

Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения

М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Гошин Михаил Евгеньевич
кандидат химических наук, аналитик
Центра социально-экономического
развития школы Института образова-
ния Национального исследователь-
ского университета «Высшая школа
экономики». E-mail: mgoshin@hse.ru

Мерцалова Татьяна Анатольевна
кандидат педагогических наук, ве-
дущий эксперт Центра социально-
экономического развития школы Ин-
ститута образования Национально-
го исследовательского университета
«Высшая школа экономики». E-mail:
tmertsalova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясниц-
кая, 20.

Аннотация. В статье приведен об-
зор теоретических моделей родитель-
ского участия в образовании детей.
На основе соотнесения с типологиза-
цией, предложенной в модели Дж. Эп-
штейн, эмпирически исследуется во-
влеченность российских родителей
в школьное образование их детей. Со-
поставляются типы участия, характер-

ные для разных социально-экономи-
ческих категорий родителей, особо
выделены семьи с низким уровнем
дохода. Показано, что более высо-
кий уровень участия в образовании
свойствен родителям, чьи дети до-
стигают лучших образовательных ре-
зультатов и планируют после школы
продолжать обучение в вузе. В иссле-
довании получены данные, подтвер-
ждающие наличие образовательного
неравенства: дети из малообеспечен-
ных семей имеют более низкие обра-
зовательные результаты, чем средние
по выборке. При этом высокий уро-
вень участия родителей в образова-
нии нивелирует разницу в успеваемо-
сти между детьми из семей с разным
экономическим статусом.

Ключевые слова: участие родите-
лей в образовании, образовательное
неравенство, типология родительско-
го участия, образовательные резуль-
таты, социально-экономические ха-
рактеристики семей.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90

Авторы выражают
благодарность ди-
ректору Центра вну-
треннего монито-
ринга НИУ «Высшая
школа экономики»
И. А. Груздеву за уча-
стие в качестве экс-
перта, советы и цен-
ные замечания при
работе над данной
статьей.

Формирование и развитие в социуме образовательных институтов определило возникновение тенденции «передачи ответственности» за образование и воспитание детей от семьи к школе. В процессе исторического развития общество начинает все больше доверять социальным образовательным институтам, все глубже укореняется мнение, что представители школы владе-

ют наиболее оптимальными методами обучения и воспитания [Mannan, Blackwell, 1992]. По мере расширения функций школы уменьшается роль, отводимая родителям и семье.

Однако начиная с 1960-х годов исследователи стали отмечать необходимость учитывать и даже повышать роль семьи в образовании ребенка. Международная практика родительского участия в образовании во второй половине прошлого века прошла путь от дефицитарной модели (школа призвана восполнить то, что не может дать семья) и модели различия (семья и школа — это два совершенно разных, практически непересекающихся пространства) до модели расширения возможностей [Shepard, Rose, 1995], в которой родители рассматриваются как основной источник развития и воспитания ребенка, именно им отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребенку в школьной жизни и социализации, в овладении навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью.

Именно эта модель в различных трансформациях наиболее распространена в настоящее время. В ней выделяются четыре основных уровня родительской вовлеченности в образование, отражающие иерархию видов участия родителей в образовании своих детей. Первые два уровня — *базовая коммуникация* (отслеживание образовательных результатов детей и предоставление необходимой информации в школу; общение с учителями, получение информации о ребенке) и *улучшение домашних условий* (домашняя образовательная среда, дисциплина, забота о здоровье, помощь в выполнении домашних заданий, чтение дома) — фактически отражают участие родителей в учебном процессе ребенка без существенной включенности в школьную жизнь. Два более высоких уровня — *добровольчество* (помощь и взаимодействие с другими учениками и родителями в школе) и *защита* (работа с местными жителями и организациями в масштабе региона) — подразумевают активное участие родителей в жизни образовательной организации. Наивысший уровень — *расширение возможностей* — достигается, когда родители в состоянии определять школьную политику и влиять на принятие решений в школе. Для эффективного участия в образовании детей на этом уровне родителям необходимы знания, уверенность и лидерские качества.

По мнению некоторых отечественных исследователей, в России с советских времен участие родителей в образовательном процессе в большинстве случаев ограничивалось задачами материального или другого ресурсного обеспечения школы [Хоменко, 2006]. Даже педагоги-новаторы, реализовавшие в школах гуманистические принципы и подходы (А. Н. Тубельский, В. А. Караковский, О. С. Газман и др.), не рассматривали родителей и семью ни как партнеров школы, ни как участников образовательного процесса.

Интерес к проблеме родительского участия в российском образовании начал проявляться к 2000-м годам. Сформировалось мнение, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, и в частности без взаимодействия семьи и школы [Пинский, 2004].

Феномену современного родительства посвящены работы исследовательской группы под руководством К.Н. Поливановой. Она отмечает, что ценность детства в общественном дискурсе и неолиберальные установки, предполагающие, в частности, рост ответственности индивида, повышают «цену» родительских решений относительно всего, что происходит с их ребенком [Поливанова, 2015]. В контексте родительского участия в образовании актуальным представляется понятие родительской самоэффективности (*parental self-efficacy*) как самооценки способностей и возможностей в сфере воспитания [Bandura, 1977] (цит. по: [Поливанова, 2015]). Родительская самоэффективность подразумевает веру в правильность своих действий, ожидание, что они приведут к нужному результату и затраченные усилия не будут бесполезны.

Среди современных концепций родительского участия в образовании одной из наиболее известных является модель Д. Эпштейн [Epstein, 1987], включающая шесть типов действий, способствующих объединению школы, семьи и местного сообщества (табл. 1).

Исследователи, критикующие данную модель, указывают на неоправданное «уравнивание» позиций школы и семьи, на необходимость расширения понятия вовлеченности [Vincent, Tomlinson, 1997; Lareau, 1996; Auerbach, 2007; Galindo, Medina, 2009], а также на несколько ограниченное видение партнерства и сосредоточенность на роли школы в его реализации [Banquedano-Lopez, Alexander, Hernandez, 2013]. Несмотря на критику, специалисты отмечают несомненную концептуальную пользу данной модели [Ibid.], которая в лаконичной форме емко отражает структуру различных видов деятельности, способствующих конструктивному взаимодействию семьи и школы, и большинство зарубежных исследований сконцентрированы вокруг тех или иных «ветвей» данного «дерева». В связи с этим представляется актуальной задача оценить модель Д. Эпштейн на предмет ее адекватности российским реалиям.

