

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования  
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

Любицкая Кристина Александровна

**Родительская вовлеченность в формирование  
образовательного пространства детей**

**РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ**

на соискание ученой степени  
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:  
доктор психологических наук, профессор  
Поливанова Катерина Николаевна

Москва — 2020

ФИО	Любичкая Кристина Александровна
Тема диссертационного исследования	Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей
Сведения об организации, в которой выполнялась диссертация	Институт Образования (НИУ ВШЭ)
Научный руководитель	<p>ФИО: Поливанова Катерина Николаевна          Контактные данные:          e-mail: <a href="mailto:kpolivanova@mail.ru">kpolivanova@mail.ru</a>,          тел.: 8 (903) 721 06 01          Образование: Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, специальность «Физика на английском языке»          Стажировки: OECD (2008), ETS (2007)          Учёная степень: доктор психологических наук.          Специальность 19.00.13 (2000)          Учёное звание: профессор (2005)</p>

### Публикации автора диссертации

1	Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. №8. С. 64-72.
2	Любичкая К.А. Уровни родительского участия в образовании своих детей // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. / ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова – М. : Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 156-160.
3	Любичкая К.А., Нисская А.К. Взаимодействие семьи и школы: каналы коммуникации педагогов и родителей // В кн.: Семья и дети в современном мире. Том IV. Коллективная монография Т. 4: Семья и дети в современном мире. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 219-227.
4	Антипкина И.В., Любичкая К.А., Нисская А.К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 230-260.
5	Любичкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196-215.
6	Любичкая К.А. Родители и школа: вовлеченность семьи // Директор школы. 2018. № 3. С. 93-98.
7	Любичкая К.А. Механизмы и барьеры реализации форм альтернативного обучения на примере семейного образования // В кн.: Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция Т. II. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 274-276.
8	Любичкая К.А., Нисская А.К. Роль семьи в формировании социальной ситуации развития: что такое «хорошая» школа для родителей? // В кн.: Психология семьи в современном мире [Электронный ресурс] : сборник материалов Международной научно-практической конференции. Екатеринбург : Уральский государственный

	педагогический университет, 2017. С. 233-238.
9	Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72-80.
10	Любичкая К.А. Семейное образование в России: специфика, причины выбора и барьеры в реализации // В кн.: Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2017» / Отв. ред.: И. Алешковский, А. Андриянов, Е. Антипов. М. : МГУ, МАКС Пресс, 2017. С. 1-3.
11	Любичкая К.А. Эрозия институциональных образовательных пространств. Семейное образование // В кн.: Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов / Отв. ред.: К. Н. Поливанова. М. : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2017. С. 150-151.

### **Научные конференции, на которых были представлены результаты диссертационного исследования**

Результаты диссертационного исследования апробировались на научных конференциях:

1. Международная конференция ECER 2019 «Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future» (3 - 6 Сентября, 2019 г., Гамбург, Германия), Доклад: «Family-School Communication: The key features at the current stage».
2. VI Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития, посвященная 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обухова «Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы» (13-14 декабря 2018 г.). Заочное участие. Тезисы: «Уровни родительского участия в образовании своих детей».
3. Международная научно-практическая конференция «Семья и дети в современном мире» (16-18 мая 2018 г., г. Санкт-Петербург) Доклад: «Взаимодействие семьи и школы: каналы коммуникации педагогов и родителей».
4. XI Научно-практическая конференция «Подросток в мегаполисе: среда возможностей» (17-19 апреля 2018 г.) Проведение круглого стола в качестве модератора и выступление с докладом: «Коммуникация школы и семьи».
5. Семинар расширенного формата "Современное детство: теория и практика" (7 декабря 2017 г., НИУ ВШЭ) Доклад: «Вовлеченность современных родителей в школьную жизнь детей».
6. XVI Научно-практическая конференция молодых исследователей образования (27 апреля 2017 г. МГППУ). Заочное участие. Тезисы: «Механизмы и барьеры реализации форм альтернативного обучения на примере семейного образования».
7. Международный молодежный научный форум «Ломоносов» XXIV международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных (10-14 апреля 2017 г. Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова) «Ломоносов» Доклад: «Семейное образование в России: специфика, причины выбора и барьеры в реализации».
8. Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство» (15-16 ноября 2016 г. Институт образования НИУ ВШЭ и МГППУ). Доклад: «Эрозия институциональных образовательных пространств. Семейное образование».

Промежуточные результаты диссертации представлялись на семинарах Института образования НИУ ВШЭ, на семинаре «Современное детство: теория и практика» Центра

исследований современного детства НИУ ВШЭ, семинарах академической аспирантуры Института образования НИУ ВШЭ.

## 1) Введение: актуальность диссертационного исследования

Многими исследованиями было доказано, что существует сильная взаимосвязь между участием родителей в образовании и академическими достижениями ребенка [Shumow, Miller, 2001; Wilder, 2014]. Образование и развитие ребенка начинается задолго до достижения школьного возраста – с самого его рождения. А когда ребенок начинает посещать школу, параллельно он продолжает учиться и дома, и в общественных местах – везде. С момента рождения главную роль в образовании и развитии детей играют семья, родители - они опосредуют взаимосвязи между интеллектуальными способностями детей и их достижениями [Phillipson, 2010]. Сегодня, благодаря распространению идей осознанного родительства (таких как стремление контролировать условия жизни ребенка и стратегически выстраивать траекторию его развития), участие родителей в образовании детей не уменьшается, и с поступлением ребенка в образовательные организации [Поливанова, 2015].

Несмотря на то, что родители играют важную роль в образовании и развитии ребенка, долгое время семью, родителей считали не вполне надежным партнером школы, устраняя ее и отводя школам главную роль в воспитании и образовании детей [Антипкина, Любичкая, Нисская, 2018]. Но, начиная с 1960-х годов, ситуация начинает постепенно меняться: в образовательном дискурсе появляется и активно разрабатывается понятие «родительской вовлеченности» в образование детей. В 2012 году в РФ с редакцией нового закона об образовании главным субъектом образовательных отношений признали родителей. Согласно ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ: «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» (ст. 44, п. 1), а образовательные организации лишь «оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» (ст. 44, п. 2) [Федеральный закон..., 2012].

