовать, шить, проводить мероприятия в вузе, гадать на картах Таро. Большинство таких активностей они выбрали самостоятельно. Ни один участник или участница на момент проведения интервью не отметили, что занимаются спортом на международном уровне или музыкой – на профессиональном.

Активности были разделены на структурированные и неструктурированные, где к структурированным относились те из них, которые осуществлялись в группе с преподавателем, индивидуально с преподавателем и под наставничеством куратора (волонтерство). К неструктурированным относились активности, которые выполнялись индивидуально и в группе без преподавателя или наставника.

Был произведен подсчет структурированных и неструктурированных активностей в соответствии с категориями, предложенными Д. Скоттом и Ф.К. Виллитсом [Scott, Willits, 1998]: физическая, творческая, интеллектуальная и социальная активность. Виды активностей в каждой категории также брались преимущественно из их работы.

Структурированная активность: к физической активности были отнесены футбол (2), бег (1), плавание (2), сапбординг (1), тхэквондо (1), айкидо (1), гимнастика (1), волейбол (1), легкая атлетика (1), бокс (1), спортивное ориентирование (1), лыжи (1), единоборства (1), настольный теннис (1), йога (1) и танцы (3). К творческой активности были отнесены шитье (1), посещение киношколы (1), рисование (1), театр (1), хор (1), вокал (1), игра на музыкальных инструментах (фортепиано (2), гитара (3), барабаны (2), флейта (1)). К интеллектуальной активности была отнесена олимпиадная химия (1). К социальной активности было отнесено волонтерство (3).

Неструктурированная активность: к физической активности были отнесены активный отдых на природе (велосипед (1), кроссфит (1), сноубординг (1), сплавы (1)) и посещение спортзала (1). К творческой активности были отнесены монтирование видеороликов (1), рисование (1), фотография (1), вышивание (1), веб-дизайн (1) и бисероплетение (1). К интеллектуальной активности были отнесены переписывание текстов (1), писательство (1), Таро и астрология (1), чтение (2), психология (1), урбанистика (1) и экология (1). К социальной активности были отнесены игры с друзьями (1) и организация мероприятий в вузе (1).

Также имелись неструктурированные активности, которые невозможно было отнести ни к

одной из категорий: видеоигры (1), прослушивание музыки (1), просмотр фильмов (1), путешествия (1) и сортировка мусора (1) – они были помещены в категорию «другое» (аналогичной категории не было выделено в структурированной активности).

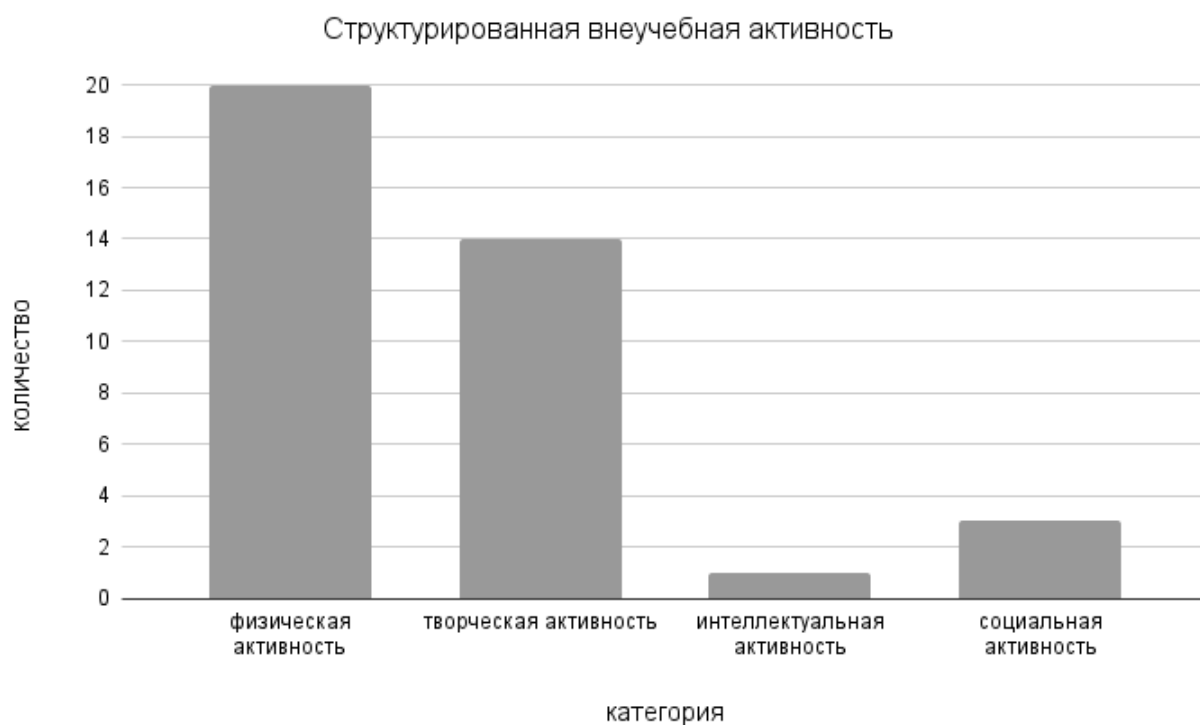


Рис. 2. Распределение структурированных внеучебных активностей.

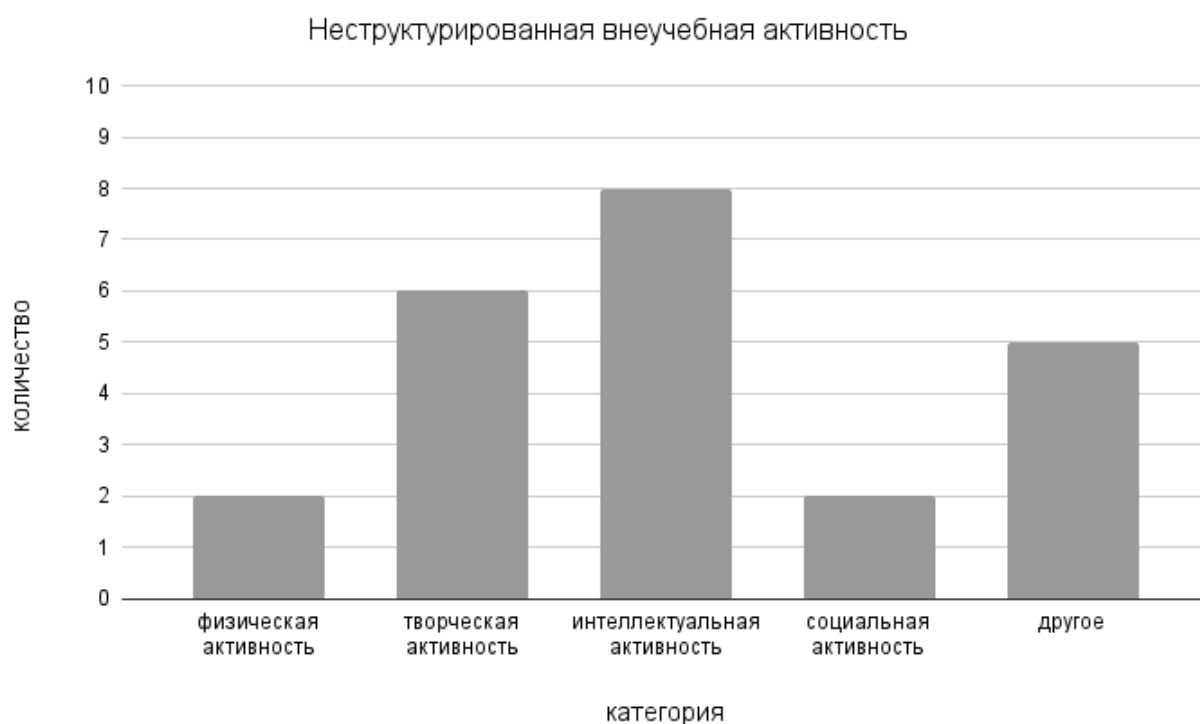


Рис. 3. Распределение неструктурированных внеучебных активностей.