Развитием модели Д. Эпштейн можно считать попытку С. Шеридан и Т. Кратохвила сформулировать различия между традиционными и партнерскими отношениями семьи и школы (табл. 2).

Структуру партнерства составляют три важных блока, обуславливающие друг друга: основа партнерства, действия и об-

Таблица 1. Структура родительского участия (вовлеченности)

Тип действий	Действия родителей	Действия представителей школы
Воспитание	Удовлетворение базовых потребностей ребенка, создание благоприятной среды для учебной деятельности	Помощь семьям в понимании того, как они могут способствовать развитию детей. Обучение родителей, проведение тренингов, домашние визиты, семейные программы поддержки
Домашнее обучение	Помощь детям в выполнении домашних заданий и другой учебной деятельности, в принятии решений. Участие в определении целей ребенка на год и в планировании учебной деятельности	Информирование семей о стратегиях выполнения домашних заданий, способах контроля и обсуждения школьной работы на дому
Коммуникация	Постоянный контакт с работниками школы. Мониторинг образовательных результатов ребенка, эффективное реагирование на его проблемы	Обеспечение семей необходимой информацией о ходе обучения детей; выстраивание общения с учетом культурных особенностей родителей
Волонтерство	Внесение вклада в создание школьной среды и обеспечение образовательного процесса, участие в школьных мероприятиях	Создание оптимальных условий для вовлечения родителей; разработка гибкого графика, учитывающего расписание родителей; учет способностей и интересов родителей
Принятие решений	Участие родителей в управлении школой. Обеспечение работы сетей информирования всех семей о деятельности родителей-активистов	Предоставление родителям возможности принимать решения, определяющие функционирование образовательной организации
Сотрудничество с сообществом	Решение политических вопросов, связанных с образованием детей, на уровне местного сообщества	Координация работы и ресурсов сообщества, бизнеса и партнеров, помощь семьям, обеспечение поддержки таких ведомств, как здравоохранение, культура и др.

Источник: [Epstein, 1987].

Таблица 2. Различия между традиционными и партнерскими отношениями семьи и школы

Партнерство	Традиционный подход
Сотрудничество во имя успеха ребенка	Подчеркивается роль школы в обучении
Частая двунаправленная коммуникация	Коммуникация, инициированная школой, нечастая, сосредоточенная на проблеме
Понимание культурных различий и признание их важности в создании положительного образовательного климата	«Один размер подходит всем» — культурные различия должны быть преодолены
Признание значимости разных точек зрения	Различия рассматриваются как барьеры
Цели для учеников семья и школа определяют совместно и распределяют между собой	Цели определяет школа, иногда вместе с родителями
Планы строят совместно семья и школа с обсуждением ролей для всех участников	Образовательные планы разрабатывают учителя

Источник: [Sheridan, Kratochwill, 2007].

разовательные результаты. *Основу партнерства* определяют подход (принятие школой участия семьи, разделение с ней ответственности за образовательные результаты обучающихся), отношения (осознание представителями семьи и школы, что вместе они могут добиться гораздо более высоких результатов, чем те, которые даст сумма их усилий, предпринимаемых по отдельности) и атмосфера (взаимное доверие, школа становится сообществом, дружественным семье). *Действия* подразумевают все стратегии и практики, направленные на построение успешного партнерства семьи и школы. В итоге партнерство приводит к улучшению *образовательных результатов* (более успешный процесс обучения и здоровое развитие ребенка).

Основываясь на результатах 66 исследований, Ф. Хендерсон и Н. Берла пришли к заключению, что семья вносит основной вклад в достижения детей, начиная с раннего детства и заканчивая старшей школой [Henderson, Berla, 1994]. При этом участие родителей сильнее сказывается на образовательных результатах в начальной школе, чем в средней [Jeunes, 2007].

Положительное влияние родительского участия в образовании детей обсуждается и в контексте проблемы образовательного неравенства. Государство и образовательные организации в некоторой степени реализуют функцию выравнивания шансов для детей из семей с разным ресурсным потенциалом и создают определенные компенсирующие механизмы. Однако риск воспроизводства социального неравенства сохраняется. Соответственно представляется целесообразным проведение исследований, которые раскрыли бы возможности преодоления образовательной и социальной изоляции наиболее уязвимых категорий детей посредством участия семей в учебном процессе и жизни образовательных организаций [Gadsden, Davis, Artiles, 2009; Zimmer, 2003; Brunello, Checchi, 2007].

Участие семьи в образовании рассматривается как механизм повышения успешности ребенка в школе, позволяющий сократить значительный разрыв в образовательных результатах между детьми из наиболее и наименее обеспеченных семей. Благоприятная для обучения домашняя обстановка, поощрение и поддержка, высокие ожидания и участие родителей в школьной жизни оказывают благотворное влияние на образовательные результаты детей независимо от социального, национального, культурного и экономического бэкграунда [Eagle, 1989; Dauber, Epstein, 1993; Christenson et al., 1997]. Участие родителей в образовании может также помочь компенсировать нехватку других семейных ресурсов [Derrick-Lewis, 2001]. Независимо от уровня образования и дохода родителей, а также от способностей самого школьника реализация партнерских отношений семьи и школы дает много преимуществ, в том числе способствует компенсации образовательного неравен-

ства [Epstein, 1987; Caldas, Bankston, 1997; Kelleghan et al., 1993].

Разные типы семей, разные категории родителей могут одинаково благоприятно влиять на образовательные результаты детей. Но в силу своих особенностей, различий в возможностях и условиях они по-разному реализуют свою вовлеченность в образование. Несмотря на то что один и тот же родитель в разных ситуациях и условиях может отдавать предпочтение различным типам участия, можно предположить, что эти предпочтения зависят от определенных особенностей семьи, в частности, от ее социально-экономических характеристик, образовательного и культурного бэкграунда.