Именно родители обеспечивают доступ ребенку к разным образовательным возможностям - местам, где ребенок получает образование – тем самым формируя образовательное пространство ребенка, которое сегодня существенно обогащается и выходит за пределы общеобразовательной школы [Duncan, 2019]. Например, за последние 15 лет число учащихся в частных школах увеличилось во всем мире: с 10% до 17% учащихся в начальной школе, и с 19% до 27% - в средней школе; рост происходит не столько в развитых странах, сколько в странах с низким и средним уровнем дохода [Duncan, 2019]. Растет также занятость и в дополнительном образовании: по данным опроса родителей школьников Мониторинга экономики образования в 2016–2017 гг. охват учащихся дополнительным образованием составляет в среднем 67%, при этом 38% ответивших на вопрос родителей заявили, что их дети ходят на один кружок, а 12% ответили, что их дети посещают от трех и более занятий [Бысик, Евстигнеева и др., 2017].

Для описания этой новой ситуации в образовании введены определения формального, неформального и информального образовательного пространства [ISCED, 2011]. Эти три сферы образования сближаются между собой: увеличивается сфера дополнительного образования, появляется внеурочная деятельность, растет предложение в сфере досуга - вне и внутри формального образования – праздники, интеллектуальные игры, факультативы, кружки, экскурсии, спектакли и пр. - все это затрудняет проведение

четкой границы между собственно образованием и досугом. Появилось так называемое досуговое образование, а досуг, особенно семейный, все чаще включает образовательную составляющую (популярные лекции, экскурсии и др.) [Поливанова и др., 2019].

В этих новых условиях родители могут не только разными способами участвовать в школьной жизни [Гошин, Мерцалова, 2018], но и управлять образовательными возможностями детей, выбирая образовательную организацию, где дети получают формальное образование, параллельно организуя их внешкольную занятость и предоставляя возможности неформального образования [Поливанова, Сивак, 2017; Павленко, Поливанова, Бочавер, Сивак, 2019]. Более того, родители могут самостоятельно обучать детей, выбирая семейную форму получения образования, а также создавать различные образовательные организации и управлять ими, производить образовательные сервисы, которые будут удовлетворять их образовательные запросы и потребности [Поливанова, Любичкая, 2017].

Если раньше семью, родителей устранили из образовательного процесса, отводя главную роль школе, педагогу, как единственным держателям знаний, которые нужно передать новому поколению, то сегодня ситуация меняется – главную позицию занимает семья, родители, которые теперь решают как, чему, где и когда их дети будут обучаться.

## **2) Постановка проблемы, краткий анализ литературы с указанием пробелов в научном знании**

Интерес к изучению родительского участия (вовлеченности) начался приблизительно 50 лет назад, а страной-лидером по таким исследованиям стали США. Показано, что участие родителей является важным элементом эффективного образования детей всех возрастов: достижение высоких академических результатов, улучшение школьного климата, уменьшение числа прогулов учениками школы, улучшение дисциплины в школе, психического здоровья детей и налаживание коммуникации между семьей и школой (и наоборот: налаженная коммуникация между семьей и школой является важным фактором родительской вовлеченности в школьную жизнь детей) [Bodovski, 2014; Epstein, Sanders, 2002; Hill, Tyson, 2009; Hornby, Lafaele, 2011; Jeynes, 2005; 2007; Wilder, 2014; Hornby, Blackwell, 2018].

Существующие модели и используемые конструкты (К.В.Хувер-Демпси, Х.М.Сандлера, Дж.Эпштейн, Ж.Экклс) объясняют и изучают родительскую вовлеченность в образование детей с точки зрения семейно-школьных отношений и измеряют в соответствии с домашним (т. е. чтением, обсуждением, занятиями и прогулками) и школьным (т. е. различными формами присутствия в школах) набором и количеством действий родителей, раскрывают механизмы влияния родительского участия в образовании на развитие ребенка и его школьную, академическую успешность. Отечественные педагоги при изучении родительства, роли семьи/родителей в воспитании и образовании детей не ставили себе целью классифицировать, разделить на уровни и эмпирически доказать эффективность разных практик участия родителей/семьи. Главной целью было воспитать культуру, чувство ответственности в самих родителях за будущее своих детей, страны, призвать семью/родителей к помощи и содействию школе, педагогам в воспитании и образовании детей (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский). В качестве объекта исследования описывают взаимодействие семьи (родителей) и школы, где семье отведена конкретная роль в содействии школе по развитию и воспитанию детей. В этих моделях негласно признается главенствующая позиция школы в обеспечении образования детей, а семье отводится вспомогательная роль. Сегодня, с существенным расширением образовательных возможностей, значение родительского участия углубляется и видоизменяется, поэтому исследователи и политики в сфере образования предлагают расширить и даже заменить сам термин родительской вовлеченности (с «parental

involvement» (PI) на «parental engagement» (PE))<sup>1</sup> [Goodall and Montgomery, 2014]. Однако, вся система взаимодействия школы и семьи не изменилась, и на меняющиеся потребности семьи оперативно реагирует только сектор бизнеса [Duncan, 2019].

В данном исследовании мы исходим из предположения, что понятие родительской вовлеченности, как оно сложилось сегодня, устаревает. Это связано с тем, что образование сегодня понимается и практикуется существенно шире, чем лишь как школьное образование [Поливанова и др., 2020]. Необходимо искать новые модели описания участия родителей в образовании их детей. Диссертационная работа ставит эту проблему, предлагает модель для изучения родительской вовлеченности, описывает насколько школа учитывает и готова к запросам и новым позициям родителей в образовательной системе, формулирует характеристики разных групп родителей по степени и качеству их вовлеченности в образование ребенка.

### 3) Исследовательские вопросы, цель и задачи исследования

В связи с описанным выше возникают следующие исследовательские вопросы:

- Каковы форматы участия родителей в организации образовательного пространства детей?
- В какой мере существующие модели родительской вовлеченности описывают сложившиеся сегодня различные способы участия родителей в образовании своих детей?
- Каковы варианты поведения, участия родителей в образовательном процессе детей?

