****

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»**

**НАУЧНЫЙ ДОКЛАД**

**по результатам подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации)**

**ФИО** Любицкая Кристина Александровна

**Направление подготовки**  44.06.01 Образование и педагогические науки

**Профиль (направленность) программы** Общая педагогика, история педагогики и образования

**Аспирантская школа** по образованию

Аспирант \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ФИО /

подпись

Директор Аспирантской школы \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ФИО /

подпись

**Москва, 2019**

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 он (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 играет семья, родители - они опосредуют взаимосвязи между интеллектуальными способностями детей и их достижениями (Phillipson, 2010). Сегодня, благодаря распространению идей осознанного родительства (стремление контролировать условия жизни ребенка, 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 образовательным организациям главную роль в воспитании и образовании детей (Антипкина, Любицкая, Нисская, 2018). Но, начиная с 1960-х годов, ситуация начинает постепенно меняться: в образовательном дискурсе появляется и активно разрабатывается понятие родительской вовлеченности, а в 2012 году в РФ с редакцией нового закона об образовании главным субъектом образовательных отношений признали родителей (Гошин, Мерцалова, 2018). Согласно ФЗ «Об образовании», «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).

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). А 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.) (Савицкий, 2017).

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 информального образования (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.

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

1. **Постановка проблемы, краткий анализ литературы с указанием пробелов в научном знании**

В современном образовательном дискурсе выделяются теоретические и эмпирические исследования вовлеченности родителей в образование ребенка. 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 (Epstein, Sanders, 2002; Hill, Tyson, 2009; Hornby, Lafaele, 2011; Jeynes, 2005; 2007; Wilder, 2014). Об эффективности родительского участия для достижения высоких академических результатов сообщалось во многих обзорах и мета-анализах (Hornby, Lafaele, 2011). Родительская вовлеченность также обеспечивает 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) (Hornby, Blackwell, 2018).

Родительская вовлеченность – это многомерный конструкт. Он включает как 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). 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).

Для обозначения разных уровней родительской вовлеченности в образование детей исследователи и политики предлагают использовать два взаимосвязанных термина - «parental involvement» и «parental engagement», где первый обозначает участие родителей в тех делах и активностях, которые задаются школой, а второй – заинтересованность родителей в образовании своих детей, которая включает, в том числе и участие в школьных делах (Goodall, Montgomary, 2014; Park, Holloway, 2017). Одни исследователи 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 (Ferlazzo, 2013).

В своем исследовании «Детство и последующее обучение» Дж.Экклс и его 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, Harrold, 1996). Другая широко используемая модель участия родителей известна как типология Дж.Эпштейн (Epstein, 1995; 1992). В этой модели Джойс Эпштейн и коллеги описывают 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. 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.

В вышеупомянутых моделях и используемых терминах родительское участие в образовании детей понимается и изучается с точки зрения семейно-школьных отношений и измеряется 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.

Таким образом, существующие теоретические модели родительской вовлеченности 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. Семья сегодня не просто потребляет образовательные услуги, но превращается в заказчика этих услуг, при этом вся система взаимодействия с ней не изменилась, на 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. 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 готова и учитывает запросы и новые позиции родителей в образовательной системе, дает характеристики разным группам родителей по степени их вовлечение в образование ребенка.

В связи с описанным выше возникают следующие исследовательские вопросы:

1. Как родители участвуют в формировании образовательного пространства детей?
2. Каковы возможные позиции родителей в образовательном процессе детей?

Целью исследования является **разработка модели вовлеченности родителей в образование детей, а также** 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 причины реализации семейного образования как примера максимальной степени вовлеченности в образование детей, определить используемые практики обучения, выявить барьеры для такого типа вовлеченности и способы их преодоления.

1. **Теоретическая рамка диссертационного исследования**

При исследовании родительской вовлеченности мы рассмотрели работы К.В.Хувер-Демпси, Х.М.Сандлера, Дж.Эпштейн. Чтобы увидеть изменения позиции школы в современном мире, мы изучили работы Д.Элкинда, И.Иллича. Также для достижения поставленной цели и ответов на исследовательские вопросы мы опирались на концепцию власти-знания М.Фуко, которая описывает социальные отношения через власть, – способы проявления власти, ее свойства и при помощи каких средств и инструментов она (власть) функционирует.

