

ПЕДАГОГИКА  
PEDAGOGICS

УДК 37.018.262

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-1-3-11

Ирхина И.В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ В ШКОЛАХ  
ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия;  
E-mail: irhina@bsu.edu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена опыту организации педагогической поддержки семьи в системе школьного образования Великобритании. Анализируется ключевое понятие «педагогическая поддержка семьи» с точки зрения различных подходов российских и зарубежных исследователей. В работе педагогическая поддержка семьи рассматривается как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения, предоставляющий максимальную самостоятельность семье обучающегося при минимальном участии педагога. Целью педагогической поддержки семьи является оказание помощи в формировании самостоятельной личности ребенка, в обучении его самостоятельно решать свои проблемы и использовать этот опыт в будущем. Представлено содержание экспериментальных программ и процесс их реализации в ходе решения задачи педагогической поддержки семьи в школах Великобритании. В качестве примера организации педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании представлена программа для родителей «Невероятные годы».

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка семьи; опыт; Великобритания; школьное образование Великобритании; российское образование.

I.V. Irkhina

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY IN UK  
SCHOOLS: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St.,  
Belgorod, 308015, Russia;  
E-mail: irhina@bsu.edu.ru

**Abstract.** The article is devoted to the experience of organizing the pedagogical support of the family in the UK school system. The article analyzes the key concept of "pedagogical support of the family" from the point of view of various approaches of Russian and foreign researchers. The pedagogical support of

the family is viewed as a process of interested observation, counseling, personal participation, and promotion – the process that provides maximum autonomy of the pupil's family with minimal participation of the teacher. The aim of pedagogical support of the family is to assist in the formation of pupil's self-identity, learning independently to solve his/ her problems and to use this experience in the future. The author presents the content of experimental programs and their implementation in the course of solving the problem of pedagogical support of the family in UK schools. As an example of the organization of pedagogical support of the family in the UK school system, a program for parents "Incredible Years" is presented.

**Keywords:** pedagogical support of the family; experience, Great Britain, UK school system; Russian education.

**Введение.** В обстановке кризиса института семьи, разрушения нравственных представлений о семье и браке, потери духовно-нравственных устоев семьи, утраты традиционного представления о родительстве и детстве затруднена реализация возможностей семейного обучения, в виду чего происходит актуализация профессиональной помощи семьи - ее педагогической поддержки. Таким образом, обнаруживается противоречие между объективно растущей потребностью в организации педагогической поддержки семьи в процессе обучения школьников и недостаточной разработанностью способов решения этой проблемы в системе отечественного школьного образования. Данное противоречие обусловило необходимость обращения к анализу опыта педагогической поддержки семьи в школах Великобритании на современном этапе с целью выявления позитивного опыта и его соотнесения со спецификой задач модернизации российского образования.

**Основная часть.** Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует [1; 2; 3], что содержание понятия «педагогическая поддержка семьи» сопряжено с таким социально-психологическим, социально-педагогическим и психолого-педагогическим явлением, как педагогическое сопровождение се-

мьи. В этой связи необходимо уточнить теоретический и практический статус термина «педагогическая поддержка семьи» для более полного исследования, лучшего понимания и использования идеи педагогической поддержки на практике. Одним из первых отечественных исследователей, разработавшим теоретические подходы к педагогической поддержке, был О.С. Газман, считавший обязательной педагогическую поддержку в отношении формирующейся личности, для которой приоритетной является поиск своего «Я» и неустанная работа над собой. По его мнению, педагогическая поддержка – это такой педагогический процесс, когда взрослые, педагоги совместно с ребенком добиваются целей в интересах растущей личности, преодолевая возникающие проблемы [1]. М.И. Губанова трактует педагогическую поддержку как систему педагогической деятельности, раскрывающей личностный потенциал подростка и обеспечивающей развитие индивидуальности, неповторимости, самостоятельности личности, включающей помощь ученику, родителю, учителю в преодолении трудностей и создании ситуации успешности [2].