Подтверждение или опровержение данной гипотезы является одной из задач представленного ниже анализа, в основу которого положена типологизация родительского участия, основанная на модели Д. Эпштейн [Epstein, 1987] и адаптированная к условиям российского образования. Основной вектор анализа направлен на сопоставление типов участия (вовлеченности) родителей из разных в социально-экономическом отношении семей, с разными образовательными результатами детей и выбравших для них разные образовательные траектории после школы.

Данные для исследования были получены в результате опроса 3887 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования. Опрос проводился в 2016 г. в рамках Мониторинга экономики образования (НИУ ВШЭ) и охватывал 9 федеральных округов РФ.

В соответствии с теоретической рамкой исследования (моделью Д. Эпштейн) каждому из шести типов родительского участия в образовании соответствовали вопросы об участии родителей в школьной жизни и в учебном процессе ребенка, подразумевающие множественный выбор вариантов ответа.

Выборка организаций общего и дошкольного образования была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения; 4) форма собственности. Выборка была распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт. Распределение по типам поселений выглядело следующим образом: проживающие в г. Москве — 12,1% (471 человек), жители городов с населением свыше 1 млн человек (кроме Москвы) — 13,8% (536 человек), представители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей и городов с населением до 100 тыс. — соответственно 26,3% (1021 человек) и 18,2% (709 человек), представители поселков город-

1. Эмпирическая база исследования

ского типа и сельских поселений вместе — 29,6% (1150 человек). Структура выборки по уровню образования матери (мачехи) такова: среднее общее или ниже — 4,6% (178 человек), начальное или среднее профессиональное — 33% (1273 человека), неоконченное высшее и высшее без ученой степени — 59,4% (2289 человек), высшее профессиональное и ученая степень — 2,5% (98 человек).

Распределение респондентов по уровню доходов: те, кто отнес себя к категории «Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания» — 1,3 (51 человек); «На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать» — 7,5% (290 человек); «На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности» — 14,7% (565 человек); «На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности» — 39,4% (1513 человек); «Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги» — 32% (1231 человек); «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля» — 5% (193 человека).

Отдельно анализировались ответы родителей, относящихся к когорте «семьи с низким уровнем дохода» с целью исследовать особенности типологизации родительской вовлеченности, образовательных результатов школьников и выбора ими дальнейшей образовательной траектории в наименее обеспеченных семьях. К данной когорте были отнесены респонденты, выбравшие варианты ответов: «Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания» и «На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать».

2. Результаты исследования

2.1. Представленность в выборке шести типов родительского участия в учебном процессе и школьной жизни детей

Подавляющее большинство родителей вовлечены в базовые типы участия в образовании своих детей — воспитание и коммуникацию (в среднем по выборке — 93,3 и 97,9% соответственно). Эти родители создают дома для ребенка благоприятную образовательную среду, при необходимости сопровождают его в образовательную организацию, а также вовлечены в информационный обмен со школой: отслеживают оперативную информацию об успеваемости ребенка, его поведении, в курсе новостей и событий, происходящих в классе, где учится их ребенок, и в школе в целом. Результаты исследований, проведенных в США [Derrick-Lewis, 2001], также свидетельствуют, что на уровне воспитания и коммуникации почти все родители вовлечены в образование своих детей (96,6 и 93,2% соответственно).

Значительно меньшая доля родителей (62%) принимает участие в домашнем обучении своих детей: помогают выполнять

домашние задания, искать материал по предметам, справляться с возникающими затруднениями, вместе с ребенком участвуют в планировании учебной деятельности. В США вовлеченность родителей в домашнее обучение выше: 93,5% родителей проверяют готовность домашних заданий у своих детей, 81,1% оказывают помощь при их выполнении [Derrick-Lewis, 2001]. Немногим менее половины российских родителей (45,3%) занимаются волонтерской деятельностью в образовательной организации: участвуют и помогают в подготовке классных и школьных мероприятий, оказывают поддержку другим детям и их родителям, входят в состав родительских комитетов (рис. 1).

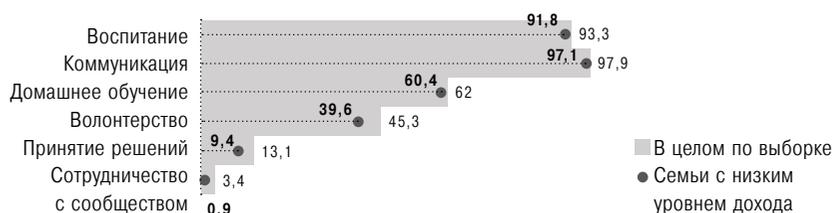
Исследование показало, что модель Эпштейн позволяет четко классифицировать российских родителей по типам их реального участия в образовании, однако при этом выявляется и специфика российских кейсов. Например, по данным Д. Эпштейн [Epstein, 1986], более 70% родителей никогда не выступают как волонтеры. Согласно нашему обследованию, в волонтерскую деятельность вовлечена почти половина родителей. Данное обстоятельство, очевидно, следует рассматривать как особенность российского кейса, обусловленную исторически сложившимися установками родительской общественности относительно значимости участия в школьной жизни.

В высшие формы участия в образовании детей — принятие решений и сотрудничество с сообществом — вовлечена небольшая доля родителей. В принятии решений относительно развития школы участвуют 13,1% родителей, они работают в составе коллегиальных органов управления, обеспечивают информационно-коммуникационное взаимодействие родительской общественности с представителями системы образования и т.д.

Наименее распространенной формой участия в образовании детей в нашей стране является деятельность неформальных объединений активных родителей, которые не только обеспечивают взаимодействие родительской общественности с представителями образовательных организаций и органов управления образованием, но и организуют сотрудничество в интересах школы всего местного сообщества. В таких форматах принимают участие лишь 3,4% родителей.