М.Фуко рассматривал власть, не отделяя ее от знания, говоря, 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, 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, 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[[1]](#footnote-1)) (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 (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). 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. **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 полуструктированные интервью с родителями. Эмпирическую базу исследования составили 40 интервью продолжительностью от 30 до 60 мин. с родителями детей школьного возраста г.Москвы. Респонденты рекрутировались через онлайн сообщества социальных сетей «Вконтакте» и «Facebook», администрацию школ, поэтому выборка как «выборка добровольцев» смещена по ряду показателей в сторону более «благополучных» родителей: высокий уровень образования, наличие работы, некоторые респонденты рекрутировались методом снежного кома (см. Приложение 1). Интервью с родителями проводились в 2015 - 2019 гг., 11 интервью проводилось по телефону. В интервью принимали участие матери обучающихся с 1-11 классы (N=40).

Интервью записывались на диктофон и затем расшифровывались. Общий объем стенограмм составил более 4,5 печатных листов. Затем тексты стенограмм были структурированы по смысловым единицам/высказываниям (тематическое кодирование). Далее анализировались смысловые единицы, присутствовавшие в текстах.

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.

Количественное исследование. Статистический анализ социологических количественных данных опроса родителей обучающихся 1-10 классов, который проводился Центром исследований современного детства НИУ ВШЭ в 2017 г. Анкетный опрос родителей обучающихся проводился при помощи двух опросных технологий:

1. Метод самозаполнения родителем школьника анкеты на бумажном носителе;

2. Метод самозаполнения родителем школьника анкеты в онлайн форме.

В опросе принимали участие 9 государственных бюджетных общеобразовательных учреждений российского мегаполиса. Общее число заполненных анкет, прошедших контроль качества заполнения – 3576 (см. Приложение 2). В предисловии к анкете было указано, кто проводит опрос, сообщалось о конфиденциальности предоставленной в ходе опроса информации, а также описывалась цель анкетирования.

**Основные результаты, научная и практическая значимость полученных результатов**

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). Например, в отечественной практике для преподавателей создано много методической литературы, где им рекомендуют 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, 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. Также в  педагогической литературе подчеркивается необходимость индивидуальной работы педагогов с дисфункциональными семьями и  семьями, в  которых дети испытывают трудности в  обучении и  отличаются проблемным поведением (Антипкина, Любицкая, Нисская, 2018).

Семью/родителей описывают и работают с ней в качестве помощника школе по достижению поставленных целей и задач – субъектом является школа, а с существенным расширением образовательных возможностей роль родителей углубляется и видоизменяется – теперь семья/родители становятся главным субъектом образовательного процесса. Участие родителей не только в школьных делах ребенка, но и в организации всей совокупности образовательных возможностей, становится обычным для многих семей. Таким образом, нами был обнаружен разрыв: в существующей литературе описывается взаимодействие родителей со школой, а реально участие родителей в образовании детей шире.

Проведенный количественный опрос родителей о взаимоотношениях семьи и школы позволил увидеть, что позиция родителей в системе образования изменилась. Данные анкетного опроса свидетельствуют о том, что в целом родители удовлетворены коммуникацией со школой (Любицкая, Шакарова, 2018):

— им легко связаться с учителями своих детей (85% ответивших на вопрос);

— учителя прислушиваются к их словам (61%);

— родители обсуждают с учителями особенности взаимоотношений их детей с одноклассниками (55%);

— учителя в своей работе 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 детей. При этом родители считают, что учителя считаются с их мнением.

Но, проведя корреляционный анализ переменных, характеризующих уровень коммуникации семьи и школы, и переменных, отражающих интенсивность общения родителей с ребенком в семье, мы выявили следующие 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 его отношений с одноклассниками;

— чем больше времени в будний день с ребенком проводят члены его семьи в совместных занятиях, тем чаще родители обсуждают с учителями особенности его отношений с одноклассниками;

— чем больше свободного времени у ребенка в его типичный будний день, тем с большей вероятностью его родители считают, что их мнение значимо для учителей;

— чем старше ребенок, тем меньше родители обсуждают с учителями его успехи или трудности в учебе;

— чем старше ребенок, тем реже родители указывают, что учителя учитывают его психологическое состояние и особенности обучения.