Целью данного исследования является **выявление и описание типов родительской вовлеченности в образование детей**. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- проанализировать теоретические и методологические подходы к изучению родительской вовлеченности в образование детей, обобщить имеющиеся результаты исследований и мета-анализов для разработки методологии настоящего исследования;
- разработать модель изучения родительского участия в роли организатора образовательного пространства ребенка;
- определить и описать типы родительской вовлеченности в образование детей;
- описать вариант максимальной вовлеченности семьи в образование детей – семейное образование: цели перехода на семейное образование, способы организации, преодоление формальных и психологических барьеров.

### 4) Теоретическая рамка диссертационного исследования

Для составления анкеты родителей обучающихся 1-10 классов и гайда интервью с родителями детей школьного возраста мы опирались на модели и конструкты родительской вовлеченности в образование детей К.В.Хувер-Демпси, Х.М.Сандлера, Дж.Эпштейн, Дж.Гудала, Ж.Экклс.

Например, Дж.Эпштейн определяет родительскую вовлеченность как многомерный конструкт, который включает в себя: непосредственное участие в уроках или выполнении домашних заданий, так и добровольную помощь школе в организации мероприятий, посещение школьных собраний, а также обсуждение с учителями вопросов обучения детей в школе, семейного обучения и воспитания, согласование образовательных ожиданий семьи и школы [Epstein, Sanders, 2002; McWayne et al., 2004]. Предложенная ею

<sup>1</sup> <https://www.education.gov.au/parent-engagement-learning-0>

модель участия родителей известна как типология Дж.Эпштейн описывает участие родителей в шести типах практик: 1) воспитание детей; 2) обучение дома; 3) общение с педагогами; 4) волонтерство; 5) влияние на принятие решений в школе (участие родителей в управлении школой) и 6) сотрудничество с сообществом [Epstein, 1995; 1992]. Модель Дж.Эпштейн очерчивает более полную перспективу понимания семейно-школьных отношений и предоставляет школам описание практик родительского участия, которые помогают организовать конкретные мероприятия по вовлечению родителей в образование детей.

Вслед за Дж.Эпштейн и коллегами другими исследователями предпринимались попытки разделить вовлеченность родителей в образование детей «на дому» и «в школе» [Eccles, Harold, 1996; Sui-Chu, Willms, 1996]. Домашнюю вовлеченность оценивают на основании взаимодействия между родителем и ребенком о вопросах обучения, а школьную - по тому, способны ли родители инициировать контакт со школьным персоналом и поддерживать его [Shumow, Miller, 2001]. Также учеными стали разрабатываться разные модели родительской вовлеченности в образование детей. Например, в своем исследовании «Детство и последующее обучение» Ж.Экклс и ее коллеги представили модель, описывающую активность участия семьи по пяти измерениям: 1) мониторинг/контроль процесса обучения; 2) волонтерство (добровольная помощь школе); 3) участие в школьных мероприятиях; 4) общение с представителями школы о прогрессе ребенка и 5) общение со школой о том, как оказать ребенку дополнительную помощь [Eccles, Harold, 1996].

Сегодня, исследователи пошли дальше - для обозначения разных уровней родительской вовлеченности в образование детей предлагается использовать два взаимосвязанных термина - «parental involvement» (PI) и «parental engagement» (PE), где первый обозначает участие родителей в тех делах и активностях, которые задаются школой, а второй – общую заинтересованность родителей в образовании своих детей, которая включает и участие в школьных делах в том числе [Goodall, Montgomery, 2014; Park, Holloway, 2017]. Одни предлагают понимать эти два уровня как единый континуум, на котором родители проходят путь по возрастающей от PI к PE [Goodall and Montgomery, 2014]. Другие же настаивают на том, что PI входит в PE, утверждая, что PE охватывает не только родительскую активность в школе, но и продуманные, осознанные запросы и видения родителей образовательного будущего своих детей [Jeunes, 2018].

Для анализа полученных результатов анкеты и интервью родителей, а именно описания позиции родителя/семья в отношении образования ребенка. При этом общая модель этого участия должна, по возможности отражать разные варианты участия, мы обратились к концепции «власти-знания» М.Фуко. М.Фуко рассматривал власть, не отделяя ее от знания, утверждая, что власть существует только в действии, когда «одни» воздействуют на «других»: «Форма власти распространяется непосредственно на повседневную жизнь, (...) навязывает им закон истины (знание, которое считается достоверным и общепринятым) (...) Эта форма власти трансформирует индивидов в субъектов (...) субъект, подчиненный другому через контроль и зависимость, и субъект, связанный с собственной идентичностью благодаря самосознанию или самопознанию» [Фуко, 2006, стр. 167-168].

Данная концепция позволяет нам полностью определить субъект, его место в системе властных отношений и описать его идентичность, а именно как и в каких ситуациях родитель является субъектом образования детей. Для нашей работы данная концепция содержит две переменные: 1) меру готовности принимать на себя ответственность в конструировании и реализации образовательной траектории и 2) занимаемую позицию – потребителя или заказчика относительно предлагаемой услуги.

В своей концепции М.Фуко деконструировал понятие власти, показав, что это ключевая характеристика социальных отношений, и что власть должна пониматься с точки зрения ее операций, методов и инструментов («что *делает* власть?») [Nunkoo,

Gursoy, 2016]. Термин «власть» обозначает множество действий, которые инициируют друг друга и реагируют друг на друга [Фуко, 2006, стр. 176]. Отношения власти определяются образом действия, который воздействует на других не прямо и непосредственно, а через их действия [Фуко, 2006, стр. 180]. В нашем случае речь идет о желании-способности-готовности родителей стать источником образования для ребенка, т.е. полностью или частично взять на себя ответственность за реализацию образовательной функции (управлять образовательными возможностями<sup>2</sup>) [Фуко, 2006, стр. 181].

Вторая важная для М.Фуко переменная – идентичность («кто я?»). В нашем исследовании мы конкретизируем этот конструкт как позицию родителя-респондента в отношении предлагаемых (или желательных) образовательных сервисов: является ли родитель заказчиком (идентифицирует ли родитель себя как главный субъект образования своего ребенка), ясно понимающим, какое образовательное пространство он формирует, что выбирает (или сам конструирует) или принимает то, что предлагается, и тогда «главным субъектом властных отношений является образовательная организация».