Распределение показывает преобладание в структурированной активности физической и творческой деятельности: занятий спортом и обучения музыке. Среди неструктурированной активности чаще всего упоминались интеллектуальные и творческие занятия. Также только в неструктурированной активности деятельность была средством заработка (это отметили четыре информанта, описывая монтирование видеороликов, расклады Таро, переписывание текстов и фотографию как то, что приносит им финансовый доход).

Самостоятельность

27 из 30 информантов связывали свою вовлеченность во внеучебную активность с проявлением самостоятельности. Под самостоятельностью понималось перечисление информантами того, что они могут делать касательно досуга, спорта или хобби, приведение ими в пример самостоятельности ситуаций, связанных с этими областями, и упоминание пользы вовлеченности во внеучебную активность при формировании самостоятельности.

Из тех, кто связывал внеучебную активность с самостоятельностью, большинство (20) определяли самостоятельность как независимость и только 7 описывали самостоятельность как волевое функционирование и независимость. Независимость, например, характеризовали так: *«Самостоятельность, то есть ты все это делаешь сам, без чьей-либо помощи... Не могут за нас родители написать какой-нибудь ОГЭ, мы сами его должны написать»* (информантка, 15 лет, Иркутск, танцы, рисование, киношкола). Комбинация волевого функционирования и независимости описывалась так: *«...это возможность принимать решения, основываясь в основном на своем каком-то видении, это возможность совершать действия... независимо от кого-либо»* (информант, 18 лет, Москва, фотография, флейта (в прошлом), барабаны (в прошлом), гитара; фотография – сейчас профессия). В соответствии с этими ответами информанты были распределены на группу 1 («независимость») и группу 2 («волевое функционирование + независимость»).

Никто не описывал самостоятельность только как волевое функционирование, в то же время это понимание не возникает у информантов и информаток младше 18 лет. Из участников исследования из 1 группы 7 человек были вовлечены в структурированную активность, 6 – в неструктурированную, а 7 были вовлечены в оба вида. Из 2 группы 1 человек был вовлечен в структурированную активность, 2 занимались неструктурированной активностью, а 4 сов-

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... мешали и ту, и другую. Не связывавшие самостоятельность и вовлеченность во внеучебную активность (3 человека) в основном характеризовали свою самостоятельность как независимость, и лишь один из них – как независимость и волевое функционирование.

Таблица 1

Распределение информантов по категориям самостоятельности и внеучебной активности

	Структурированная активность	Неструктурированная активность	Структурированная + неструктурированная активность
Волевое функционирование	0	0	0
Независимость	7	6	7
Волевое функционирование и независимость	1	2	4

2. Самостоятельность во внеучебной активности

2.1 Характер проявлений самостоятельности в структурированной внеучебной активности у тех, кто определял самостоятельность как независимость

В этом типе активности некоторым информантам было затруднительно обозначить свою самостоятельность. Из-за того, что приходилось делать обязательные вещи, они отмечали сложности в реализации свободы действий и трудности в осуществлении собственных выборов. При этом выборы сохранялись в инициации, продолжении и прекращении деятельности. Самостоятельность в структурированной активности, воспроизводимая информантами из группы 1, ограничивалась правилами игры, требованиями работы в команде, корректной эксплуатацией оборудования. С другой стороны, самостоятельность и инициативность, одобряемые тренерами и учителями, поощрялись. При этом ключевыми аспектами самостоятельности считались умения и навыки.

1) Самостоятельный выбор активности, выбор продолжать заниматься или перейти на новый

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... уровень (например, решение сдавать нормативы на черный пояс в тхэквондо) и закончить, если это не нравится (отказаться от занятий в секциях, кружках или от волонтерской поездки) отметили 9 информантов. Категории выбора:

- Выбор, основанный на собственных интересах, включал инициацию активности (3 упоминания), удовлетворение от участия и желание продолжить (2 упоминания), выбор прекратить активность и сменить ее на что-то иное (4 упоминания), собственные усилия по поиску активности (2 упоминания).
- Выборы при участии взрослых (у детей до 18 лет) или с учетом мнения других людей: участие взрослых в выборе заниматься активностью было самым частым кодом среди детей – 6 упоминаний. Присутствовали выражения «посоветовали», «разрешалось», «попросил», «предложила», «вместе». Одна взрослая информантка отметила необходимость разрешения родителей в принятии решений о выборе активности ретроспективно: *«...я даже помню, что в детстве, ну меня сначала отдали на танцы, и я маме, мне кажется, ну, кажется, целый год выносила мозг, что я очень хочу петь, мама я не могу, я вообще вот очень хочу петь, хочу выступать. Вот. И она уже меня отдала петь»* (информантка, 18 лет, Москва, вокал, волонтерство).
- Выбор внеучебной активности вопреки мнению других (2 упоминания). Ориентирование на мнение других людей упоминалось 1 информантом. Например, он говорил о решении не заниматься боксом следующее: *«Ну то есть, образно говоря, вот решил ты там, не знаю, пойти на бокс. <...> Типа а друзья мне там говорят, что какой из тебя боксер, боксер – это типа там Майк Тайсон какой-нибудь...»* (информант, 23 года, Москва, на данный момент хобби не имеет, объясняет, почему не стал заниматься боксом).

2) Навыки и компетентность касательно умения делать что-либо без взрослого/тренера (6 упоминаний). Описывалось постепенное формирование навыков и освобождение от контроля тренера. Самостоятельность здесь понималась как обретение независимости в исполнении каких-либо действий. Использовались такие выражения, как «я умею» (2 раза), «я могу» (7 раз), «я делаю» (5 раз), «я научился» (1 раз) и «у меня получается» (1 раз). Здесь информанты выделяли роль тренера или взрослого, выступающего посредником в формировании навыков: вначале он обучает что-либо исполнять, затем его контроль снижается и остается на уровне поддержки (например, следить за выполнением трюков, засекают время пробега).

«На батуты я ходил, и вот какой-то трюк такой меня учили, и я с подстраховкой это все

делал, со мной стоял учитель, ну, собственно, это инструктор, он мне помогал делать этот какой-то трюк, но через некоторое время как бы я научился делать этот трюк и само собой как бы получалось больше, больше самостоятельно, то есть именно в этом спорте, допустим, я трюк делал сам» (информант, 14 лет, Москва, айкидо, гимнастика, легкая атлетика (сменил больше 7 видов спорта), собирается в этом году продолжать заниматься плаванием и волейболом, рисование (в прошлом), музыка (занимается на протяжении 7 лет)).

3) Проявление инициативы при условии разрешения тренера (3 упоминания). Слово «можно» упоминалось 3 раза, «надо посоветоваться» – один.

«...Тренер, в общем, сказала, что вы прыгайте по одному стилю, а я так уже давно умела, этот стиль, и спросила, можно ли мне прыгнуть по-другому, и она ответила да, ну я и научилась прыгать по-другому» (информантка, 13 лет, Шадринск, плавание).

4) Достижения, результативность (3 упоминания). Информанты отмечают, что ради достижений приходится чем-то жертвовать, и, хотя результаты приносят удовлетворение, часто серьезные тренировки отражаются негативно на физическом и психологическом здоровье.