По мере взросления ребенка семья постепенно «уходит» из школы: меньше контактирует с учителями, меньше участвует в школьных мероприятиях, большинство родителей старшеклассников ни разу не оказывали добровольную помощь школе. 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 вовлеченности в процесс образования детей, как и коммуникации со школой, максимальны у родителей учеников 2-х классов, а потом они начинают снижаться. Пики школьной вовлеченности родителей в процесс образования приходятся 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 удовлетворенность 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).

Мы увидели, что требовательность к школе со стороны родителей повышается: они оценивают работу учителей, выражают свое недовольство и запросы к школе. Предлагаемые школой традиционные площадки коммуникации, как родительские собрания, в средней и старшей школе не являются средством вовлечения родителей в школьную жизнь детей – семья со взрослением ребенка самоустраняется из школы. Система образования в лице школы не чувствительна к запросам нового потребителя-родителя, она продолжает взаимодействовать с семьей с доминирующей позиции.

Для изучения этой «новой» родительской вовлеченности мы обратились к концепции «власти-знания» М.Фуко, используя которую мы разработали модель, состоящую из следующих шкал:

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.

1. 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 сомнения 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:

1. Управление «+» / идентичность «+»:

Родители этой категории 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.

К этой же группе относятся и родители, чьи дети обучаются в форме семейного образования или заочного обучения. Семейное образование – пока довольно редкий способ реализации запроса семьи на образование. Родители и дети много времени проводят друг с другом, но практики реализации процесса обучения при семейном образовании весьма разнообразны: от авторских, частных школ до анскулинга (Поливанова, Любицкая, 2017). Для этих детей образование проводится главным образом вне образовательной организации, в соответствии с учебными целями, определяемыми в первую очередь родителями. Родители полностью контролируют, выбирают образовательные возможности и несут ответственность за образование детей. Такая форма обучения предполагает высокий уровень родительской ответственности: от знания нормативно-правовых актов до владения навыками тайм-менеджмента. Процесс обучения в большинстве случаев определяется как досуговое образование.

1. Управление «-» / идентичность «+»:

Первая и вторая группы родителей - активные участники образовательного процесса детей. Они характеризуются тем, что точно знают каким должен быть результат от образования, возят своих детей в школу и на различные занятия, мероприятия, не дожидаясь инициативы школы, некоторые из них переводили своих детей из одной школы в другую. Их идентичность – заказчика, а иногда и управленца образовательных сервисов.

Отличие между этими двумя типами родительской вовлеченности в одном: родители второй категории отказываются от власти после того, как они нашли образовательную организацию, которая удовлетворяет их требованиям, делегируя выбранной образовательной организации право управлять. Как правило, это организация полного дня ребенка (дополнительные занятия, кружки и пр.). То есть эти родители на начальном этапе образовательного процесса ребенка входили в первую категорию (управление «+» / идентичность «+»), когда делали выбор образовательных возможностей, но на дальнейших этапах, найдя удовлетворяющую их запросам организацию, передали ей управление и перешли во вторую категорию (управление «-» / идентичность «+»).

1. Управление «-» / идентичность «-»:

Родителей этой группы можно назвать потребителями. Такой тип родительской вовлеченности характеризуются малым количеством действий родителей в школьной жизни детей:

* дети посещают школу во дворе дома или ту, в которой учились сами родители;
* родители не являются инициаторами общения с представителями школы;
* школьники не посещают дополнительные занятия или посещают эпизодически;
* родители не знают какие есть внешкольные занятия в районе их проживания и в школе;
* родители отвечают, что «не будут давить на ребенка» или «еще об этом думать», говоря о будущей образовательной траектории детей.

Эти родители переложили всю ответственность за образование своих детей на школы и на самих детей, поэтому их идентичность определяется как потребителя образовательных возможностей.

Такое пассивное участие в образовании детей может объясняться неблагополучной семейной ситуацией и/или отсутствием ценности образования, проблемами с психологическим и физическим здоровьем ребенка, барьерами в коммуникации между школой и семьей (Бочавер и др., 2018).