Таким образом, из приведенных выше определений следует, что в силу неоднородности и объемности термина

«педагогическая поддержка семьи» в центре внимания педагогического процесса должен быть ребенок со своими личностными особенностями и члены его семьи. Необходимы различные способы педагогической поддержки с целью преодоления возникающих трудностей. Проведенный анализ теоретических исследований дает основание утверждать, что понятие «педагогическая поддержка семьи» связана с педагогической деятельностью и является воплощением гуманистического, личностно-ориентированного, индивидуального подходов к семье обучающегося; оказания помощи семье в развитии самостоятельной личности ребенка, формировании его умения самостоятельного решения своих проблем и использования этого опыта в будущем [3, 19-27].

Анализ работ англоязычных исследователей [Д. Бейли, Б. Ваулз, Г. Керсли, М. Мур, Л. Тейлор, А. Тейт и др.] дает основание утверждать: существуют синонимичные, но не взаимозаменяемые термины: «*support*», «*guidance*», «*help*», «*cooperation*», которые условно можно соотнести с понятием «педагогическая поддержка», представленным в отечественной литературе. Например, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев включают в данный процесс такие виды деятельности педагога и воспитанников, как совместная деятельность, стимулирование и мотивация учебной деятельности, предупреждающая поддержка, предвидение и совместное решение проблемы и др. [4]. М.И. Губанова представляет педагогическую поддержку в виде особой сферы деятельности педагога как фасилитатора, ориентированной на взаимодействие со школьниками в процессе оказания поддержки в становлении их личностного роста, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, принятии

решения в избираемой деятельности и самоутверждения в ней [2].

В контексте нашего исследования представляется важным раскрыть точку зрения ведущих британских ученых, занимающихся вопросом педагогической поддержки. Исследователь А. Тейт рассматривает педагогическую поддержку как многообразие предоставляемых учебных материалов и ресурсов, являющихся стандартными для всех обучающихся [5, 289]. Д. Бейли, Д. Керкап, Л. Тейлор под педагогической поддержкой подразумевают совокупность ряда ресурсов (человеческих, технических, административных) и централизованно разработанных материалов, доступных обучающимся [6, 143]. По мнению специалистов Открытого Британского университета (OUB), педагогическая поддержка выступает как система взаимосвязанных мероприятий, действий, которые направлены на личностные достижения учеников в процессе обучения. При этом педагогическая поддержка подразделяется на «академическую» и «неакадемическую» [7, 320]. Б. Ваулз считает, что педагогическая поддержка включает следующие позиции: информирование, совет, консультирование, оценку, решение проблем, поддержку и обратную связь [8]. М. Мур и Г. Керсли выделяют следующие виды педагогической поддержки: руководство и консультирование; административная поддержка; помощь обучающемуся в организации взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями [9, 193].

Таким образом, и в отечественной, и в британской педагогической литературе под педагогической поддержкой понимают сложный процесс взаимодействия поддерживающего и поддерживаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии поддерживаемого. При анализе по-

нения важно, что фактором или субъектом, влияющим на развитие обучающегося, является не только он сам, но и его родители, и педагоги.

Наиболее адекватно содержание понятия «педагогическая поддержка» в английском термине «*support*», который является часто употребляемым среди англоговорящих педагогов в практической деятельности и научных исследованиях [10, 25]. В основе педагогической поддержки семьи лежит как развитие субъект-субъектных отношений педагога и семьи обучающегося, так и организация совместной деятельности, при которой укрепляется вера субъекта во внутренние силы, потребность в самореализации. В работе подчеркивается, что ядром понятия «поддержка» является самостоятельность субъекта в принятии решения. С этой точки зрения педагогическая поддержка семьи представляет собой процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения, предоставляющий максимальную самостоятельность семье обучающегося при минимальном участии педагога. В аспекте нашего исследования целью педагогической поддержки семьи является оказание помощи в формировании самостоятельной личности обучающегося, обучении самостоятельно решать свои проблемы и использовать этот опыт в будущем. Задача педагога – не предлагать готовых решений, а способствовать самостоятельному поиску вариантов решений с опорой на уже имеющийся опыт, быть рядом с семьей, следовать за семьей обучающегося, сопутствуя в его индивидуальном образовательном пути, индивидуальном продвижении в обучении.