Сопоставление доли вовлеченных родителей из семей с низким уровнем дохода со средними показателями по выборке показало, что участие в воспитании, коммуникации и домашнем обучении практически не зависит от уровня благосостояния. Однако доля родителей из наименее обеспеченных семей, выступающих в качестве волонтеров, уже заметно отличается от средней по выборке (рис. 1). Доля родителей, вовлеченных в такие виды активности, как принятие решений и сотрудничество с сообществом, в целом является невысокой, а родители из семей с наименьшим доходом представлены здесь критически слабо.

Рис. 1. Распространенность шести типов родительского участия в учебном процессе и школьной жизни детей, %



Таким образом, вовлеченность родителей из наименее обеспеченных семей отличается от средней по выборке только на трех верхних уровнях участия. Наиболее сильный разрыв наблюдается на уровне сотрудничества с сообществом.

2.2. Типы родительской вовлеченности и образовательные результаты школьников

Один из важнейших результатов вовлечения родителей в школьную жизнь — повышение образовательных результатов, поэтому представляет интерес сопоставление типов участия родителей с учебной успешностью их детей.

Судя по результатам проведенного опроса, практически в каждом третьем случае у родителей, которые не принимают участие в образовании ни в одной из рассматриваемых форм, дети получают преимущественно удовлетворительные либо неудовлетворительные оценки. Доля таких детей в группе родителей, вовлеченных в воспитание, коммуникацию и домашнее обучение, примерно в 2 раза ниже (около 15%). У родителей, занимающихся волонтерством и участвующих в принятии решений по делам школы, слабо успевающих детей еще меньше — около 10%; наименьший процент детей, получающих преимущественно удовлетворительные и неудовлетворительные оценки, у родителей, вовлеченных в сотрудничество с сообществом — менее 7% (табл. 3).

Доля детей, получающих в основном хорошие, а также только хорошие и отличные оценки, несколько выше у родителей, вовлеченных в образование, по сравнению с невовлеченными, однако является практически одинаковой при всех типах родительского участия. Доля детей, получающих только отличные оценки, самая низкая в группе родителей, занимающихся воспитанием и домашним обучением, и возрастает на последующих уровнях, вплоть до сотрудничества с сообществом. В США значимой взаимосвязи между участием родителей в воспитании и коммуникации и образовательными результатами детей не выявлено, в то время как такая связь прослеживается в слу-

Таблица 3. Успеваемость детей в зависимости от типа участия родителей в школьной жизни и образовательном процессе, % общего числа ответивших родителей

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Оценки				
	Бывают неуд. (двойки)	Чаще удовл. (тройки)	В основном хор. (четверки)	Только хор. и отл. (четверки и пятерки)	Только отл. (пятерки)
Не участвуют	3,3	24,1	40,6	25,9	6,1
Воспитание	3,2	11,2	46,7	36,1	2,7
Домашнее обучение	3,4	10,1	47,0	37,2	2,3
Коммуникация	3,4	11,7	47,1	35,0	2,8
Волонтерство	2,5	8,1	46,2	39,7	3,5
Принятие решений	3,0	6,9	46,8	39,2	4,1
Сотрудничество с сообществом	2,5	4,1	46,3	41,3	5,8

чае участия родителей в домашнем обучении, волонтерстве, принятии решений и сотрудничестве с сообществом [Derrick-Lewis, 2001].

Наибольший процент детей, получающих только отличные оценки, в группе родителей, не участвующих в образовании (6,1%). По-видимому, определенная когорта родителей, дети которых являются успешными, не считают целесообразным принимать участие в их образовании, предоставляя им самостоятельность в процессе получения образования, либо реализуют свою активность в образовании детей за рамками школьного образования (репетиторы, курсы и т. д.).

В зарубежных исследованиях [Hart, Risley, 1995; Revicki, 1981] показано, что родители с наименьшими показателями социально-культурного капитала, имеющие низкий доход, чаще всего отстраняются от участия в образовании детей. При этом непосредственное участие в школьной жизни способствует социализации родителей и благоприятно сказывается на образовательных результатах детей, независимо от уровня дохода родителей.

Для анализа ситуации в семьях с разным уровнем дохода были рассчитаны индексы образовательных результатов¹, отра-

¹ Для расчета индекса каждому варианту ответа присвоено целочисленное значение весового коэффициента от 1 (минимальная оценка успеваемости) до 5 (максимальная оценка успеваемости) с шагом в 1 единицу. Индекс рассчитан как сумма произведений весовых коэф-

жающие успеваемость детей, чьи родители реализуют разные типы участия в образовании. Средний индекс образовательных результатов по всей выборке составил 3,22. Для детей из семей с низким уровнем дохода данный показатель оказался ниже на 0,29, что в очередной раз подтверждает наличие образовательного неравенства.

Наименьшее значение индекса образовательных результатов характерно для детей, родители которых не принимают участия в образовании. В среднем для этой категории родителей он составляет 3,08 и 2,72 — для семей с низким уровнем дохода (рис. 2). Средние индексы для детей, родители которых вовлечены в воспитание, коммуникацию и домашнее обучение, несколько выше — 3,22–3,25; для семей с низким уровнем дохода — 2,97–3,03. Примерно одинаковые индексы характерны для детей, родители которых занимаются волонтерством и участвуют в принятии решений, — 3,34; для семей с низким уровнем дохода — 3,06–3,08. Максимальный показатель успеваемости демонстрируют дети, родители которых вовлечены образование своих детей на максимальном уровне — сотрудничество с сообществом: 3,44; примечательно, что индексы образовательных результатов детей наименее обеспеченных родителей, вовлеченных в данную деятельность, даже выше, чем в среднем по выборке, — 3,50.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что дети, чьи родители принимают участие в их образовании, добиваются более высоких образовательных результатов, причем данная тенденция не зависит от уровня благосостояния семьи. Чем более высокий уровень активности характерен для родителей (от воспитания и коммуникации до сотрудничества с сообществом), тем выше индекс образовательных результатов их детей и тем в большей степени нивелируется разница в успеваемости между детьми из наименее обеспеченных семей и средними показателями по выборке.