Таким образом, мы предлагаем рассматривать участие родителей не по одной оси – участвует или не участвует в школьных делах, а по двум: 1) готов ли принимать на себя все тяготы образования, нести за него ответственность, то есть совершает ли какие-либо действия по отношению к образованию ребенка (управление) и 2) имеет ли ясный запрос, ищет ли возможности под свои нужды или принимает имеющееся (идентичность).

## 5) Краткое описание методологии и дизайна исследования

В ходе работы было проведено два эмпирических исследования – качественное и количественное:

Качественное исследование. Для изучения родительского участия в роли организатора образовательного пространства мы проводили глубинные полуструктурированные тематические интервью с родителями. Эмпирическую базу исследования составили 40 интервью продолжительностью от 30 до 60 мин. с родителями детей школьного возраста разных районов г.Москвы. Информанты имели разный образовательный бэкграунд, разный социально-экономический статус. Выборка – квотная. В качестве квот выступают следующие параметры: регион, возраст ребенка и форма получения образования (очная или заочная форма, семейное образование / самообразование). Респонденты рекрутировались через онлайн сообщества социальных сетей «Вконтакте» и «Facebook», администрацию школ, а в дальнейшем методом снежного кома. Интервью с родителями проводились в 2015- 2019 гг., 11 интервью проводилось по телефону. В интервью принимали участие матери обучающихся с 1-11 классы.

Интервью включали вопросы:

- о выборе образовательных возможностей: школа, дополнительные занятия, альтернативные формы обучения (семейное образование);
- об образовательной траектории ребенка;
- о трудностях, с которыми сталкиваются родители при организации образовательного пространства;
- о коммуникации семьи и школы;
- о задачах и участии родителей в образовании детей.

Интервью записывались на диктофон и затем расшифровывались. Расшифрованные интервью были закодированы: ожидания от школы и шире - от образования; удовлетворенность/неудовлетворенность коммуникацией с образовательной организацией; ощущение достаточности/недостаточности образовательных возможностей

<sup>2</sup> Согласно М.Фуко «управлять» означает структурировать возможное поле действий других.



образовательной организации; представления о будущем своего ребенка (родители обосновывают совершенные действия в отношении школы и иных образовательных возможностей (поменять школу, выбрать профиль, войти в родительский комитет и т.д.) собственным видением и знанием того, как должно быть устроено образование ребенка). В качестве единицы анализа выступали отдельные смысловые высказывания. Далее они были проанализированы при помощи концепции «власти-знания» М.Фуко и была составлена матрица деления родителей на группы по степени уровня управления и идентичности.

Количественное исследование. Анкетный опрос родителей обучающихся 1-10 классов, который проводился Центром исследований современного детства НИУ ВШЭ в 2017 г. В опросе принимали участие 9 государственных бюджетных общеобразовательных учреждений российского мегаполиса. Тип выборки - стратифицированная случайная выборка (по административным округам г. Москвы). Общее число заполненных анкет, прошедших контроль качества заполнения – 3576. При анализе полученных данных мы использовали корреляционный анализ и метод комбинационных таблиц.

Эмпирическое исследование проведено на выборке московских родителей, что является ограничением нашей работы. Так как в целом мы исходим из того, что современная ситуация родительства неоднородна, дизайн эмпирического исследования ограничивает возможность обобщения полученных результатов и выводов, например, на родителей/семьи из других регионов, которые находятся в отличных от московских жизненных контекстах и имеют другие образовательные возможности для формирования образовательного пространства своего ребенка, на родителей детей дошкольного возраста, детей с особыми потребностями или находящимися в трудной жизненной ситуации.

## **б) Основные результаты**

В результате анализа литературы, посвященной родительской вовлеченности в образование детей мы увидели, что существующие подходы к пониманию, изучению и работы с вовлечением родителей уже не охватывают и не принимают во внимание весь спектр ролей, действий, которые совершают родители для построения образовательного пространства детей – они описывают взаимодействие родителей и школы, которое до сих пор строится на принципах универсальности и иерархической трансляции образцов от педагогов [Поливанова, Любицкая, 2017]. В проблематике вовлеченности родителей в школьную жизнь детей сложилось определенное соотношение сил. Так, например, в России для вовлечения родителей создан целый пласт методической литературы для педагогов, рекомендующих воспитывать и педагогически просвещать родителей, и даже «педагогизировать их сознание». В качестве наиболее эффективных методов работы с родителями предлагается педагогическое просвещение, трансляция целей, форм, методов обучения и развития ребенка.

Вторым значимым направлением в объединении усилий школы и семьи считается повышение открытости образовательной организации, предоставление родителям возможности формировать заказ, осуществлять контроль за качеством образования, а также включаться в преподавание. Важной составляющей взаимодействия семьи и школы является совместная деятельность учителей, родителей и учеников в школе и за ее пределами: на праздниках, концертах, в социально значимых проектах и проч. Кроме того в педагогической литературе подчеркивается необходимость индивидуальной работы педагогов с дисфункциональными семьями и семьями, в которых дети испытывают трудности в обучении и отличаются проблемным поведением [Асриева, Коваленко, 2012]. Анализируя методическую литературу для педагогов, можно предположить, что в основе сформулированных в ней рекомендаций лежит

убежденность в том, что на вовлеченность родителей в учебные дела детей влияет степень их осведомленности, педагогической грамотности и готовности разделить миссию школы.

Семью/родителей описывают и работают с ней в качестве помощника школе по достижению поставленных целей и задач, т.е. субъектом детского образования является школа. Но, в связи с существенным увеличением предложения образовательных сервисов, участие родителей не только в школьных делах ребенка, но и в подборе и организации образовательных возможностей, резко возрастает и становится обычным для многих семей [Поливанова, Сивак, 2019]. Теперь семья/родители становятся главным субъектом образовательного процесса. Таким образом, обнаруживается разрыв: в существующей литературе описывается взаимодействие родителей со школой, а реальное участие родителей в образовании детей существенно шире.