«И вообще, ориентирование – крутой вид спорта, он и подумать заставляет... И вообще то, что ты по лесу бегаешь, я люблю этот вид спорта, на самом деле очень, душой. Вот, но как увлечение, не как спорт. Спорт – он губит людей. Профессиональный. И здоровье – и ментальное, и физическое. Все что можно» (информантка, 17 лет, Саранул, спортивное ориентирование (в прошлом), лыжи (в прошлом), сейчас посещает спортзал).

5) Ответственность (2 упоминания). Одним информантом ответственность перед другими воспринималась как ограничение для проявления самостоятельности.

– Ага, а как вот по твоим наблюдениям, допустим, в футболе, то, что игрок ведет себя самостоятельно, это поощряется?

– Нет, за это могут поругать, тебе ведь тренер рассказывает стратегию игры. Есть другие игроки, тоже на них надо ориентироваться (информант 11 лет, Москва, футбол).

Другой информант описал то, как ответственность может способствовать его самостоятельности, расширяя деятельность новыми обязанностями.

«...Я уже, можно сказать, помощник тренера, от меня многое что зависит, например, мы с моими друзьями, которые тоже там с большими поясами, готовим маленьких, ну новеньких

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность...
учеников, которые тоже будут сдавать экзамены на новые пояса» (информант, 13 лет,
Челябинск, тхэквондо, гитара, монтирование видеороликов).

2.2 Характер проявления самостоятельности в неструктурированной внеучебной активности у тех, кто определял самостоятельность как независимость

В этом типе активности информанты из группы 1 выделяли больше простора для совершения выбора. Если в структурированной деятельности инициативу приходилось одобрять тренеру или учителю, то в этом виде активности участник самостоятельно принимал решение без внешнего контроля. Самоорганизация процесса позволяла планировать время, уделяемое активности, и расставлять приоритеты. Помимо этого, информанты указывали наличие свободы для самореализации и нахождения собственного стиля в деятельности.

1) Выбор инициировать активность, продолжать или прекратить участие (5 упоминаний). У всех информантов при этом отсутствовало описание возможных санкций извне.

«То есть все равно мы запланировали, ну захотели – поехали, утром проснулись, не захотели – не поехали никуда. Вот и все. Как захотели, так и сделали, собственно» (информант, 18 лет, Екатеринбург, активный отдых на природе (велосипед, кроссфит, сноубординг, сплавы), веб-дизайн (заработок)).

Два информанта также упомянули аспект пробы, попытки – «почему бы и нет»: *«И вот это стало как раз популярным, вот эти карты Таро и так далее. И я такая думаю: почему бы и нет? Купила их. И вот дальше так и пошло. А астрология всегда интересна, потому что это же у нас с детства как бы, ой, а кто он по знаку зодиака, мы с ним подходим или нет? Что-то вот такое»* (информантка, 18 лет, Ижевск, Таро, астрология).

2) Выборы в процессе построения активности (3 упоминания). В неструктурированной деятельности у участников появляется больше возможностей для выбора. Помимо вступления в активность и ее прекращения по собственному желанию открывается множество дополнительных вариантов построения самой деятельности. Например, решить, куда пойти гулять, как именно смонтировать видеоролик или как спланировать сплав.

«Ты сам понимаешь, где сделать какой-то эффект, где что-то обрезать, где что-то добавить, где растянуть, где добавить <...> какой-то момент, что-то где-то проявить внимание, чтобы не было никаких дефектов, неудачных склеек. Ну, вот так вот» (информант, 13 лет, Челябинск, тхэквондо, гитара, монтирование видеороликов).

3) Самовыражение (3 упоминания). Самовыражение связано с творчеством и проявляется, когда инициатива не ограничивается (например, поиск собственного стиля в рисовании). Также не только способ действия может быть творческим и аутентичным – сама структура этой деятельности может так восприниматься. Использовались такие словосочетания, как «стараясь найти свой стиль» и «хочу понять свои возможности».

«Ну, реализовать себя. В сфере того, что я могу сделать интересного – для самого себя и для своих друзей, то есть, ну, банально съездить на сплав. Ну кажется, что это так легко, там всякие турфирмы делают это все, создают. А я хочу, чтобы мы прямо, например, втроем собрались, взяли все необходимое и поплыли. Просто с точки. И все. Ну, такое реализуется, и сам недавно реализовывал это, вот» (информант, 18 лет, Екатеринбург, активный отдых на природе (велосипед, кроссфит, сноубординг, сплавы), веб-дизайн (заработок)).

4) Самостоятельное обучение и получение помощи от знакомых (2 упоминания). Если в структурированной деятельности есть курирующий взрослый, то в неструктурированной – нет фигур, способных обучить навыкам. Информанты отмечали, что им приходится самостоятельно разбираться в том, как что-либо выполнить.

«Ну, в начале профессиональное развитие, я думаю, шесть из десяти, потому что в начале того, как я начал заниматься фрилансом, я спрашивал у многих знакомых моих, как этим заниматься и что делать» (информант, 14 лет, Таганрог, переписывание текстов – подработка).

2.3 Характер проявления самостоятельности в структурированной внеучебной активности у тех, кто определял самостоятельность как независимость и волевое функционирование

Спектр выделяемой самостоятельности в структурированной внеучебной активности у информантов из группы 2 гораздо уже, чем у тех, кто определял ее исключительно через независимость. Однако у таких информантов присутствовало развернутое обоснование выборов в повествовании. Более того, мотивация в совершении выборов описывалась как внутренняя. Информанты встраивали внеучебную активность в нарративы о себе и ранжировали ее с учетом значимости в своей жизни. При этом аспект навыков в их ответах практически отсутствовал (в сравнении с информантами группы 1, где в структурированной активности навык был доминирующим кодом касательно участия в деятельности), а структура активности взрослыми и институтами воспринималась как то, что ограничивает свободу.

1) Выбор инициировать, продолжать и закончить активность (4 упоминания). О таких выборах рассказывалось с большой точностью, делался акцент на собственном интересе в деятельности, перечислялась своя мотивация в продолжении процесса или в смене деятельности.

«...Я сначала был категорически против в принципе играть в оркестре, мне казалось это чем-то чужим, ну необычно для меня, не особо представляющим интерес, вот. Но потом... просто, по сути, меня назначили именно на этот инструмент, и я решил попробовать как-то, тем более это как бы был у нас именно предмет, то есть я обязан был его посещать. И мне стало интересно со временем, вот. А барабаны уже и гитару, да, я выбирал сам. Но особенно гитару, прямо я к этому просто очень органично пришел, никто мне не предлагал даже... А фотография тоже, я к ней пришел сам... она всегда вызывала у меня прямо сильный интерес, и до сих пор я очень рад, что этим занимаюсь, то есть это прямо очень большая часть жизни, в принципе доставляет очень много приятных, положительных эмоций» (информант, 18 лет, Москва, фотография, флейта (в прошлом), барабаны (в прошлом), гитара; фотография – сейчас профессия).

Один информант и одна информантка из группы 2 ранжировали свою активность по значимости на более и менее значимую в контексте жизненной перспективы.

«...Если смотреть хобби, так сказать, ну хобби, по сути, это очень понятие растяжимое, я могу сказать, что у меня хобби – слушать музыку, то есть мне нравится слушать музыку, я получаю удовольствие от этого. Если рассматривать более какие-то специфичные занятия, я всю свою жизнь занимался единоборствами и я хочу, после того как закончу обучение в вузе, уже буду стабильно работать в компании, найти себе секцию по единоборствам и продолжать развиваться в этом направлении, потому что ввиду того, что я занимаюсь плотно учебой и работой, у меня времени вообще на это нет» (информант, 19 лет, Рязань, слушать музыку, единоборства).