1. Управление «+» / идентичность «-»:

Согласно высказываниям родителей уровень власти у них высок – они совершают много действий относительно школьной жизни их детей: ходят на родительские собрания, состоят в родительском комитете или в управляющем совете школы, помогают с домашним заданием, их дети посещают дополнительные занятия, но редко посещают различные мероприятия (например, экскурсии, музеи и пр.), так как ждут, что школа организует, например, выездную экскурсию. Они не ставят под сомнения цели, задачи и ценности, которые транслирует школа относительно образовательного процесса. Они редко бывают инициаторами общения со школой, чаще они принимают участие только, когда школа их пригласит.

При этом их идентичность – потребителя, помощника школы, при возникновении каких-нибудь проблем они стараются решить их через классного руководителя или директора школы, или не обращать на это внимание, так как «от их мнения ничего не зависит».

Они не прилагают усилий для трансляции своих запросов, недовольств и пр. Они исходят из устоявшихся представлений относительно роли родителей в образовании и в процессе коммуникации семьи и школы. Они задумываются о будущей образовательной траектории ребенка, стараются «держать руку на пульсе» процесса обучения ребенка.

Родители этой категории реализуют свою власть через участие в делах школы, полностью принимая цели и функции образования, которые ею задаются (не имеют собственного заказа на образование). То есть эти родители делегируют свою власть школе, помогая ей эти властные полномочия реализовывать (например, помогая наводить порядок, соблюдать школьные правила)

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

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 большой 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 работаю оба родителя. Для третей 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.
* Родители первой группы – это родители детей начальных классов, потом их редко можно увидеть в средней и старшей школе. Для родителей третьей группы характерно обратное: – реже всего их можно встретить в начальной школе, также, как и родителей четвертой группы. Вторая группа родителей встречается в старшей школе. То есть родители с повышенной степенью вовлеченности чаще проявляются в начальных классах, а потом степень их вовлеченности в образование детей в школе падает (мы можем только предполагать причины ухода: 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 не додает школа, другими образовательными возможностями (Павленко, Поливанова, Бочавер, Сивак, 2019)) – это также подтверждается нашими данными о коммуникации семьи и школы (Любицкая, 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.

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

Реализация семейного образования требует преодоления многих трудностей. В исследовании было выделено две категории «барьеров»: формальные (организационные трудности, образовательные/компетентностные, ресурсные, административные при переходе, административные при реализации) и психологические барьеры при переходе и при непосредственно реализации семейного образования. Среди психологических трудностей родители указывают следующие:

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

- психологические проблемы при реализации – это 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 распорядком 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 нужно посмотреть на 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.

Нам представляется важным также, что чаще всего первый и второй ребенок получали семейное образование, начиная с начальной школы (1-4 классы), 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-семейники для решения возникших проблем могут обращаться в посреднические организации, а могут для поддержки, помощи друг другу, просто для общения и организации обучения детей объединятся в онлайн и оффлайн сообщества. Будучи участниками таких сообществ, родители, реализующие семейную форму получения образования, идентифицируют себя по средствам таких высказываний:

«Я - директор школы семейного типа. Много общаемся с другими родителями и детьми, выезжаем вместе в музеи и пр., организуем внеучебную деятельность. Постоянно вожу своего ребенка на множество увлечений, кружков. Сейчас выбираем вариант аттестации и место. В общем, я и повар, и швея, и учитель, и змея»;

«Мы – не школьники! (…) Собственно семейное и домашнее образование тем и отличается от школьного, что там нет этого жёсткого деления на этапы, а есть интерес, интенция ребёнка к познанию и развитию. И семья идёт за ним».

Такие высказывания показывают насколько высок уровень идентичности таких родителей как заказчиков образования своих детей, которые не похожи на родителей, дети которых обучаются в школе.

**Научная и практическая значимость полученных результатов, положения, выносимые на защиту**

Научная новизна исследования состоит 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.

Представленные в диссертации результаты обладают практической значимостью, поскольку могут быть использованы для дальнейших исследований, посвящённых родительской вовлеченности в образование детей, коммуникации семьи и школы и трендов в образовании. Наше исследования 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 вовлекать разных родителей в жизнь школы».