Проведенный количественный опрос родителей о взаимоотношениях семьи и школы позволил выявить и описать современную ситуацию во взаимодействии семьи и школы.

Обобщив полученные данные, мы можем говорить о том, что в целом родители удовлетворены взаимодействием и коммуникацией со школой – школа учитывает и реагирует на индивидуальные запросы и потребности семьи [Любицкая, Шакарова, 2018]:

- им легко связаться с учителями детей (85% ответивших на вопрос);
- учителя прислушиваются к их словам (61%);
- родители обсуждают с учителями особенности детских взаимоотношений (55%);
- учителя учитывают особенности обучения ребенка, т.е. его индивидуальный темп работы, утомляемость и т.д. (49%), и психологическое состояние ребенка, особенности его характера (53%).

Родители (законные представители) ребенка обсуждают с учителями трудности в учебе (69%, N = 3084) — а значит, они доверяют учителям и считают, что те лучше разбираются в особенностях обучения, которые касаются непосредственно их детей.

Но, при более внимательном анализе, в частности на основании корреляционного анализа переменных, характеризующих уровень коммуникации семьи и школы, и переменных, отражающих интенсивность общения родителей с ребенком в семье, обнаруживаются менее благополучные закономерности [Любицкая, Шакарова, 2018]:

- чем старше ребенок, тем реже родители считают, что учителя прислушиваются к их словам;
- чем старше ребенок, тем реже родители обсуждают с учителями особенности детских взаимоотношений;
- чем больше времени в будний день с ребенком проводят члены его семьи в совместных занятиях (высокая домашняя вовлеченность), тем чаще родители обсуждают с учителями особенности его отношений с одноклассниками (высокая школьная вовлеченность);
- чем старше ребенок, тем меньше родители обсуждают с учителями успехи или трудности в учебе;
- чем старше ребенок, тем реже родители указывают, что учителя учитывают психологическое состояние и особенности обучения ребенка.

При рассмотрении показателей участия родителей в образовании своих детей в начальной, средней и старшей школе мы увидели, что: вовлеченность родителей в начальной школе выше, чем вовлеченность родителей в средней и старшей школе (меньше контактирует с учителями, меньше участвует в школьных мероприятиях, большинство родителей старшеклассников ни разу не оказывали добровольную помощь школе (почти не встречается РЕ)). В начальной школе 27% родителей или других членов семьи один-два раза в неделю общаются с кем-либо из школы, чаще всего с классным руководителем, а в старшей школе (8–10-е классы) таких только 8%, в средней — 12%.

Только 14% родителей учащихся начальной школы ответили, что общаются с учителями реже, чем раз в полгода или один-два раза за полугодие, тогда как в группах «5–7-е классы» и «8–10-е классы» таких соответственно 25 и 30% [Любицкая, Шакарова, 2018].

Показатели родительской вовлеченности в образования детей, как и коммуникации со школой, максимальны у родителей учеников 2-х классов, но в средней и старшей школе эти показатели довольно низкие. Пики школьной вовлеченности родителей в процесс образования приходится на переходные моменты в обучении их детей: это 4-й класс, т.е. окончание начальной школы и переход в среднюю школу, и 9-й класс — сдача ОГЭ, выбор между уходом из школы и продолжением обучения в школе. При этом коммуникация со школой, а именно показатели удовлетворенности родителей ею, начиная со 2-го класса неуклонно снижается. О слабой заинтересованности родителей свидетельствует низкая посещаемость ими родительских собраний и различных мероприятий, организуемых школой. Родители не всегда удовлетворены тем, как школа организует и проводит родительские собрания, конференции, праздники, экскурсии и пр. [Любицкая, Шакарова, 2018].

Показатели вовлеченности родителей в образовательный процесс, полученные в нашем исследовании, оказались довольно низкими. О слабой заинтересованности родителей свидетельствует не только низкая посещаемость ими родительских собраний и различных мероприятий, организуемых школой, но и не проявление инициативы по участию в школьной жизни своих детей (оказание безвозмездной добровольной помощи) – уровень РЕ.

Система образования в лице школы не чувствительна к запросам нового потребителя-родителя, она продолжает взаимодействовать с семьей с доминирующей позиции. Мы, однако, предполагаем, что родители/семья, устранившись из школы, сохраняют запрос к образованию, что можно проследить, в частности, на примере участия родителей в неформальном образовании детей [Бочавер, Павленко, Поливанова, Сивак, 2019; 2018].

Для описания этой «новой» родительской вовлеченности мы обратились к концепции «власти-знания» М.Фуко. Опираясь на данную концепцию, мы получаем следующие биполярные шкалы: управление «+» и управление «-»/ идентичность «+» и идентичность «-». Каждое высказывание респондентов далее может быть отнесено к одной из четырех категорий: управление «+»/идентичность «+», управление «+»/идентичность «-», управление «-»/идентичность «+», управление «-»/идентичность «-»:

#### 1) Биполярная шкала «управление».

- Высокий уровень управления (управление «+»): Родители являются «драйверами» образования ребенка: полностью берут на себя ответственность; точно знают, каким должен быть образовательный результат; прикладывают много усилий по отношению к образованию ребенка – полностью организуют образовательное пространство ребенка, активно участвуют в нем;

- Низкий уровень управления (управление «-»): Родители сняли с себя ответственность за образование ребенка, отдав ее «на аутсорсинг» образовательной организации и самим детям; мало вовлечены в образовательный процесс; не задумываются о будущей образовательной траектории ребенка; не организуют образовательное пространство детей.

#### 2) Биполярная шкала «идентичность».

- Высокий уровень идентичности (идентичность «+»): Родители определяют себя как главные и единственные держатели образования ребенка, исполняя вереницу ролей: ищут различные образовательные возможности; при возникновении проблем сами их решают, не дожидаясь инициативы от образовательной организации; являются инициаторами процесса коммуникации с образовательной организацией;

- Низкий уровень идентичности (идентичность «-»): Родители не определяют себя как участников образовательного процесса: позволяют образовательной организации принимать решения относительно образования их детей; являются ведомыми в процессе коммуникации с образовательной организацией; не ставят под сомнение те цели, задачи, которые ставит образовательная организация.