В семьях с низким уровнем материального благополучия (например, многодетные, беженцы), в которых родители социально активны и участвуют в образовании детей, не ограничиваясь взаимодействием со школой, где учится их ребенок, а сотрудничая со всем местным сообществом, дети демонстрируют образовательные результаты, превышающие средние показатели. Полученные данные позволяют предположить, что более активная позиция родителей по отношению к образованию собственных детей может способствовать преодолению образовательного неравенства. Однако пока нет оснований судить

фициентов на долю выбравших соответствующий ответ. Диапазон возможных значений индекса: от 1 до 5.

Рис. 2. Индексы образовательных результатов детей в зависимости от типа родительского участия в образовании



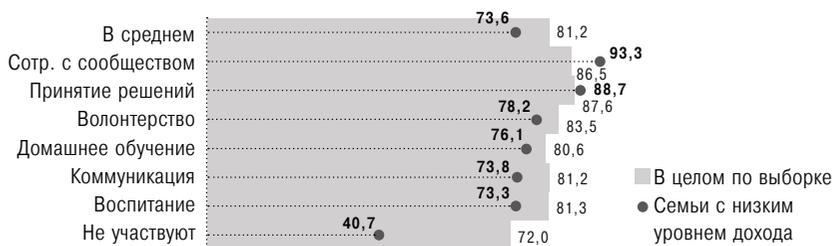
о направленности причинно-следственной связи этих явлений: более высокий уровень участия родителей в образовании определяет лучшие образовательные результаты детей или наоборот. Этот вопрос требует дополнительного исследования.

Помимо индекса образовательных результатов образовательное неравенство проявляется также в выборе учеником дальнейшей образовательной траектории, в частности в ориентации на получение высшего образования. Сопоставление ответов родителей о наличии у их детей планов продолжить учебу в высшем учебном заведении с типами родительской вовлеченности позволяет сделать заключение о взаимосвязи участия родителей в образовании и дальнейшей образовательной траектории ребенка.

Любой тип родительского участия в образовании своих детей почти в 2 раза повышает частоту выбора детьми из малообеспеченных семей образовательной траектории «продолжение образования в вузе» (с 40,7 до 73,3% и выше). Причем у родителей из малообеспеченных семей, вовлеченных в образование детей на двух высших уровнях (принятие решений и сотрудничество с сообществом), дети выбирают высшее образование с частотой, превышающей среднее по всей выборке.

Вероятность того, что ребенок выберет образовательную траекторию «поступать в вуз», значительно возрастает, если родители принимают участие в образовании; при этом чем более высокий уровень вовлеченности характерен для родителей, тем больший процент детей ориентирован на поступление в вузы и тем меньше становится разрыв по данному показателю между наименее обеспеченными семьями и средними значениями по выборке (рис. 3). Почти все родители из семей с низким уровнем дохода, участвующие в принятии решений относительно школьных дел и в сотрудничестве с местным сообществом, ответили, что их дети планируют поступать в вузы (88,7 и 93,3%

Рис. 3. Доля родителей, отметивших, что их ребенок после окончания школы будет учиться в вузе, %

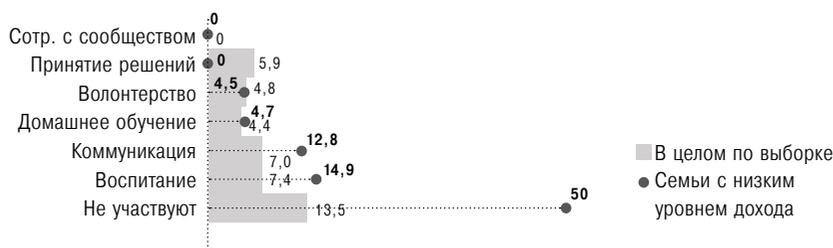


соответственно, что превышает средние по выборке показатели — 87,6 и 86,5%).

Мотивация к учебной деятельности, к получению максимально полного и качественного образования в значительной степени формируется под влиянием воспитания в семье, установок, заданных родителями. Среди родителей, не принимающих участия в образовании собственных детей, больше, чем в любой из групп, выделенных на основании уровня вовлеченности в образование, тех, кто отмечает, что их ребенок не планирует после окончания школы получать высшее образование по причине отсутствия желания учиться — 13,5%; в семьях с низким уровнем дохода — 50% (рис. 4). Если родители участвуют в воспитании и коммуникации, доля таких детей снижается почти вдвое и составляет около 7%. В семьях с низким уровнем дохода процент родителей, выбравших данный ответ, почти в 3 раза меньше, чем среди не участвующих родителей, однако вдвое выше по сравнению с благополучными в материальном отношении семьями, участвующими в воспитании и коммуникации. Среди родителей, вовлеченных в домашнее обучение, волонтерство и принятие решений по делам школы, лишь около 5% сообщают об отсутствии у ребенка желания продолжать обучение; среди родителей, осуществляющих сотрудничество с сообществом, таких нет. В малообеспеченных семьях, участвующих в домашнем обучении и волонтерстве, доля детей, не планирующих учиться в вузе, примерно такая же, как и в материально благополучных семьях. Среди родителей, вовлеченных в образование детей на двух высших уровнях участия, ни один не сообщил об отсутствии у ребенка желания продолжать обучение.

Таким образом, модель Эпштейн представляется адекватной для оценки ситуации родительской вовлеченности в образование в России и сопоставления типов участия родителей с образовательными результатами школьников. Дети, родители

Рис. 4. Доля родителей, отметивших, что их ребенок не будет поступать в вуз по причине отсутствия желания учиться, %



которых принимают участие в образовании, добиваются более высоких результатов в средней школе и значительно чаще, чем дети, не получающие от родителей поддержки в своей учебной работе, планируют продолжать обучение в высших учебных заведениях. Даже если родители вовлечены в образование детей на базовом уровне, т. е. участвуют только в воспитании и коммуникации, образовательные результаты у детей оказываются более высокими по сравнению с учащимися, чьи родители в образовании не участвуют. Если родители занимаются домашним обучением и волонтерством, образовательные результаты у детей еще выше; наиболее высокие показатели успеваемости у детей, чьи родители включены в принятие решений относительно школьных дел и в сотрудничество с сообществом. Несмотря на то что для детей из наименее обеспеченных семей характерны более низкие, чем в среднем, образовательные результаты, при участии родителей в образовании дети из семей с низким доходом учатся лучше и чаще планируют поступление в вуз после окончания школы. Причем чем более высокий уровень вовлеченности свойствен родителям, тем в большей степени нивелируется разница в образовательных результатах между семьями с низким доходом и средними показателями по выборке.