Две информантки и один информант объясняли свои причины отказа от деятельности, среди которых лейтмотивом звучало предпочтение свободы структуре, сохранение возможности выбора.

«Ну, у меня было предложение от тренера моего стать личным учеником, в японских по традициях как бы, то есть это, грубо говоря, жить с ним, то есть вот делать то, что вот... Как бы он, по сути, становится неким не то что хозяином, но как бы диктует тебе, что нужно делать, чтобы развиваться. Да, я бы стал спортсменом, но опять же я понимаю,

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность...
что я мог бы и не стать, если бы у меня была какая-нибудь травма. То есть я не хотел ставить все на эту карту. Мне вот не нравилась эта концепция – то, что ты полностью зависишь от человека, то, что... Кому-то это хорошо, не нужно думать, что завтра сделать, но мне это нехорошо, потому что я хотел бы контролировать себя сам и делать то, что мне будет нужно» (информант, 19 лет, Рязань, слушать музыку, единоборства).

2) Личностное развитие вследствие участия во внеучебной активности (2 упоминания). Среди ответов на первое место выходили личностные качества дисциплины и ответственности, формирующиеся вследствие следования жесткой структуре и оттачивания этих навыков.

«Ну, да, с одной стороны, я прямо очень дисциплинированная, то есть в этом плане танцы сделали на мне дисциплину просто 10 из 10, вот, потому что был такой преподаватель. И была определенная атмосфера там, но (хх) она же во мне и погубила другие черты характера моего, то есть я не могла развиваться как личность, потому что там, например, критика все время постоянно была, это сдавливало, то есть постоянное давление» (информантка, 19 лет, Курск, танцы).

2.4 Характер проявления самостоятельности в неструктурированной внеучебной активности у тех, кто определял самостоятельность как независимость и волевое функционирование

Так же, как и в группе 1, у этих информантов в неструктурированной активности проявляется самовыражение в самом процессе, и через его построение, и в самостоятельном обучении. При этом информанты выделяют аспект навыков и компетентности, чего не наблюдалось у них в отношении неструктурированной активности.

1) Навыки и компетентность (3 упоминания). У информантов из группы 1 в структурированной активности навыки выделялись как то, что помогает обходиться без помощи взрослого. Информанты из группы 2 в структурированной активности фигуру взрослого не упоминали и скорее видели навыки как то, что характеризует их возможности и делает их более разносторонними людьми.

«...У меня просто было еще до этого довольно много хобби, до музыки, ну и параллельно они существовали какое-то время, опять же тут довольно много навыков, например, собирал сборные модели и научился огромному количеству вещей. Вот. Потому что это очень кропотливый ручной труд. Вот. Когда-то у меня были попытки писать музыку самому. Там, в плане, допустим, гитары, я неплохо научился всякому разному, я могу, допустим, гитару,

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... там, разобрать на части, что-то там в ней поменять, изменить. Чем я и занимался» (информант, 18 лет, Москва, фотография, флейта (в прошлом), барабаны (в прошлом), гитара; фотография – сейчас профессия).

«Ну, кстати, да, можно туда тоже привести, что, там, я разбираюсь в видах вторсырья и если что ко мне можно обратиться за этим. Либо в крайнем случае я могу куда-то направить, где можно эту информацию узнать» (информант, 24 года, Москва, футбол, настольный теннис, сортировка мусора, экология, урбанистика).

2) Категория внутренней мотивации (3 упоминания). Например, информант, занимающийся фотографией, отмечал следующее: «...фотография тоже, я к ней пришел сам, и... То есть она всегда вызывала у меня прямо сильный интерес, и до сих пор я очень рад, что этим занимаюсь, то есть это прямо очень большая часть жизни, в принципе доставляет очень много приятных, положительных эмоций» (информант, 18 лет, Москва, фотография, флейта (в прошлом), барабаны (в прошлом), гитара; фотография – сейчас профессия).

3) Выборы в процессе построения активности (2 упоминания).

«...Мы с ребятами делали свою футбольную команду, и там инициатива принадлежала мне и моему другу, но, по сути, все-все организаторские вещи – они ложились на меня, то есть и взаимодействие с другими командами, с организаторами, и какие-то подобные вещи...» (информант, 24 года, Москва, футбол, настольный теннис, сортировка мусора, экология, урбанистика).

4) Самостоятельное обучение (2 упоминания). В описаниях этой категории приводились те действия, которые информанты делали, чтобы обучиться активности. При этом особый акцент в обоих ответах предавался самостоятельной инициации этого поиска.

«Я в принципе во всех своих сферах, особенно в как раз таки в фотографии, больше привык быть самоучкой, я сам всегда ищу информацию, и, там, тот же колледж, он дал мне что-то, но, наверное, в меньшей степени, чем я сам смог найти и сам изучить. Поэтому именно эта сфера – это прямо то, где я всегда делал все сам, все сам изучал, сам понимал» (информант, 18 лет, Москва, фотография, флейта (в прошлом), барабаны (в прошлом), гитара; фотография – сейчас профессия).

5) Выбор инициировать активность, продолжать или прекратить участие (1 упоминание):

«...Самостоятельно начал сортировать практически все фракции, которые там можно куда-то сдать, и на протяжении длительного времени продолжаю все это делать и так и

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... не забил на все это дело» (информант, 24 года, Москва, футбол, настольный теннис, сортировка мусора, экология, урбанистика).

б) Самовыражение – импровизация. Данная категория была представлена в ответе одной информантки. Она описывала то, как смогла найти в себе силы не растеряться и начать действовать не по плану.

«У нас была задержка на мероприятии как-то, месяца три назад, по-моему, техническая, то есть ничего не работало, все, акустика отрубилась просто в момент, а в зале у нас сидело 300 человек, плюс уважаемые как бы, а ничего не работает просто. (смех) И я встала просто возле сцены и начала... Ну это мы форум проводили, и я говорю: “Ой, дорогие друзья, коллеги, товарищи, а сейчас ваша любимая новая рубрика – факты об организаторах данного форума”. Просто кинула боевой клич, чтобы мне организаторы скинули факты про себя, начала с факта про себя какого-то загадочного, пока докидывали, вот, и пока чинили нам свет, я просто стояла и... “Ах, вот еще один факт”» (информантка, 22 года, Ростов-на-Дону, организация мероприятий в вузе на психологическую тематику).

Таким образом, внеучебная активность, по описаниям информантов, предоставляет обширные возможности для развития самостоятельности как в том, что касается навыков, так и в осуществлении инициатив, творчестве, расширении кругозора и совершении выборов. При этом выделение аспектов самостоятельности во внеучебной активности различается в зависимости от того, как в целом информанты понимают самостоятельность.

3. Роль взрослых в процессе внеучебной активности

3.1 Родители и значимые взрослые во внеучебной активности

Роль родителей во внеучебной активности по описаниям информантов-детей неоднозначна. С одной стороны, взрослые могут ограничивать проявление их самостоятельности, с другой – способствовать ей, позволяя ребенку самому принимать решения. В остальных случаях их роль не упоминается. При этом важна и ответная реакция ребенка: он может противостоять их ограничениям или подчиняться им. Информанты старшего возраста (с 18 лет) не упоминали о поддерживающей или ограничивающей роли родителей во внеучебной активности. Дети, определяющие самостоятельность как независимость, выделяли роль и родителей, и учителей/тренеров, в то время как дети из категории «независимость и волевое функционирование» не рассказывали о родителях в контексте внеучебной активности вовсе.