Благодаря данной модели мы смогли уловить не только как много или как мало родители участвуют в образовании ребенка, но и какие цели преследуют, какова их позиция и какие у родителей ожидания от образования ребенка, ведь современные родители заинтересованы в создании для своих детей наиболее отвечающих их запросам образовательных условий.

Имея большой выбор образовательных возможностей с одной стороны, и не находя опоры и отклика на свои запросы в школе с другой, родители сегодня делятся условно на четыре группы (см. Таблицу 1):

Таблица 1 - Матрица деления родителей на группы по степени уровня управления и идентичности

	<b>Идентичность + (Родители определяют себя главными и единственными держателями образования ребенка, исполняя много ролей.)</b>	<b>Идентичность – (Родители не определяют себя участниками образовательного процесса.)</b>
<b>Управление + (Родители являются «драйверами» образования ребенка, полностью берут на себя ответственность за образование ребенка и пр.)</b>	<b>1 группа:</b> Родители полностью берут на себя обязательства по формированию образовательного пространства их детей: выбирают школу и дополнительные занятия, контролируют образовательный процесс в соответствии с собственными ясно понимаемыми задачами; в эту же группу включены и родители, практикующие семейное образование.	<b>4 группа:</b> У родителей уровень власти высок – они совершают много действий относительно школьной жизни их детей: ходят на родительские собрания, состоят в родительском комитете и пр., но их идентичность – потребителя, помощника школы, при возникновении каких-нибудь проблем они стараются решить их через классного руководителя, или не обращать на это внимание, так как «от их мнения ничего не зависит».
<b>Управление – (Родители сняли с себя ответственность за образование ребенка, отдав ее «на аутсорсинг» образовательной организации и самим детям и пр.)</b>	<b>2 группа:</b> Родители отказываются от власти после того, как нашли образовательную организацию, которая удовлетворяет их требованиям, делегируя выбранной образовательной организации право управлять.	<b>3 группа:</b> Родители переложили всю ответственность за образование своих детей на школы и на самих детей, поэтому их идентичность определяется как потребителя образовательных возможностей.

Принадлежность семьи к одной из описанных групп может меняться, например, после нескольких лет обучения ребенка в школе, родители забирают его на семейное

обучение и наоборот. Или после активного участия в школьных советах и др. родители самоустраняются и делегируют свои полномочия школе и детям).

Распределив высказывания родителей согласно нашей модели мы показали, что понятие родительской вовлеченности должно быть расширено и включать не только школьную активность родителей, но и весь спектр действий, которые совершают родители по проектированию образовательного пространства детей.

Мы полагаем, что такая активность родителей в отношении образования является вызовом сложившейся модели школы, поскольку образование выходит за пределы формального образования, и для большей части семей не исчерпывается им. Родители постепенно осваивают роль заказчиков образования, т.е. все яснее понимают, какого образования хотят для своих детей, и готовы прикладывать значительные усилия для его организации.

Для уточнения характеристик выделенных групп родителей мы распределили ответы респондентов на вопросы анкеты, которые согласуются с данными характеристиками биполярных шкал «идентичность» и «управление». Мы сформировали четыре группы согласно ответам респондентов и составили комбинационные таблицы, что позволило выявить дополнительные признаки изучаемых групп:

- Матери с высшим образованием встречаются чаще в первой и четвертой группе. Также чаще оба родителя без высшего образования встречаются в третьей и во второй группах родителей соответственно.

- Семьи с высоким материальным капиталом (есть автомобиль, у ребенка есть отдельная комната, домработница и пр.) чаще всего встречаются в первой группе, что касается второй группы – там чаще всего встречаются семьи с низким материальным капиталом (нет у ребенка отдельной комнаты, у семьи нет автомобиля).

- В первой группе чаще всего работают отцы детей и не работают матери. Во второй группе ситуация обратная – чаще встречаются работающие мамы или же не работают оба родителя. Для третьей группы характерно, что работают оба родителя и часто не работает отец.

- Первая группа – это группа, где ребенок растет в полной семье, вторая же группа определяется тем, что ребенок чаще растет в семье с одним родителем, или в воспитании участвуют оба родителя, но находящиеся в разводе.

- Родители девочек чаще встречаются в третьей группе, чем родители мальчиков.

- В первую группу входят чаще родители, которые сами тоже развиваются, продолжают свое обучение, в отличие от родителей второй группы.

- Наибольшую степень управления и идентичности, характеристики первой группы (управление «+» / идентичность «+»), проявляют родители, когда их дети учатся в начальных классах. В начальной школе реже встречаются родители, тип поведения которых можно отнести к третьей группе или четвертой группе родителей. Чаще всего родители старшеклассников ведут себя, как родители из второй группы (управление «-» / идентичность «+») – они уже не проявляют инициативу, не решают проблемы школы, но уже думают об будущей образовательной траектории своих детей или же, найдя ту образовательную организацию, которая устраивает их полностью, отдают управление ей. То есть повышенная степень вовлеченности характеризует родителей, когда их дети учатся в начальной школе, а потом степень вовлеченности родителей в образование детей в школе падает (мы можем только предполагать причины спада вовлеченности: видимо у таких активных, образованных родителей происходит разочарование в коммуникации семьи и школы, и они самоустраняются из школы, проявляя свою активность вне ее – компенсируя то, что недодает школа, другими образовательными возможностями [Павленко, Поливанова, Бочавер, Сивак, 2019]) – это также подтверждается нашими данными о коммуникации семьи и школы [Любичкая, Шакарова, 2018].

Наибольшей степенью вовлеченности в организацию образовательного пространства своих детей характеризуются родители, чьи дети обучаются в форме семейного образования. Как было описано выше по разработанной нами модели – данная группа родителей характеризуется высоким уровнем управления и четкой идентификацией себя в отношениях власти.

Также одной из черт, которая характеризует высокий уровень управления таких родителей, является их осознанный выбор семейного образования.

Вместе с тем, для выявления основных причин выбора семейного образования, барьеров и практик их преодоления, дополнительно был проведен опрос в рамках магистерского исследования в 2016 году (N=151). Для опроса мы искали респондентов на форумах семейного образования, поэтому выборка как «выборка добровольцев» смещена по ряду показателей в сторону более «благополучных» родителей: например, с высоким уровнем образования и наличием работы.