Представленность каждого из шести типов участия родителей в образовании детей зависит от места проживания семьи. Доля родителей, не участвующих в образовании детей, не превышает 10% и является наибольшей в малых городах с населением менее 100 тыс. человек и наименьшей — в городах с населением более 1 млн человек. Воспитание и коммуникация как практики участия родителей в образовании детей представлены довольно равномерно: во всех категориях населенных пунктов в данные виды деятельности вовлечено большинство родителей (табл. 4). В домашнем обучении реже всего

2.3. Типы родительского участия в зависимости от места проживания семьи, уровня образования и рода деятельности матери

Таблица 4. **Типы родительского участия в образовании**
(распределение по территории проживания, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Тип населенного пункта			
	Город, число жителей			Поселок городского типа, село
	> 1 млн	100 тыс. — 1 млн	< 100 тыс.	
Не участвуют	3,9	5,3	7,2	6,6
Воспитание	92,9	92,9	92,8	94,5
Коммуникация	97,9	98,0	97,9	98,3
Домашнее обучение	56,3	65,3	61,5	61,5
Волонтерство	43,3	47,4	40,9	45,0
Принятие решений	17,4	13,5	10,6	11,9
Сотрудничество с сообществом	7,8	2,7	2,4	2,1

принимают участие жители городов с населением более 1 млн человек, а в волонтерство в наибольшей степени вовлечены жители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей. Доли родителей, участвующих в принятии решений, касающихся школы, и в сотрудничестве с сообществом, наиболее сильно различаются в зависимости от категории населенного пункта: меньше всего высшие типы участия родителей в образовании представлены в малых городах, поселках городского типа и селах, а больше всего — в городах с населением более 1 млн человек.

В международных исследованиях получен целый ряд доказательств того, что уровень образования родителей, и прежде всего матери, является одним из основных факторов, определяющих успешность в учебе и уровень образовательных достижений школьников. Степень участия родителей в образовании ребенка, согласно результатам нашего исследования, также связана с их образовательным бэкграундом.

Родителей, не принимающих участия в образовании детей, среди имеющих среднее общее образование или ниже в 2 раза больше, чем среди получивших профессиональное образование того или иного уровня (табл. 5). Доля родителей, вовлеченных в каждый из шести типов участия по Эпштейн, является наименьшей среди родителей с самым низким уровнем образования. У родителей с высшим образованием практически по всем типам участия самые высокие показатели.

Доля родителей, осуществляющих коммуникацию, практически не зависит от образования матери. Наиболее выражен-

Таблица 5. **Типы родительского участия в образовании**
 (распределение по уровню образования матери, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Образование матери (мачехи)			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное проф.	Высшее, неоконч. высшее	Высшее проф. и ученая степень
Не участвуют	10,4	5,4	4,3	5,6
Воспитание	87,5	93,4	95,1	94,4
Коммуникация	95,8	97,8	98,2	96,3
Домашнее обучение	57,3	59,8	64,9	64,8
Волонтерство	30,2	40,5	50,3	55,6
Принятие решений	7,3	10,0	14,1	16,7
Сотрудничество с сообществом	3,2	2,9	3,8	9,3

ное влияние образования родителей наблюдается на более высоких уровнях вовлеченности, начиная с домашнего обучения, и усиливается от уровня к уровню. На высших уровнях — участия в принятии решений по школьным делам и сотрудничества с сообществом — доля родителей, имеющих высшее образование и ученую степень, в 2–3 раза превышает долю тех, кто имеет среднее общее образование или ниже.

Выбор родителями типа участия в образовании ребенка связан и с родом занятий матери. Меньше всего родителей, не принимающих участия в образовании, среди лиц, занимающихся предпринимательством, имеющих свой бизнес (табл. 6). По-видимому, активность и инициативность, способствующие открытию своего дела, проявляются и в других сферах, в том числе в вовлеченности в образование собственного ребенка.

Доля родителей, принимающих участие в воспитании и коммуникации, практически не зависит от рода деятельности матери; среди тех, кто участвует в домашнем обучении, несколько больше руководителей. Среди родителей, выступающих как волонтеры, больше всего руководителей и предпринимателей и меньше всего лиц рабочих профессий.

В принятии решений по делам школы и сотрудничестве с сообществом также больше всего участвуют родители, которые занимаются предпринимательской деятельностью, в том числе имеющие свою фирму; на втором месте — родители, занимающие руководящие должности. Очевидно, родители, способные открыть и вести собственный бизнес, готовы принимать решения и брать на себя ответственность за их реализацию, в боль-

Таблица 6. **Типы родительского участия в образовании**
(распределение по роду занятий матери, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Род занятий матери (мачехи)				
	Не работает	Рабочий, с/х рабочий	Служащий, специалист	Руководитель	Предприниматель, собственник фирмы
Не участвуют	6,0	6,0	4,4	6,2	2,1
Воспитание	95,4	93,4	94,1	91,7	94,8
Коммуникация	97,1	97,6	98,3	96,9	97,9
Домашнее обучение	61,1	62,7	62,3	67,9	62,5
Волонтерство	44,8	38,6	46,1	53,9	59,4
Принятие решений	9,6	10,8	12,4	18,1	22,9
Сотрудничество с сообществом	3,8	3,1	3,2	4,7	6,6

шей степени склонны участвовать в управлении образовательными организациями, где учатся их дети.

3. Заключение

Полученные в результате проведенного исследования данные подтверждают и уточняют некоторые положения зарубежных исследований, не имеющих российских аналогов. В частности, подтверждена связь образовательных результатов детей и участия родителей в их образовании. Эта связь прямая: чем выше родительская активность, тем лучше результаты. При этом сопоставление типов родительской активности в семьях из группы риска (с низким социально-экономическим статусом) обнаруживает высокий потенциал родительского участия в образовании для преодоления образовательного неравенства.