В основном описываемая информантами-детьми роль родителей / значимых взрослых в семье касательно их внеучебной активности сводится к следующим пунктам:

1) Иницируют активность за ребенка, например, когда отводят на танцы или в музыкальную школу.

«Я знаю, что в некоторых семьях ребенок если какую-то инициативу проявляет ввиду спорта, а родителям не нравится. И вот они начинают как бы его перенаправлять на другие спорты либо какие-то секции, кем ты будешь в будущем, допустим, он... Вот ребенок хочет сам самостоятельно решить этот вопрос, кем он будет в будущем, а если родителям не нравится, то в какой-то семье могут они начать влиять на его выбор» (информант, 14 лет, айкидо, гимнастика, легкая атлетика (сменил больше 7 видов спорта), собирается в этом году продолжать заниматься плаванием и волейболом, рисование (в прошлом), музыка (занимается на протяжении 7 лет)).

2) Косвенно помогают тому, чтобы ребенок начал заниматься чем-то. Например, дарят музыкальный инструмент.

«Ну, ирландские танцы со скрипкой я довольно давно, да, лет восемь назад еще, ну а укулеле – это мне вот на Новый год подарили» (информантка, 14 лет, Тверь, ирландские танцы, скрипка, плавание, укулеле).

3) Совместно с ребенком начинают какую-либо новую активность.

«...С сапбордингом мы просто посмотрели, у нас и родственники на нем катаются, и вот мы все и решили» (информантка, 13 лет, Москва, сапбординг, гитара).

4) По просьбе ребенка отводят в секции и кружки.

«Я очень сильно начала заниматься гитарой, там, музыку играть, вообще, я очень сильно люблю музыку, я попросила родителей, они мне купили гитару, записали меня как бы в (хх). И я пришла на занятия, мне все показали, у нас очень добрый учитель, группа тоже очень хорошая. И я вот сейчас уже как год занимаюсь, у меня все получается» (информантка, 13 лет, Москва, сапбординг, гитара).

5) Поддерживают в уже существующей активности.

«...В детстве мое хобби, мое увлечение видеоиграми – оно не особо поощрялось, потому что это все-таки считалось как увлечение для мальчиков. И в принципе на девочек в обществе возлагают... некие надежды, что-то вроде роли... Ну, в этом мне помог мой отец, он постоянно меня поддерживал, он даже вместе со мной играл в видеоигры» (информантка, 15 лет, Москва, писательство, чтение, видеоигры).

б) Ограничивает вовлечение во внеучебную активность.

«...Можно поделаться все, что я хочу, пока, например, никого нет дома, а когда уже кто-нибудь придет, то есть когда уже кто-нибудь придет, не будет столько же полномочий, как раньше. То есть когда кто-то придет, уже придется делать уроки, а не... заниматься тем, что я хочу» (информант, 13 лет, Челябинск, тхэквондо, гитара, монтирование видеороликов).

3.2 Тренеры и учителя

Роль тренера во внеучебной активности выделялась и информантами младшего возраста, и информантами старшего возраста. Данный код описало четыре информанта из группы 1 и два информанта из группы 2.

Информанты группы 1 описывали роль учителя/тренера в основном через две позиции: наставление (участие в формировании навыков и контроль) и предоставление психологической поддержки.

1) Одобрение инициативы.

«...если мы что-то предлагаем, то все нормально, то есть какие-то ходы в игре. Только надо посоветоваться» (информант, 11 лет, Москва, футбол).

2) Участие в формировании навыков: наставление и постепенное отпусканье.

«...Тебя в начале как бы учитель, инструктор, родитель держит, как бы помогает вперед продвинуться, как бы в этой какой-то сфере, а дальше уже понимает, что ты сам уже

гребешь, и отпускают свободно плавать. И в музыке это было так, что, допустим, меня преподавательница учила, учила как бы читать ноты, мы... какую-то музыку разбирали вместе, а дальше я научился сам все эти ноты читать и как бы музыку учить, и тогда уже как бы это... Ну, там новый уровень самостоятельности, тогда меня уже отпускал учитель... как бы в этом месте конкретном, и я сам уже дома мог и сейчас вот могу прочитать ноты» (информант, 14 лет, айкидо, гимнастика, легкая атлетика (сменил больше 7 видов спорта), собирается в этом году продолжать заниматься плаванием и волейболом, рисование (в прошлом), музыка (занимается на протяжении 7 лет)).

3) Подстраховка там, где пока нет навыков, или в том, что ученик контролировать сам не может.

«...Если иногда я бегаю, то есть мне нужна обязательно там помощь, там, мне либо засекают, когда я бегаю, ну там разное бывает, то есть поддержка, когда я бегаю, мне очень нужна, вот... И в шитье, я когда боюсь сделать какую-то ошибку, я прошу учителя помочь иногда, потому что мы там все-таки шьем одежду, и я боюсь как-то напортачить» (информантка, 12 лет, Дубна, хор, музыкальная школа (фортепиано), бег, шитье).

4) Психологическая поддержка.

Тренер/учитель рассказывает о своем прошлом, говорит о своем мнении и поддерживает ученика, находясь рядом во время волнующих ситуаций во внеучебной активности.

«Сама я не могу одна, там, пойти на соревнования, ну нет, не всегда весело я себя чувствую, когда одна на соревнованиях» (информантка, 12 лет, Дубна, хор, музыкальная школа (фортепиано), бег, шитье).

Информанты группы 2 заостряли внимание на том, какой вклад может принести тренер в развитие личности.

1) Формирование характера

«У нас был такой строгий преподаватель, я занималась в большей степени классическими танцами, и тренировки были постоянно, и там преподаватель выработывал у нас... наверное, характер» (информантка, 19 лет, Курск, танцы).

2) Предоставление альтернативного взгляда на жизнь, которое приводит к размышлениям информанта и расширению кругозора в коммуникации. В словах тренера сомневаются, что-то принимается, а что-то отвергается.

«Каждая где-то идет по 2–3 часа тренировка, и я все время был вместе с ним, типа слушал, как бы он много любил делиться какими-то историями, как бы нас не то что просвещал, но просто говорил на всякие жизненные темы, я слышал, как он типа говорил об этом, я делал какие-то выводы для себя, что это я могу сделать, как я могу сделать, подобные вещи» (информант, 19 лет, Рязань, слушать музыку, единоборства).

3) Выделяется разница между «тренером» и «учителем»: у тренера задача – сделать спортсменов, а у учителя – вырастить личность.

«Я своего тренера могу назвать учителем. Вот по тренера по дзюдо, допустим, я учителем не могу назвать, потому что у него была задача делать из нас спортсменов, ну он из нас и делал спортсменов, он профессионал в этом деле, но вот таких жизненных разговоров не было. Потому что это не его задача была. У моего тренера по каратэ была другая задача. Он с нами много разговаривал» (информант, 19 лет, Рязань, слушать музыку, единоборства).

Информанты группы 1 и 2 похожим образом говорили о негативном отношении к чрезмерной строгости тренеров и учителей. Повышенный психологический контроль виделся как то, что препятствует проявлению самостоятельности и развитию личности.