Британские ученые и практики выделили педагогическую поддержку семьи в отдельную компетенцию в перечне из 13 основных компетенций педагога

[11]. Данная компетенция обозначена как «*teaching and learningsupport*» и раскрывается в «процессе развития знаний и навыков обучающихся, а также других участников образовательного процесса, включает в себя предоставление рекомендаций, ознакомление с эталонами и стандартами, помощь в освоении материала и собственно обучение [11, 22].

Необходимость педагогической поддержки семьи постулируется в Стандарте для английских педагогов. Среди прочих обязанностей и перечня компетенций указывается, что «педагог должен работать вместе с родителями с целью реализации потребностей обучающихся» [12, 10]. Стандарт педагогов Англии, который определяет уровень квалификации при присвоении статуса учителю, указывает на необходимость оказания педагогической поддержки не только обучающимся с особыми потребностями в обучении, но всем ученикам на разных уровнях образования.

Осознавая значение родительской культуры и компетенции, правительство Великобритании поддерживает программы, ориентированные на педагогическую поддержку семей: педагогическая поддержка родителей путем предоставления консультантов [12]; создание Национальной Академии для специалистов-практиков сопровождения родителей (The National Academy of Parenting Practitioners) [13]; повсеместное развитие специализированных сервисов для родителей.

При этом исследователи Харрис, Дрифус, Роу, Каммингс и другие отмечают ряд трудностей в организации педагогической поддержки семей. Так, не каждая школа видит значимость повышения педагогической культуры родителей и их привлечения к деятельности школы [14]. В то же время это является необходимым основанием развития



школы и доказано, что соучастие родителя способствует большим достижениям в обучении ребенка [13]. Кроме того, отмечается недостаточная подготовленность учителей к взаимодействию с родителями, особенно с теми, кто отличается своим культурным уровнем и ожиданиями от обучения [15, 296], а также с теми, кто не осознает ценности общения детей из разных общин [16]. Данная проблема решается путем поддержки и обучения учителей. Хороший результат показала двухгодичная программа, в основе которой лежат темы религии, общин и консолидации общества [16].

Важным фактором успешной педагогической поддержки семей является постоянство, в то время как краткосрочные проекты и программы, ограниченные финансированием, создают нестабильность процесса развития педагогической культуры родителей [17]. В отдельных школах, несмотря на достаточное разнообразие курсов и программ педагогической поддержки семей, они не находят поддержки у родителей и не пользуются популярностью [17].

Крозье и Дэвис в своем исследовании отмечают, что родители, которые считаются школой «труднодоступными», рассматриваются учителями как особенно сложная категория для взаимодействия, при этом с позиции родителей трудности в коммуникации связаны с культурными различиями между ними и школой [15, 308]. Данный барьер видится возможным преодолеть только путем разработки программ, соответствующих потребностям общин и отдельных групп общественности [19]. Согласно исследованиям, общий климат в районе влияет на реализацию задач педагогической поддержки семьи, например, там, где присутствуют радикально настроенные политические партии или группы активистов, даже дети неохотно принимают

участие в проектах и проявляют негативные предрассудки в отношении представителей других культур. Каммингс в своем исследовании сообщает, что для преодоления этого барьера необходима слаженная работа на различных уровнях, и школа является лишь одним из них.

Важно, с точки зрения исследователей, учитывать все особенности местного населения района школы: одно решение проблем не может быть универсальным для всех; принимать во внимание тип местности (городская или сельская), особенности этнического состава населения (многонациональное или монокультурное). Такие демографические изменения, как увеличение числа одиноких родителей и этническое разнообразие семей, актуализируют ориентацию на потребности и учет особенностей этих категорий [20].