Использование классической модели Д. Эпштейн позволило расширить представление о типах родительского участия в образовании, подтвердив при этом ее адекватность для исследования российской образовательной реальности. Согласно этой модели выделяются шесть типов родительского участия в образовании ребенка, различающиеся выбором видов деятельности и степенью вовлеченности родителей в образование детей и при этом связанные с различными характеристиками семьи: материальным положением, образовательным бэкграундом и профессиональной деятельностью ее членов.

Одновременно результаты исследования позволяют зафиксировать специфику отечественной ситуации. Показатели от-

дельных типов родительского участия оказались очень близки, так что, по сути, на российской выборке идентифицированы три основных уровня вовлеченности родителей в образование их детей.

Первый уровень, базовый, включает такие типы участия, как воспитание и коммуникация. На этом уровне участие в образовании своих детей принимают подавляющее большинство российских родителей — практически вне зависимости от места проживания, уровня образования и рода деятельности. Дети, чьи родители вовлечены в их образование на этом уровне, имеют более высокие образовательные результаты, по сравнению с теми, чьи родители в образовании не участвуют.

Участие в принятии решений по школьным делам и сотрудничество с сообществом могут быть отнесены к высшему уровню родительского участия, который реализуют лишь немногие родители, как правило, обладающие наиболее высокими показателями социально-культурного капитала: с высоким уровнем дохода, имеющие высшее образование и во многих случаях ученую степень, занимающие руководящие должности либо имеющие свой бизнес. Возможности расширения вовлеченности родителей на этом уровне довольно ограничены — в силу как объективных факторов (ограниченность численности различных органов государственно-общественного управления образованием и иных родительских объединений), так и субъективных (лишь небольшая часть родителей обладает необходимыми для участия на данном уровне лидерскими качествами, способностями к стратегическому мышлению и к принятию решений, не только влияющих на судьбу их собственных детей, но и определяющих векторы развития образовательных организаций).

Наконец, третий, средний уровень, к которому можно отнести такие типы участия, как домашнее обучение и волонтерство, объединяет две важнейшие сферы родительской вовлеченности: активное содействие обучению ребенка дома и помощь в организации учебного процесса в образовательных организациях. И домашним обучением ребенка, и волонтерством занимаются около половины российских родителей. Таким образом, здесь имеются значительные возможности расширения вовлеченности за счет привлечения большего числа родителей и за счет повышения эффективности партнерских отношений с уже сотрудничающими со школой родителями.

Ключевая роль в повышении эффективности этого взаимодействия принадлежит образовательным организациям. Именно от позиции, которую занимают представители системы образования, в значительной степени зависит успех реализуемого партнерства между семьей и школой [Мерцалова, Гошин, 2015; 2016].

Очевидно, что использованная типология не охватывает всех вариантов участия родителей в образовании детей и не выявляет лежащие в основе их формирования причинно-следственные связи; соответственно, остаются нераскрытыми факторы, которые, возможно, детерминируют как родительское поведение, так и образовательные результаты детей. Данный вопрос нуждается в дополнительных исследованиях. Научно обоснованное формирование кластеров родительского участия в образовании детей позволит выделить группы родителей на основании их социально-экономических характеристик и реализуемых видов деятельности. Используя такую информацию, представители системы образования смогут организовать адресную работу с семьями, полностью раскрывая потенциал каждого родителя.

Литература

1. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2016) Как привлечь родительский ресурс // Воспитательная работа в школе. № 2. С. 49–56.
2. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2015) Родительское участие в управлении... и не только // Народное образование. № 8. С. 78–83.
3. Пинский А. А. (2004) Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 12–45.
4. Поливанова К. Н. (2015) Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. Т. 7. № 3. С. 1–11.
5. Хоменко И. А. (2006) Образовательные запросы современной семьи // И. А. Хоменко (ред.) Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2005 г.).
6. Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color // Urban Education. Vol. 42. No 3. P. 250–283.
7. Banquedano-Lopez P., Alexander R. A., Hernandez S. J. (2013) Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know? // Review of Research in Education. Vol. 37. No 1. P. 149–182.
8. Brunello G., Checchi D. (2007) Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence // Economic Policy. Vol. 22. No 52. P. 781–861.
9. Caldas S. J., Bankston C. (1997) Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement // Journal of Educational Research. Vol. 90. No 5. P. 269–277.
10. Christenson S. L., Hurlley C. M., Sheridan S. M., Fenstermacher K. (1997) Parent's and School Psychologist's Perspectives on Parent Involvement Activities // School Psychology Review. Vol. 26. No 1. P. 111–130.
11. Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools // N. Chavkin (ed.) Families and Schools in a Pluralistic Society. Albany, NY: SUNY. P. 53–72.
12. Derrick-Lewis S.M. (2001) Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement // Electronic Theses and Dissertations. Paper 71. <http://dc.etsu.edu/etd/71>
13. Eagle E. (1989) Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement. ERIC Document Reproduction