«И была определенная атмосфера там, но она же во мне и погубила другие черты характера моего, то есть я не могла развиваться как личность, потому что там... критика все время постоянно была, это сдавливало...» (информантка, 19 лет, Курск, танцы)

Таким образом, через психологическую поддержку, участие в формировании навыков и предоставление комфортной обстановки для осуществления выбора, по описаниям информантов, родители и тренеры могут поддерживать их самостоятельность. При этом если присутствует ограничение свободного выбора, то такое поведение расценивается как препят-

Обсуждение результатов

Анализ тридцати интервью показал, что большинство информантов связывает внеучебную активность с проявлением самостоятельности. Распределение частотности упоминания выделяемых категорий самостоятельности показывает, что наиболее часто упоминаемым аспектом внеучебной активности был выбор инициировать, продолжать и завершить активность (18 упоминаний). Вторые по частоте упоминания – навыки, приобретаемые в ходе реализации деятельности (9 упоминаний). Самостоятельность в построении активности упоминалась 6 раз, самостоятельное обучение деятельности и самовыражение в ней – 4 раза. Можно сделать вывод о том, что само участие во внеучебной деятельности уже влечет за собой воспринимаемый прирост самостоятельности за счет выбора той или иной активности и обретения новых умений.

В ответе на первый исследовательский вопрос о различии описаний проявления самостоятельности во внеучебной активности у информантов групп 1 и 2 можно выделить несколько ключевых положений. Во-первых, если аспект компетентности и формирования навыков выделялся информантами из группы 1 как способ обретения независимости от взрослых и слабо был связан с образом себя в целом, то он по-иному присутствовал в ответах информантов группы 2. Описание навыков информантами из группы 2 выделялось как то, что характеризует их личность. Во-вторых, выборы инициировать, продолжать и прекратить активность упоминались информантами обеих групп. Однако выборы, описанные группой 1, могли быть мотивированы противостоянием мнению окружающих, в то время как в выборах у информантов группы 2 упоминалась только внутренняя мотивация их свершения – исходя из личных ценностей и интересов. В-третьих, информанты группы 1 выделяли аспект достижений как то, что придает значимость в глазах окружающих, но может сильно подорвать психологическое благополучие. Информанты из группы 2 не описывали успех и результативность, вместо этого они обращали внимание на личностное развитие от участия в активности и взаимодействия с тренерами.

Такое разделение ответов может объясняться различием в трактовке самого понятия самостоятельности [Soenens и др., 2017]. Те, кто характеризует ее как независимость, склонны уделять внимание навыкам, а те, кто характеризует ее как волевое функционирование, больше отмечают осуществляемые выборы. Также различие в ответах может быть обосновано

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... отсутствием в группе 2 информантов младше 18 лет. В эту группу попали лишь те, кто находится на стадии «становящейся взрослости» [Arnett, 2000; 2014]. Для этого периода свойственен вызов предыдущим нормативным ожиданиям: молодежь осуществляет множество выборов и исследует новые возможные жизненные направления (в карьерном пути, в образовании, в отношениях).

Второй исследовательский вопрос касался наличия различий в проявлении самостоятельности молодежи в структурированной и неструктурированной внеучебной активности, с их точки зрения. Можно обозначить, что в неструктурированной активности информантами обеих групп выделялись два новых аспекта самостоятельности, отсутствующие в структурированной: выборы, связанные с процессом построения активности, и самовыражение в ней. Самостоятельная организация активности оказалась связанной с расширением воспринимаемой самостоятельности информантов. Последствиями этого может стать большая удовлетворенность досугом и возрастание уровня субъективного благополучия. Полученные результаты в этой области подтверждают имеющиеся данные об увеличении воспринимаемых психологических выгод и большем удовлетворении потребности в автономии в неструктурированном досуге [Doistua и др., 2020; Fraguera-Vale и др., 2020].

Третий исследовательский вопрос был направлен на изучение восприятия информантами участия тренеров, преподавателей и родителей в поддержке или ограничении самостоятельности. Роль родителей выделялась детьми неоднозначно. С одной стороны, взрослые могут поддерживать вовлеченность и самостоятельность во внеучебной активности, с другой – препятствовать ей. Роль тренеров и преподавателей, выделяемая информантами всех возрастов, также описывалась амбивалентно: если тренер применял психологический контроль и ограничивал свободу выбора, то ощущение самостоятельности у информантов подрывалось и они описывали снижение мотивации продолжать деятельность. Напротив, если тренер делился собственным опытом, помогал в формировании навыков и психологически поддерживал в осуществлении активности, то эти действия участники характеризовали как способствующие самостоятельности. Выведенные на основе данных положения соотносятся с предыдущими исследованиями в этой сфере по поддержке и ограничению автономии взрослыми и тренерами [Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2000; 2008; Ryan и др., 2009; Ока и др., 2019].

Заключение

В автобиографических рассказах информанты транслируют два взгляда на самостоятельность: как на независимость и как на сочетание независимости с волевым функционированием, которые тесно связаны с тем, какие виды внеучебной активности они обсуждают. Выявлен ряд черт, присущих проявлениям самостоятельности в условиях разной структурированности активности и разным представлениям о самостоятельности.

В целом можно сделать вывод о том, что внеучебная активность воспринимается информантами как достойная площадка для развития самостоятельности, в особенности неструктурированная. Она предоставляет участникам многообразный опыт реализации своих идей и возможности для самоорганизации и исследовательской пробы.

Данная работа обогащает имеющиеся данные в областях самостоятельности и внеучебной активности (досуг, спорт и хобби). Несмотря на это, требуется дальнейшее изучение того, как определяют репертуар самостоятельности во внеучебной активности люди, рассматривающие самостоятельность исключительно через волевое функционирование. Также в качестве перспектив в исследованиях внеучебной активности молодежи можно выделить изучение опыта, который остался «пробным» в сравнении с тем, который перерос в профессиональный путь.

Ограничения исследования

Изначальный сбор данных в проведенных интервью был запланирован для ответа на более широкий круг вопросов, а тема этой работы выводилась индуктивно, из-за чего не все данные о внеучебной активности участников могли обладать достаточной глубиной. Методологическое ограничение интервью заключается в изучении восприятия самостоятельности информантов, но не ее реального проявления. Помимо этого, препятствием к получению достоверной информации могла стать социальная желательность информантов, а также то, что они были набраны добровольно. Для контроля эффекта Розенталя в процессе сбора данных были проанализированы ожидания исследователей и велись исследовательские заметки.

Для будущих исследований по данной тематике возможно увеличение количества информантов каждой возрастной категории и исследование особенностей проявления самостоятельности у людей с пониманием самостоятельности исключительно через волевое функционирование. Помимо этого, возможно более детальное разделение выборки по возрасту и сравнение ответов информантов разных возрастных категорий между собой.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 22-18-00416.

Литература

Бекова С.К., Кашарин М.Ю. Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2018, 4 (146), 324–335. doi:10.14515/monitoring.2018.4.16

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования. Знание. Понимание. Умение, 2012, No. 2, 10–18.

Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2011, No. 2, 36-47.

Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников. Психологическая наука и образование, 2022, 27(3), 16–27. doi:10.17759/pse.2022270302

Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? Психологическая наука и образование, 2022, 27(3), 6–15. doi:10.17759/pse.2022270301

Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: ВШЭ, 2022.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3ecd094e3813dce94559978a8a95fc4e.pdf> (дата обращения 17.04.2023).

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность...
Феодорова Э.З. Отношение родителей к занятиям спортом и к другим сферам жизни юных спортсменов подросткового возраста. *Физическая культура, спорт-наука и практика*, 2014, No. 1, 40–45.

Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 2000, 55(5), 469–480. doi:10.1037/0003-066x.55.5.469

Arnett J.J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Bhavsar N., Bartholomew K.J., Queded E., Gucciardi D.F., Thøgersen-Ntoumani C., Reeve J., Sarrazin P., Ntoumanis N. Measuring psychological need states in sport: theoretical considerations and a new measure. *Psychology of Sport and Exercise*, 2020, 47(2), 1-14. doi:10.1016/j.psychsport.2019.101617

Blos P. *The Adolescent Passage: Developmental Issues*. New York: Intl Universities Pr Inc, 1979.