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

1. Существующие теоретические и эмпирические подходы к понимаю и изучению родительской вовлеченности не охватывают весь спектр ролей, действий, которые совершает семья (родителей) по формированию образовательного пространства детей.
2. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей может быть исследована на основе концепции власти-знания М.Фуко, которая позволяет описать поведение семьи по двум биполярным шкалам: «управление» и «идентичность», что позволяет увидеть, что главным субъектом (властных) образовательных отношений стали родители.
3. Предложенная модель позволила выделить четыре группы родителей, которые характеризуется следующими вариантами поведения:
4. Уходом из школы (выбор семейного образования);
5. Существенным расширением школьного образования за счет дополнительного образования;
6. Поиском наиболее адекватной образовательной организации в том числе частных, авторских и прочих образовательных организаций.
7. Традиционным отношением (только школьное образование, дети не посещают сервисы дополнительного образования).
8. Взаимодействие современных родителей со школой и их удовлетворенность школой в начальной школе выше, чем у родителей в средней и старшей школе. К основной школе оценки родителями педагогов и их отношения к школьникам ухудшаются, наступает разочарование в возможностях продуктивного взаимодействия семьи и школы, семья самоустраняется из школы, проявляя свою активность вне ее – компенсируя то, что недодает школа, другими образовательными возможностями. Эти данные показывают, что система образования в лице школы не чувствительна к индивидуальным запросам и к новой идентичности родителей, она продолжает работать и взаимодействовать с семьей с доминирующей позиции.
9. Иллюстрацией наивысшей степени родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства своих детей являются родители, чьи дети обучаются в форме семейного образования. Такие родители полностью берут на себя не только организацию образовательного пространства, но и собственно обучение своих детей, т.е. являются заказчиками, управленцами, производителями образования.

**Апробация результатов**

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. Обуховой «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**.**

**Список литературы**

1. Антипкина И.В., Любицкая К.А., Нисская А.К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 230-260.
2. 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.
3. 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)).
4. 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.
5. Любицкая К.А. Механизмы и барьеры в реализации семейного образования в России // Магистерская диссертация НИУ ВШЭ. 2016. 86 с.
6. Любицкая К.А., Шакарова М.А. [Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе](https://publications.hse.ru/view/224076464) // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 196-215.
7. 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.
8. Поливанова К.Н. [Современное родительство как предмет исследования](https://publications.hse.ru/view/163851344) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 3. С. 1-11.
9. [Поливанова К.Н.](https://www.hse.ru/org/persons/26436157), Любицкая К.А. [Семейное образование в России и за рубежом](https://publications.hse.ru/view/208932788) // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72-80.

## Савицкий К.Л. Что? Где? Когда? Как рассказать родителям про то, чем вы занимаетесь: материалы конференции «Лучшие практики родительского просвещения: кейсы, технологии, инструменты» 20 июля 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://leader-id.ru/event/4480/>.

1. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. Ч. 2 / М. Фуко ; пер. с фр. И. Окуневой ; под общ. ред. Б.М. Скуратова. М. : Праксис. 2005. 320 с.
2. 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≫).
3. Dobusch, L., Schoeneborn, D. Fluidity, Identity, and Organizationality: The Communicative Constitution of Anonymous // [Journal of Management Studies](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joms.12139/abstract). 2015. Vol.52. No 8. P. 1005-1035.
4. Duncan E. Private education is booming in new markets and forms // The Economist, 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://www.economist.com/special-report/2019/04/13/private-education-is-booming-in-new-markets-and-new-forms>
5. 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

## Elkind D. School and Family in the Postmodern World [Электронный ресурс] // The Phi Delta Kappa International. 1995. Vol. 77. № 1. P. 8–14. [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/20405475

1. Epstein J. School and Family Partnerships // In Encyclopedia of Educational Research, edited by M. Alkin. New York: MacMillan, 1992.
2. Epstein J. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children we Share // Phi Delta Kappan. 1995. № 76. P. 701–712.
3. 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.
4. Goodall J., Montgomery C. Parental involvement to parental engagement: a continuum // Educational Review. 2014. Vol. 66. № 4. P. 399 - 410.
5. 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.
6. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update // Educational Review. 2018. Vol. 70. № 1. P. 109-119.
7. Hornby G., Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model // Educational Review. 2011. Vol. 63. № 1. P. 37–52.
8. International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. [Электронный ресурс]. URL: unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219109r.pdf.
9. 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.
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. 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.
16. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis // Educational Review. 2014. Vol. 66. № 3. P. 377–397.