- on Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
14. Epstein J. L. (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement // *The Elementary School Journal*. Vol. 86. No 3. P. 277–294.
 15. Epstein J. L. (1987) Teacher Practices of Parent Involvement: What Research Says to Teachers and Administrators // *Education and Urban Society*. Vol. 19. No 2. P. 119–136.
 16. Gadsden V. L., Davis J. E., Artiles A. J. (2009) Introduction: Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse // *Review of Research in Education*. Vol. 33. No 1. P. vii–xi.
 17. Galindo R., Medina C. (2009) Cultural Appropriation, Performance, and Agency in Mexicana Parent Involvement // *Journal of Latinos in Education*. Vol. 8. No 4. P. 312–331.
 18. Hart D. F., Risley S. R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
 19. Henderson A., Berla N. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
 20. Jeynes W. (2007) *American Educational History: School, Society & the Common Good*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 21. Kellaghan T., Sloane K., Alvarez B., Bloom B. S. (1993) *A New Generation of Evidence: The Link to Home-School Partnerships*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
 22. Lareau A. (1996) Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical Analysis / A. Booth, J. F. Dunn (eds) *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 57–64.
 23. Mannan G., Blackwell J. (1992) Business Involvement in the Schools: How and Where Do Parents Fit into the Process // *Education*. Vol. 113. No 2. P. 286–293.
 24. Revicki A. (1981) *The Relationship among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involvement, Child Self-Concept, and Child Achievement*. Report No NCF CSC- 81–3. Baltimore: National Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
 25. Shepard R., Rose H. (1995) The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement // *Education*. Vol. 115. No 3. P. 373–377.
 26. Sheridan S. M., Kratochwill T. R. (2007) *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. New York, NY: Springer US.
 27. Vincent C., Tomlinson S. (1997) Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms // *British Educational Research Journal*. Vol. 23. No 3. P. 361–377.
 28. Zimmer R. (2003) A New Twist in the Educational Tracking Debate // *Economics of Education Review*. Vol. 22. No 3. P. 307–315.

Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students' Academic Results

Authors **Mikhail Goshin**

Candidate of Sciences in Chemistry, Analyst, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mgoshin@hse.ru

Tatyana Mertsalova

Candidate of Sciences in Pedagogics, Leading Expert, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tmertsalova@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The article gives an overview of the theoretical models of parental involvement in education. The peculiarities of parent involvement in Russian education are correlated with the typologies proposed by J. L. Epstein. Comparison typologies of parent involvement for different parents' socio-economic categories was carried out. Low-income families were especially identified. It is shown that despite the fact that children from the poorest families have lower than average educational outcomes, parent involvement promotes their increase in attainment. By increasing the level of involvement that parents have, the more leveled the difference in educational results becomes. Children from the poorest families are significantly less likely to plan go to university after school. At the same time the percentage of children planning to get into higher education considerably increases when parents are involved in their education. The higher the level of parent involvement, the greater the percentage of children oriented towards getting higher education. And the higher the level of parent involvement in education, the less the gap between the low income families and average values for the sample is.

Keywords family involvement, educational inequality, typologies of parent involvement, students' academic results, low-income families.

- References**
- Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, vol. 42, no 3, pp. 250–283.
 - Banquedano-Lopez P., Alexander R. A., Hernandez S. J. (2013) Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know? *Review of Research in Education*, vol. 37, no 1, pp. 149–182.
 - Brunello G., Checchi D. (2007) Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, vol. 22, no 52, pp. 781–861.
 - Caldas G. R., Bankston C. (1997) Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, vol. 90, no 5, pp. 269–277.
 - Christenson S. L., Hurley C. M., Sheridan S. M., Fenstermacher K. (1997) Parent's and School Psychologist's Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, vol. 26, no 1, pp. 111–130.
 - Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society* (ed. N. Chavkin), Albany, NY: SUNY, pp. 53–72.

- Derrick-Lewis S.M. (2001) Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement. *Electronic Theses and Dissertations*, paper 71. Available at: <http://dc.etsu.edu/etd/71> (accessed 16 April 2018).
- Eagle E. (1989) *Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Epstein J. L. (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, vol. 86, no 3, pp. 277–294.
- Epstein J. L. (1987) Teacher Practices of Parent Involvement: What Research Says to Teachers and Administrators. *Education and Urban Society*, vol. 19, no 2, pp. 119–136.
- Gadsden V. L., Davis J. E., Artiles A. J. (2009) Introduction: Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse. *Review of Research in Education*, vol. 33, no 1, pp. vii–xi.
- Galindo R., Medina C. (2009) Cultural Appropriation, Performance, and Agency in Mexican Parent Involvement. *Journal of Latinos in Education*, vol. 8, no 4, pp. 312–331.
- Hart D. F., Risley S. R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Henderson A., Berla N. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Jeynes W. (2007) *American Educational History: School, Society & the Common Good*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kellaghan T., Sloane K., Alvarez B., Bloom B. S. (1993) *A New Generation of Evidence: The Link to Home-School Partnerships*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Khomenko I. (2006) *Obrazovatelnye zaprosy sovremennoj semji* [Educational Needs of a Modern Family]. Paper presented at the All-Russian Scientific-Practical Conference “Education and Family: The Problems of the Individualization” (Saint Petersburg, April 20–21, 2005).
- Lareau A. (1996) Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical Analysis. *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (eds A. Booth, J. F. Dunn), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57–64.
- Mannan G., Blackwell J. (1992) Business Involvement in the Schools: How and Where Do Parents Fit into the Process. *Education*, vol. 113, no 2, pp. 286–293.
- Mertsalova T. A., Goshin M. E. (2016) Kak privilech roditelskij resurs [How to Attract a Parental Resource] *Vospitatelnaja rabota v shkole*, no 2, pp. 49–56.
- Mertsalova T. A., Goshin M. E. (2015) Roditelskoe uchastie v upravlenii... i ne tolko [Parent Involvement in School Governance... and Not Only]. *Narodnoe obrazovanie*, no 8, pp. 78–83.
- Pinskij A. (2004) Obshchestvennoe uchastie v upravlenii shkoloj: na puti k shkolnym upravlyayushchim sovetam [Public Involvement in School Governance: On the Way to School boards]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 12–45.
- Polivanova K. (2015) Sovremennoe roditelstvo kak predmet issledovaniya [Modern Parenthood as a Subject of Research]. *Psychological Science and Education*, vol. 7, no 3, pp. 1–11.
- Revicki A. (1981) *The Relationship among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involvement, Child Self-Concept, and Child Achievement*. Report No NCFCS- 81–3. Baltimore: National Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

- Shepard R., Rose H. (1995) The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement. *Education*, vol. 115, no 3, pp. 373–377.
- Sheridan S. M., Kratochwill T. R. (2007) *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. New York, NY: Springer US.
- Vincent C., Tomlinson S. (1997) Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms. *British Educational Research Journal*, vol. 23, no 3, pp. 361–377.
- Zimmer R. (2003) A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, vol. 22, no 3, pp. 307–315.