Blum H.P. Separation-individuation theory and attachment theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 2004, 52(2), 535–553. doi:10.1177/00030651040520020501

Brajša-Žganec A., Merkaš M., Šverko I. Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social indicators research*, 2011, 102(1), 81–91. doi:10.1007/s11205-010-9724-2

Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006, 3(2), 77–101.

Caballo Villar M.B., Varela Crespo L.M., Nájera Martínez E.M. El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS Revista de Ciencias Sociales*, 2017, 12(1). doi:10.14198/OBETS2017.12.1.11

Daily L.Z. Towards a definition of “hobby”: An empirical test of a proposed operational definition of the word hobby. *Journal of Occupational Science*, 2018, 25(3), 368–382. doi:10.1080/14427591.2018.1463286

Dekker S.W.A., Schaufeli W.B. The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study. *Australian psychologist*, 1995, 30(1), 57–63. doi:10.1080/00050069508259607

Doistua J., Lazcano I., Madariaga A. Self-managed leisure, satisfaction, and benefits perceived by disabled youth in northern Spain. *Frontiers in Psychology*, 2020, №11, 1-16. doi:10.3389/fpsyg.2020.00716

Fraguela-Vale R., Varela-Garrote L., Carretero-García M., Peralbo-Rubio E. M. Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: Autonomy in focus. *Frontiers in psychology*, 2020, №11, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2020.00491

Goetz C. Securing home base: Separation-individuation, attachment theory, and the “virtual worlds” paradigm in video games. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2017, 70(1), 101–116. doi:10.1080/00797308.2016.1277879

Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of counseling psychology*. – 1984. – Т. 31. – №. 2. – С. 170. doi:10.1037/0022-0167.31.2.170

Iso-Ahola S.E., Jackson E., Dunn E. Starting, ceasing, and replacing leisure activities over the lifespan. *Journal of leisure research*, 1994, 26(3), 227–249. doi:10.1080/00222216.1994.11969958

Koka A., Tilga H., Kalajas-Tilga H., Hein V., Raudsepp L. Perceived Controlling Behaviors of Physical Education Teachers and Objectively Measured Leisure-Time Physical Activity in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, 16(15), 1–17. doi:10.3390/ijerph16152709

Larson R.W. Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 2000, 55(1), 170–183. doi:10.1037/0003-066X.55.1.170

Lloyd K.M., Auld C.J. The role of leisure in determining quality of life: Issues of content and measurement. *Social indicators research*, 2002, 57(1), 43–71. doi:10.1023/A:1013879518210

Mahler M.S. On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1967, 15(4), 740–763.

Mossman L.H., Slemp G.R., Lewis K.J., Colla R.H., O'Halloran P. Autonomy support in sport and exercise settings: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2022, 15(1), 1–24. doi:10.1080/1750984X.2022.2031252

Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 2000, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan R., Williams G., Patrick H., Deci E. Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 2009, No. 6, 107–124.

Scott D., Willits F.K. Adolescent and adult leisure patterns: A reassessment. *Journal of leisure research*, 1998, 30(3), 319–330. doi:10.1080/00222216.1998.11949835

Shcheglova I.A. An student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 2019, 154(6), 111–121. doi:10.14515/monitoring.2019.6.07

Soenens B., Vansteenkiste M., Lens W., Luyckx K., Goossens L., Beyers W., Ryan R.M. Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 2007, 43(3), 633–646. doi:10.1037/0012-1649.43.3.633

Soenens B., Vansteenkiste M., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Richard M.R. How to solve the conundrum of adolescent autonomy? on the importance of distinguishing between independence

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... and volitional functioning. In: *Autonomy in Adolescent Development*. Psychology Press, 2017, 1–32.

Trainor S., Delfabbro P., Anderson S., Winefield A. Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of adolescence*, 2010, 33(1), 173–186. doi:10.1016/j.adolescence.2009.03.013

Van der Каап-Deeder J. J., Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children’s daily well-being: The role of mothers’, teachers’, and siblings’ autonomy support and psychological control. *Developmental psychology*, 2017, 53(2), 237–251. doi:10.1037/dev0000218

Won S., Shirley L.Y. Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 2018, 61(1), 205–215. doi:10.1016/j.lindif.2017.12.001

Поступила в редакцию: 19 апреля 2023 г. Дата публикации: 20 декабря 2023 г.

Сведения об авторах

Цыганова Екатерина Михайловна. Стажер-исследователь Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Потаповский пер., 16, стр. 10, 101000, Москва, Россия.

E-mail: etsyganova@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-2553>

Бочавер Александра Алексеевна. Кандидат психологических наук, доцент Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Потаповский пер., 16, стр. 10, 101000, Москва, Россия.

E-mail: abochaver@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>

Ерофеева Виктория Георгиевна. Стажер-исследователь Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Потаповский пер., 16, стр. 10, 101000, Москва, Россия.

E-mail: verofeeva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>

Ссылка для цитирования

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность молодежи в различных типах внеучебной активности. Психологические исследования. 2023. Т. 16, № 91. С. 5. URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи: <https://doi.org/10.54359/ps.v16i91.1455>

Tsyganova¹ E.M., Bochaver¹ A.A., Yerofeeva¹ V.G. Self-reported autonomy of youth in different types of extracurricular activities

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Extracurricular activities (leisure, hobbies, sports, and art) play a significant role in the lives of the younger generation. Presumably, extracurricular activities can provide a favorable environment for autonomy, especially if these activities are independently organized (not structured by adults or institutions) and internally motivated. To explore how young people perceive their autonomy in extracurricular activities, we conducted 30 semi-structured interviews with participants from 15 cities in Russia, aged 11-24. A framework to understand autonomy through independence and volitional functioning was used. Two types of self-reported autonomy were compared to each other in structured and unstructured extracurricular activities. Three research questions were addressed: 1) How does self-reported autonomy differ among those who characterize it as "independence" and "volitional functioning"? 2) Are there any differences in self-reported autonomy between structured and unstructured extracurricular activities? 3) How do informants describe the role of coaches, teachers, and parents in either supporting or limiting their autonomy? The results showed that two groups of informants described their autonomy in extracurricular activities differently. The type of activity expanded the range of described autonomy, with informants from both types of independence highlighting two new aspects in unstructured activities. The role of coaches and parents was perceived ambiguously, both as supportive and as restricting autonomy. In conclusion, extracurricular activities, especially unstructured ones, play a vital role in the development of autonomy in the younger generation.

Keywords: autonomy, independence, volitional functioning, extracurricular activities, leisure activ-

ities, sports, hobbies, creative activities.

Funding

The study was supported by the Russian Scientific Foundation, project № 22-18-00416.