Приложение 1.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Код респондента | Наличие ВО | Наличие места работы | Количество детей | Возраст/класс ребенка | Форма получения образования |
| 1 | Высшее | Есть | 3 | 1 класс | СО |
| 2 | Высшее | Есть | 2 | 1 класс | СО |
| 3 | Высшее | - | 2 | 3 класс | СО |
| 4 | Высшее | - | 1 | 4 класс | СО |
| 5 | Высшее | - | 2 | 7 класс | СО |
| 6 | Высшее | - | 2 | 1. 7 класс; 2. 3 класс | 1. Очно-заочная 2. СО |
| 7 | 2 высших | Нет | 1 | 3 класс | Анскулинг |
| 8 | Высшее | Есть | 2 | 9 класс | Заочная |
| 9 | Высшее | Есть | 2 | 9 класс | Очная |
| 10 | Высшее | Есть | 1 | 3 класс | Очная |
| 11 | Высшее | Есть | 2 | 1. 6 класс 2. 7 класс | Очная |
| 12 | Высшее | Есть | 2 | 1 – 7 класс  2 -8 класс | Очная |
| 13 | Высшее | Нет | 1 | 5 класс | Очная |
| 14 | Высшее | Нет | 1 | 3 класс | Очная (частная школа) |
| 15 | Высшее | Нет | 3 | 1. 5 класс 2. 7 класс | Очная (частная школа) |
| 16 | Высшее | Нет | 2 | 1. 5 класс 2. 7 класс | Очная |
| 17 | Высшее | Нет | 1 | 13 лет | Очная (частная школа) |
| 18 | Высшее | Есть | 3 | 10-11 классы | Очная |
| 19 | Высшее | Есть | 1 | 14 лет | Очная (момент перехода из школы в другую) |
| 20 | Высшее | Нет | 1 | 10 лет | СО |
| 21 | Высшее | Нет | 5 | (2001,2003,2005,2005,2008 г.р.) | СО |
| 22 | Высшее | Есть | 2 | 2008 и 2010 г.р. | СО |
| 23 | Высшее | Есть | 1 | 2010 г.р. | СО |
| 24 | Высшее | Есть | 1 | 15 лет | СО |
| 25 | Высшее | Нет | 1 | 1 класс | СО |
| 26 | Нет | Нет | 2 | 1 – 25 лет   1. 11 класс | Очная |
| 27 | Высшее | Нет | 1 | 6 класс | Очная |
| 28 | - | Нет | 1 | 6 класс | Очная |
| 29 | Нет | Есть | 1 | 2 класс | Очная |
| 30 | - | - | 1 | 4 класс | Очная |
| 31 | Нет | Есть | 1 | 11 лет | Очная |
| 32 | - | Есть | 1 | 9 лет (3 класс) | Очная |
| 33 | Нет | Нет | 4 | 7 класс (м), 5 класс (д), 1 класс (м), детский сад (д) | Очная |
| 34 | Нет | Есть | 1 | 11 лет (5 класс) | Очная |
| 35 | Нет | Есть | 2 | 13 и 10 лет | Очная |
| 36 | Высшее | Есть | 1 | 2005 г.р. | Очная (частная школа) |
| 37 | Высшее | Нет | 2 | 2007 и 2014 г.р. | Очная |
| 38 | Высшее | Нет | 3 | 1997, 2007, 2010 г.р. | Очная |
| 39 | Высшее | Нет | 1 | 2010 г.р. | Очная |
| 40 | Высшее | Есть | 2 | 7 лет и 4 года | Заочное |

Приложение 2.

# Выборка и метод опроса родителей школьников

Опрос родителей, организованный совместно с администрацией школ, проводился в мае-июне 2017 года. Опрос проводился в девяти территориальных образовательных комплексах в следующих районах города Москвы: Хорошево-Мневники, Останкинский, Рязанский, Ярославский, Некрасовка, Марьино, Ясенево, Зябликово, Братеево.