Таким образом, изучаемая совокупность сужается до родителей в возрасте от 25 до 49 лет, в основном женщин (93% ответивших матерей против 7% отцов) со следующими характеристиками: 1) в среднем имеют двух детей 2) живут в городах, 3) участвуют в жизни онлайн-сообществ (как минимум состоят в них, просматривают сообщения), 4) имеют высшее образование, 5) имеют работу.

Основными причинами перехода на семейное образование они называют: неудовлетворенность школьным образованием, укрепление внутрисемейных связей, проблемы со здоровьем у ребенка, сложности в обучении в школе, потеря мотивации к обучению у ребенка и экономия времени [Любицкая, 2016].

Главный показатель высокой степени управления – это практики и способы участия родителей в организации процесса обучения, которые мы рассмотрим через преодоление возникающих трудностей/барьеров при переходе и непосредственно реализации семейного образования.

В исследовании было выделено две категории «барьеров»:

- Формальные барьеры: организационные, образовательные/компетентностные, ресурсные, административные трудности - при переходе, и административные - при реализации;

- Психологические барьеры - при переходе и непосредственно при реализации семейного образования.

Среди психологических трудностей родители указывают следующие:

- психологические проблемы при переходе на семейное образование – (непонимание и осуждение семьи, окружения, перестройка себя (родителя), неуверенность в своих силах);

- психологические проблемы при реализации (взаимоотношение родителя с ребенком (кем становится родитель – учителем или остается родителем?), мотивация ребенка к обучению, перестройка (отвыкание) ребенка от школы, недостаток компании и общения у ребенка и родителя (мало семей на семейном образовании в городе, несовпадение с расписанием дня с другими детьми).

Не отмечают никаких проблем в процессе перехода на семейное образование 44% респондентов (скорее всего такие родители нашли и обратились к посредническим организациям для решения возникших проблем, что тоже говорит о высоком уровне управления). 40% указали на трудности преодоления формальных (организационных) барьеров, на психологические трудности указали 16% ответивших. После перехода, в процессе реализации семейного образования, указание на психологические проблемы возрастает до 27% [Поливанова, Любицкая, 2017].

Говоря о степени управления образовательными возможностями ребенка и преодоления барьеров, необходимо рассмотреть практики организации образовательного пространства детей на семейном образовании. Родители могут выбирать из большого разнообразия практик: обратиться в альтернативную школу (существующие школы

разных систем от Монтессори и Вальдорфских школ до уникальных авторских решений), обучать по школьной программе дома при помощи дистанционных курсов, интернет-школ, учебников, объединиться с другими родителями и поочередно преподавать предметы или нанять педагогов или же создать свою собственную школу.

В любом случае, чтобы обучать своего ребенка в форме семейного образования, родителям нужно уже на «входе» начать разбираться в нормативно-правовой базе, искать организации-посредники, участвовать в жизни сообщества и контролировать образовательный процесс своего ребенка – то есть быть вовлеченным в формирование образовательного пространства своего ребенка практически постоянно.

Родители, реализующие семейную форму получения образования, идентифицируют себя главными и единственными держателями образования ребенка, исполняя множество ролей (от родителей до учителей и менеджеров образования своего ребенка).

Нам представляется важным также, что чаще всего семья погружается в семейное обучение постепенно, например, первый и второй ребенок уходили на семейное образование в начальной школе, а вот уже третий и последующие дети посещали семейный садик, то есть были вовлечены в семейное образование с самого раннего возраста. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что родители не только не разочаровались в семейном образовании, но и стали доверять ему еще больше [Любицкая, 2016].

Родители, практикующие семейное образование, характеризуются высоким уровнем идентичности (идентичность «+») и высоким уровнем управления (управление «+») – это позволяет нам увидеть новые формы активности семьи и говорить о том, что понятие родительской вовлеченности должно быть расширено и включать не только школьную («временную») активность родителей, их ведомость, но и весь спектр действий, которые совершают современные родители по проектированию образовательного пространства детей.

## **7) Научная, теоретическая и практическая значимости полученных результатов, положения, выносимые на защиту**

**Научная новизна** исследования заключается в конкретизации и расширении конструкта «родительской вовлеченности» в контексте не только семейно-школьных отношений, но и применительно ко всей совокупности связей и отношений, которые возникают у родителей (семьи) при организации образовательного пространства своих детей.

Рост участия родителей и других членов семьи в образовании неоднороден и многоаспектен. Предложенный подход для изучения родительской вовлеченности в образовательное пространство детей задает **новый теоретический взгляд** на структуру образования: теперь в центре модели образования оказывается семья, которая «заказывает» образование, конструируя и монтируя различные образовательные возможности, строя новые конstellляции, и беря на себя ответственность за результат. Это открывает возможность для дальнейших теоретических разработок и эмпирических исследований, операционализации понятий, а также проведения сравнительного анализа существующих эмпирических исследований о роли и поведении семьи/родителей в организации образовательного пространства детей, взаимодействии с разными образовательными организациями и родительской вовлеченности, в частности, и шире исследований родительства.

Представленные в диссертации результаты обладают **практической значимостью**, поскольку могут быть использованы для дальнейших исследований, посвященных родительской вовлеченности в образование детей, коммуникации семьи и школы, и изучению трендов в образовании. Наше исследование важно также для образовательных

организаций, поскольку делает понятным для системы образования запрос и возможную активность семьи.

Данные материалы могут быть использованы:

- при создании или корректировке уже имеющихся рекомендаций образовательным организациям по работе с различными группами родителей для их вовлечения в образование детей;
- при корректировке нормативно-правовых актов федерального, регионального или местного значения;
- при создании курса повышения квалификации для административных работников и преподавателей школ «Взаимодействие семьи и школы: как вовлечь разных родителей в жизнь школы».

**Полученные результаты могут быть резюмированы в виде следующих положений, выносимых на защиту:**

1. В 60-е годы появилось представление о родительской вовлеченности, которое подразумевало участие семьи обучающегося в его школьном образовании; появление разнообразного предложения на рынке образовательных услуг – формальных, неформальных и информальных – предоставляет родителям существенно более широкие возможности участия в образовании детей.