References

Bekova S. K., Kasharin M. Yu. Ne dlya shkoly, a dlya zhizni my uchimsya: kak uchashchiyesya otsenivayut rol' vneuchebnoy raboty [We learn not for school but for life: how students assess the importance of extracurricular activity] // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'niye peremeny [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]. – 2018. – №. 4 (146). – С. 324-335. DOI: 10.14515/monitoring.2018.4.16. (in Russian)

Karabanova O. A., Poscrebysheva H. H. Razvitiye lichnostnoy avtonomii podrostkov v otnosheni-yakh s roditelyami i sverstnikami [Development of personal autonomy of adolescents in relation-ships with parents and peers] // Вестник Московского университета [Bulletin of Moscow Univer-sity]. – 2011. – №. 2. – С. 36-47. (in Russian)

Ostroverkh O.S. Obrazovatel'noye prostranstvo uchebnoy deyatel'nosti kak usloviye sub'yektnostiye uchastnikov [Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity.] //Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. – 2022. – Vol. 27. – №. 3. – С. 16-27. DOI:10.17759/pse.2022270302. (in Russian)

Polivanova K.N., Bochaver A.A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?]/ / Psikhologicheskaya nauka i obra-zovanie [Psychological Science and Education]. – 2022. – Vol 27. – № 3. – С. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301. (in Russian)

Polivanova K.N., Bochaver, A.A., Pavlenko, K., Sivak E.V. Obrazovaniye za stenami shkoly. Kak roditeli proyektiruyut obrazovatel'noye prostranstvo detey [Education outside the school walls. Like parents design educational space for children]. – Moscow : HSE, 2022. – 385 с. (in Russian)

Federal State Educational Standard of Secondary General Education [Electronic resource]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3ecd094e3813dce94559978a8a95fc4e.pdf> (Application date: 17.04.2023). (in Russian)

Feodorova E. Z. Otnosheniye roditeley k zanyatiyam sportom i k drugim sferam zhizni yunyxh sportsmenov podrostkovogo vozrasta [Attitude of parents to sports and other spheres of life of young athletes of adolescence] //Fizicheskaya kul'tura, sport-nauka i praktika [Physical culture, sport science and practice]. – 2014. – №. 1. – С. 40-45. (in Russian)

Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties //American psychologist. – 2000. – Т. 55. – №. 5. – С. 469. DOI: 10.1037/0003-066x.55.5.469.

Arnett J. J. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. – Oxford University Press, 2014.

Bhavsar N. et al. Measuring psychological need states in sport: theoretical considerations and a new measure //Psychology of Sport and Exercise. – 2020. – Т. 47. – С. 101617. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.101617.

Blos P. The Adolescent Passage New York: Int. – 1979.

Blum H. P. Separation-individuation theory and attachment theory //Journal of the American Psychoanalytic Association. – 2004. – Т. 52. – №. 2. – С. 535-553. DOI: 10.1177/00030651040520020501.

Brajša-Žganec A., Merkaš M., Šverko I. Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? //Social indicators research. – 2011. – Т. 102. – С. 81-91. DOI: 10.1007/s11205-010-9724-2.

Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology //Qualitative research in psychology. – 2006. – Т. 3. – №. 2. – С. 77-101.

Caballo Villar M. B., Varela Crespo L. M., Nájera Martínez E. M. El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras//OBETS Revista de Ciencias Sociales – 2017. – Т. 12 – №1. DOI: 10.14198/OBETS2017.12.1.11

Daily L. Z. Towards a definition of “hobby”: An empirical test of a proposed operational definition of the word hobby //Journal of Occupational Science. – 2018. – Т. 25. – №. 3. – С. 368-382. DOI:

10.1080/14427591.2018.1463286.

Dekker S. W. A., Schaufeli W. B. The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study //Australian psychologist. – 1995. – Т. 30. – №. 1. – С. 57-63. DOI: 10.1080/00050069508259607.

Doistua J., Lazcano I., Madariaga A. Self-managed leisure, satisfaction, and benefits perceived by disabled youth in northern Spain //Frontiers in Psychology. – 2020. – Т. 11. – С. 716. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00716.

Fraguela-Vale R. et al. Basic psychological needs, physical self-concept, and physical activity among adolescents: Autonomy in focus //Frontiers in psychology. – 2020. – Т. 11. – С. 491. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00491.

Goetz C. Securing home base: Separation-individuation, attachment theory, and the “virtual worlds” paradigm in video games //The Psychoanalytic Study of the Child. – 2017. – Т. 70. – №. 1. – С. 101-116. DOI: 10.1080/00797308.2016.1277879.

Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents //Journal of counseling psychology. – 1984. – Т. 31. – №. 2. – С. 170. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.170.

Iso-Ahola S. E., Jackson E., Dunn E. Starting, ceasing, and replacing leisure activities over the life-span //Journal of leisure research. – 1994. – Т. 26. – №. 3. – С. 227-249. DOI: 10.1080/00222216.1994.11969958.

Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., & Raudsepp, L. (2019). Perceived Controlling Behaviors of Physical Education Teachers and Objectively Measured Leisure-Time Physical Activity in Adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(15), Art. 15. DOI: 10.3390/ijerph16152709.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55(1), 170–183. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.170.

Lloyd K. M., Auld C. J. The role of leisure in determining quality of life: Issues of content and

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... measurement //Social indicators research. – 2002. – С. 43-71. DOI: 10.1023/A:1013879518210.

Lloyd K. M., Auld C. J. The role of leisure in determining quality of life: Issues of content and measurement //Social indicators research. – 2002. – С. 43-71. DOI: 10.1023/A:1013879518210.

Mahler M. S. On human symbiosis and the vicissitudes of individuation //Journal of the American Psychoanalytic Association. – 1967. – Т. 15. – №. 4. – С. 740-763.

Mossman L. H., Slemp G.R., Lewis K. J., Colla R. H., O'Halloran P. Autonomy support in sport and exercise settings: A systematic review and meta-analysis //International Review of Sport and Exercise Psychology. – 2022. – С. 1-24. DOI: 10.1080/1750984X.2022.2031252.

Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being //American psychologist. – 2000. – Т. 55. – №. 1. – С. 68. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R., Williams, G., Patrick, H., & Deci, E. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.

Scott D., Willits F. K. Adolescent and adult leisure patterns: A reassessment //Journal of leisure research. – 1998. – Т. 30. – №. 3. – С. 319-330. DOI: 10.1080/00222216.1998.11949835.

Shcheglova I. A. An student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – №. 6 (154). – С. 111-121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07.

Soenens B., Vansteenkiste M., Lens W., Luyckx K., Goossens L., Beyers W., Ryan R. M. Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning //Developmental psychology. – 2007. – Т. 43. – №. 3. – С. 633. DOI: 10.1037/0012-1649.43.3.633.

Soenens B., Vansteenkiste M., Vansteenkiste M., Van Petegem S., Richard M. R. How to solve the conundrum of adolescent autonomy?: on the importance of distinguishing between independence

Цыганова Е.М., Бочавер А.А., Ерофеева В.Г. Воспринимаемая самостоятельность... and volitional functioning //Autonomy in Adolescent Development. – Psychology Press, 2017. – С. 1-32.

Trainor S. et al. Leisure activities and adolescent psychological well-being //Journal of adolescence. – 2010. – Т. 33. – №. 1. – С. 173-186. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.03.013.

Van der Kaap-Deeder J. et al. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control // Developmental psychology. – 2017. – Т. 53. – №. 2. – С. 237. DOI: 10.1037/dev0000218.

Won S., Shirley L. Y. Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination //Learning and Individual Differences. – 2018. – Т. 61. – С. 205-215. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.12.001.

Information about authors

Tsyganova Ekaterina Mikhailovna. Research intern at the Modern Childhood Research Centre, Institute of education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-2553>, e-mail: etsyganova@hse.ru

Bochaver Alexandra Alekseevna. Associate Professor of the Department of Educational Programmes, Faculty of Social Sciences, Institute of education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: abochaver@hse.ru

Yerofeeva Viktoria Georgievna. Research intern at the Modern Childhood Research Centre, Institute of education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-2553>, e-mail: etsyganova@hse.ru

For citation: Tsyganova E.M., Bochaver A.A., Yerofeeva V.G. Self-reported autonomy of youth in different types of extracurricular activities. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2023, Vol. 16, No. 91, p. 5. <https://psystudy.ru>