Исследования свидетельствуют, что большинство родителей стремятся принять участие в жизнедеятельности школы, но при этом существуют материальные (время и деньги) и психологические барьеры, которые по-разному влияют на активность родителей [21, 279]. Пассивность родителей может быть ошибочно расценена как отсутствие интереса к повышению родительской компетенции, в то время как эти обстоятельства возникают по причине недостатка времени или уверенности в собственных возможностях [22]. Для привлечения родителей к образованию детей большинство школ выработали свои наиболее эффективные технологии педагогической поддержки, которые отвечают потребностям и ожиданиям конкретных групп семей: разработка внутришкольного плана привлечения родителей к реализации задач учебной и воспитательной сфер; назначение определенных дней консультирования родителей совместно с детьми с целью анализа текущего прогресса и определе-

ния дальнейших ориентиров; предоставление родителям личного пространства на школьном сайте, где они имеют возможность получения информации о ходе обучения ребенка, а также общую информацию о школе; реализация механизма обратной связи с родителями ребенка; привлечение родительского комитета к оценке эффективности процесса обучения; сообщение по телефону, смс или электронной почте об успехах ребенка; организация информативных встреч для переезжающих семей и в случае перевода ребенка из школы в школу.

Детально разработанными являются технологии привлечения конкретных групп родителей посредством предоставления возможности развития определенных навыков, таких, как: языковая и математическая грамотность, владение ИКТ-технологиями; реализация программ педагогической поддержки типа «отец и ребенок», которые особенно подходят для ранее «труднодоступных» семей и обычно проводятся на базе местного спортивного клуба [23]. Согласно первоначальной гипотезе, позитивные детско-родительские отношения и детские навыки самоменеджмента должны уменьшить детские поведенческие проблемы и укрепить их социальную и эмоциональную компетенции.

При составлении программы автор опирался на ведущие педагогические и психологические теории: «когнитивное социальное обучение» (Паттерсон, Рэйд, Дишион, 1992), «моделирование и самоэффективность» (Бандура, 1982), теории привязанности и отношений (Боулби, 1988), «теория когнитивного (сознательного) развития мозга» (Пиаже, Инхелдер, 1962) и «методы решения проблем» (Д'Зурилла, Незу, 1982).

В 80-х годах XX века программы для родителей существовали в виде вербальных тренингов (дидактические лекции),

осуществлялись методами терапии «один-на-один». Программа «Невероятные годы» была новаторской, прежде всего, в формате групповых встреч. Программа отвечала потребности родителей в профессиональном педагогическом сопровождении; в получении поддержки семей, имеющих схожие проблемы; в обнаружении проблем не обличением, а альтернативным методом, например, обсуждением видеоматериала; в невысокой стоимости.

В течение 35 лет активной работы складывалась система программ, базирующихся на методах тренинга: моделирование ситуаций, основанных на видеоматериале или случаях из жизни; активные, практико-ориентированные упражнения; групповые дискуссии; взаимоподдержка – это ключевые методы, которые используются для обучения родителей и осуществления изменений в их эмоциях, сознании и поведении. Эти же методы применяются не только при работе с родителями, но и с детьми, а также при работе с педагогами.

В результате систематической работы Центров «Невероятные годы» накоплен богатый практический и теоретический опыт, способствующий улучшению детско-родительских отношений, социальной адаптации детей с поведенческими особенностями и в результате – повышению их академической успеваемости.

На данный момент по программе «Невероятные годы» в России занимаются педагоги Республики Карелия, Республики Коми, Архангельской области, Мурманской области. Ввиду внедрения ФГОС, инклюзии детей с ОВЗ в массовую школу и необходимости организации тесного взаимодействия с родителями, программа «Невероятные годы» может служить качественным образцом организации педагогического сопровождения

ния семьей, нуждающихся в поддержке со стороны школы.