2. Описание родительской вовлеченности через одномерную модель Эпштейн или Эккелс не схватывает всего разнообразия участия семьи в образовании; рассмотрение родительской вовлеченности через две переменные - власть (управление) и идентичности – формирует более тонкий инструмент описания участия семьи в образовании.

3. Четыре типа родительской вовлеченности, которые характеризуются:

- Уходом из школы (выбор семейного образования);
- Существенным расширением школьного образования за счет дополнительного образования;
- Поиском наиболее адекватной образовательной организации в том числе частных, авторских и прочих образовательных организаций;
- Удовлетворенностью школьной формой получения образования (только школьное образование, дети, как правило, не посещают сервисы дополнительного образования).

4. Сравнение качества взаимодействия со школой и удовлетворенности родителей младших школьников и подростков таким взаимодействием показывает, что родители более старших детей взаимодействуют реже и удовлетворены также реже. Наше исследование не дает оснований дифференцировать это различие разницей между родительскими когортами или изменением отношения к школе от младших к старшим классам. Этот факт требует дальнейшего изучения.

5. Семейное (а также заочное, самообразование) образование представляет собой новую функцию родительства, требующую высокого уровня управления и понимания образовательного запроса (идентичности).

## **8) Список литературы, использованной в резюме**

1. Антипкина И.В., Любичкая К.А., Нисская А.К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 230-260.
2. Асриева О.О., Коваленко Т.В. Личностно-ориентированное обучение: новая модель взаимодействия школы и родителей // Вестник ЧГПУ. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 7–15.



3. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 32–40.
4. Байфорд Э. Родитель, учитель и врач: к истории их взаимоотношений в деле воспитания и образования в дореволюционной России // Новые российские гуманитарные исследования. 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/276/>
5. Бысик Н.В., Евстигнеева Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. Участие родителей в школьном образовании: выбор, возможности, вовлеченность. Информационный бюллетень. Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. – 32 с. – (Мониторинг экономики образования; №19 (118)).
6. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68-90.
7. Любицкая К.А. Механизмы и барьеры в реализации семейного образования в России // Магистерская диссертация НИУ ВШЭ. 2016. 86 с.
8. Любицкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196-215.
9. Павленко К.В., Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Сивак Е.В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261.
10. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 3. С. 1-11.
11. Поливанова К.Н., [Бочавер А.А.](#), [Павленко К.В.](#), [Сивак Е.В.](#) [Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей.](#) М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2020.
12. Поливанова К.Н., Любицкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72-80.
13. Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Доступ к дополнительному образованию. Влияние характеристик семьи // В кн.: Образование и социальная дифференциация: коллективная монография / Отв. ред.: М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2017. Гл. 4.3. С. 416-430.
14. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 2 / М. Фуко ; пер. с фр. И. Окуновой ; под общ. ред. Б.М. Скуратова. М. : Праксис. 2005. 320 с.
15. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 3 / Пер. с франц. Б. М. Скуратова под общей ред. В. П. Большакова. М. : Праксис. 2006. 320 с. (Серия «Новая наука политики»).
16. Bodovski K. (2014) Adolescents' emerging habitus: the role of early parental expectations and practices // British Journal of Sociology of Education. 2013. Vol. 35. No 3. P. 389-412. doi: 10.1080/01425692.2013.776932
17. Dobusch, L., Schoeneborn, D. Fluidity, Identity, and Organizationality: The Communicative Constitution of Anonymous // Journal of Management Studies. 2015. Vol.52. No 8. P. 1005-1035.
18. Duncan E. Private education is booming in new markets and forms // The Economist, 2019. URL: <https://www.economist.com/special-report/2019/04/13/private-education-is-booming-in-new-markets-and-new-forms>
19. Eccles J.S., Harold R.D. Family Involvement in Children and Adolescents' Schooling // A.Booth, J. F. Dunn (eds) Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes? Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. 1996. P. 3–34

20. Elkind D. School and Family in the Postmodern World // The Phi Delta Kappa International. 1995. Vol. 77. № 1. P. 8–14. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405475>.
21. Epstein J. School and Family Partnerships // In Encyclopedia of Educational Research, edited by M. Alkin. New York: MacMillan, 1992.
22. Epstein J. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share // Phi Delta Kappan. 1995. № 76. P. 701–712.
23. Epstein J.L., Sanders M.G. Family, School, Community Partnerships // M. H. Bornstein (ed.) Handbook of Parenting. 2002. Vol. 5. Practical issues in parenting. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates. P. 407–437.
24. Goodall J., Montgomery C. Parental involvement to parental engagement: a continuum // Educational Review. 2014. Vol. 66. № 4. P. 399 - 410.
25. Hill N.E., Tyson D.F. Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement // Developmental Psychology. 2009. Vol. 45. № 3. P. 740–763.
26. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update // Educational Review. 2018. Vol. 70. № 1. P. 109-119.
27. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model // Educational Review. 2011. Vol. 63. № 1. P. 37–52.
28. International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. URL: [unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219109r.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219109r.pdf).
29. Jeynes W.H. Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents // Marriage and Family Review. 2005. Vol. 37. № 3. P. 99–116.
30. Jeynes W.H. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis // Urban Education. 2007. Vol. 42. № 1. P. 82–110.
31. McWayne C, Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H., Sekino Y. A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children // Psychology in the Schools. 2004. Vol. 41. № 3. P. 363–377.
32. Park S., Holloway D.S. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study // The Journal of Educational Research. 2017. Vol. 110. № 1. P. 1-16.
33. Phillipson S. Modeling parental role in academic achievement: comparing high-ability to low- and average-ability students // Talent Development & Excellence. 2010. Vol. 2. № 1. P. 83-103.
34. Shumow L., Miller J.D. Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents // Journal of Early Adolescence. 2001. Vol. 21. No 1. P. 68–91.
35. Sui-Chu E.H., Willms J.D. Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement // The Sociological Quarterly. 1996. Vol. 69. № 2. P. 126–141.
36. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis // Educational Review. 2014. Vol. 66. № 3. P. 377–397.