Общее число заполненных анкет, прошедших контроль качества заполнения – 3576. Контроль качества заполнения включал в себя: удаление анкет, заполненных менее, чем на 20%, удаление анкет, в которых респонденты не указали школу и других анкет, которые не прошли первичный контроль качества заполнения. В предисловии к анкете было сообщалось о конфиденциальности предоставленной в ходе опроса информации, описывалась цель анкетирования, а также предлагалось заполнить форму согласия на обработку полученных данных. Респондентам предлагалось согласиться со следующим утверждением, либо отказаться от участия в опросе:

*Согласившись заполнить данную анкету, я подтверждаю, что мое участие в исследовании является добровольным. Я соглашаюсь предоставить свои данные для их использования в обобщенном виде. Данное согласие даю при условии неразглашения организаторами исследования персональных данных, позволяющих идентифицировать личность участника исследования.*

*Если Вы даете такое согласие, поставьте, пожалуйста, галочку и перейдите к заполнению анкеты:*

галочку и перейдите к заполнению анкеты:

Если Вы даете такое согласие, поставьте, пожалуйста,

галочку и перейдите к заполнению анкеты:

В качестве инструмента опроса выбрано две опросные технологии:

1. Метод самозаполнения родителем школьника анкеты на бумажном носителе.

2. Метод самозаполнения родителем школьника анкеты в онлайн форме.

Школе было предложено самостоятельно выбрать способ заполнения анкеты исходя из особенностей своего контингента и выбранного способа организации сбора данных. Бланк анкеты передавался родителю через классного руководителя, либо заполнение происходило на родительском собрании. Ссылка на анкету передавалась через социальные сети, либо через сайт школы. Педагоги школы, которые участвовали в организации опроса прошли подробный инструктаж и были ознакомлены с этическими и методологическими принципами, которых необходимо придерживаться для того, чтобы получить максимально качественные и репрезентативные данные.

Классы (параллели), в которых проходил опрос так же определялись администрацией школы. Опрашивались члены семей школьников. Ссылку на анкету или бумажный бланк анкеты получали члены семей всех школьников, обучающихся в выбранных классах.

Итоговое распределение опрошенных родителей по классам, в которых обучается их ребенок, см. в Таблице 1 ниже. Принять участие в опросе мог любой член семьи ребенка. В большинстве случаев это была мать ребенка (89,7%), в 7,4% случаев – отец ребенка, в 1,8% - бабушка ребенка, оставшиеся случаи – кто-либо еще из членов семьи.

**Таблица 1. Распределение опрошенных по классам, в котором учится ребенок (в % от ответивших)**

|  |  |
| --- | --- |
| Класс | % от ответивших |
| 1 | 0,5 |
| 2 | 17,3 |
| 3 | 4,3 |
| 4 | 10,4 |
| 5 | 15,9 |
| 6 | 15,9 |
| 7 | 9,8 |
| 8 | 9,8 |
| 9 | 9,9 |
| 10 | 6,3 |

**Таблица 2. Распределение по полу ребенка**

|  |  |
| --- | --- |
| Пол | % от ответивших |
| Мужской | 49 |
| Женский | 51 |

Ниже в Таблице 3 представлена информационная справка о численности опрошенных в разных школах, а также о специфике собранных данных, которую необходимо учитывать при интерпретации.

**Таблица 3. Информационная справка о специфике собранных данных в разрезе школ** (образовательных комплексов)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Школа | Количество ответов | Доля опрошенных в выборке | В опросе не участвовали классы | Специфика собранных данных |
| №1 | 807 | 22,3 | 3,11 |  |
| №2 | 741 | 20,5 | 1,3,11 |  |
| №3 | 521 | 14,4 | 1,4,9,10,11 | Нет опрошена старшая школа |
| №4 | 496 | 13,7 | 1,11 |  |
| №5 | 300 | 8,3 | 1,11 |  |
| №6 | 228 | 6,3 | 1,2,3,4,11 | Нет опрошена начальная школа |
| №7 | 217 | 6 | 1,3,9,11 |  |
| №8 | 198 | 5,5 | 3,8,11 |  |
| №9 | 68 | 1,9 | 1,3,7,9,10 | Низкая активность, мало ответов |

1. Согласно М.Фуко «управлять» означает структурировать возможное поле действий других. [↑](#footnote-ref-1)