Усилия по преодолению трудностей в работе с родительской аудиторией стоят потраченного времени, финансовых средств и профессиональных затрат, так как повышение родительской культуры является частью стратегии, значимой в национальном масштабе: происходит уменьшение неравенства доходов семей, снижение антиобщественного поведения и укрепление физического и нравственного здоровья. Именно в таком широком контексте рассматривается работа школ по организации педагогической поддержки семей в образовательных учреждениях Великобритании [24].

**Заключение.** На сегодняшний день в Великобритании сложилась стройная система педагогической поддержки семьи (взаимодействие школы, семьи и социума) в рамках улучшения качества обучения и воспитания детей и дополнительной подготовки родителей. Положительный опыт Великобритании в организации педагогической поддержки ребенка в семье посредством взаимодействия школы (или иной организации, выполняющей функцию образовательной организации) с детьми и членами их семьи может быть использован при построении системы работы с семьей в практике современной российской школы.

*Информация о конфликте интересов:* авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

*Conflicts of Interest:* the authors have no conflict of interests to declare

#### Список литературы

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. Вып. 3. С. 58–64.
2. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшекласников: теория и практика учителя. Кемерово: Издательство ГОУ «КРИП-ПО», 2002. 207с.
3. Ирхина И.В., Водянова М.Ю. Опыт педагогического сопровождения семьи в системе школьного образования Великобритании // Вестник Белгородского института развития образования. 2017. С.19-27.
4. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие/ В.И. Слободчиков, ЕИ. Исаев. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
5. Tait, A. (2000), Planning student support in open and distance learning. Open Learning. 15 (3), 287-299.
6. Bailey, D., Kirkup, G., Taylor, L. (1996), Equal Opportunities in Open and Distance Learning. Supporting the learner in Open and Distance Learning. London; Washington, 129-145.
7. Bailey, D. and Moore, J. (1989), Closing the Distance: counseling at open university residential schools. Journal of Guidance and Counselling, 17 (3), 317-330.
8. Vowles, B. (1990), Educational guidance. Confidence Proceeding of Student Learning in the Open University – process and practice. – Milton Keynes: Open University Press, UK.
9. Moore, M. and Kearsley, G. (1996), Distance education: a system view. Belmont: Wadsworth Publishing Company. CA: Wadsworth, 37-39.
10. Graduate Teaching Assistant. Competencies (2013). Manchester Metropolitan University – UK, Manchester, 26.
11. Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (2011), Department for Education, England, UK, 10- 15.
12. Lindsay, G. (2008), Et al Parent Support Advisor pilot evaluation: second interim report (DCSF research report 037), London, 20-35.
13. Asmussen, K. (2009), Evaluating the evidence: what all practitioners need to know to

deliver evidence based parenting support, London: National Academy for Parenting Practitioners, UK, 17-28.

14. Dryfoos, J.G., Quinn, J. and Barkin, C. (2006), (eds) *Community schools in action: lessons from a decade of practice*, Oxford: Oxford University Press, UK, 30-55.

15. Crozier, G. and Davies, J. (2007), "Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents", *British educational research journal*, 33: 3, 40-50.

16. Bolhuis, S. and Voeten, M.J.M. (2004), *Teachers' conceptions of student learning and own learning. Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, 77-98.

17. Scottish Executive Education Department *Key findings from the national evaluation of the New Community Schools pilot programme in Scotland (2003)*, Scotland, 10- 15.

18. Cummings, C., Todd, L. and Dyson, A. (2004), *Evaluation of the Extended Schools Pathfinder projects (DfES research report 530)*, London: DfES, 45-50.

19. Department for Children, Schools and Families (2007), *Guidance on the duty to promote community cohesion*, London: DCSF, 60-65.

20. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. (2009), *Improving children's attainment through a better quality of family based support for early learning*, C4EO, London, 30-34

21. Harris, A. and Goodall, J. (2008), *Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. Educational research*, 50 (3), 14-20.

22. Carpentier, V. and Lall, M. (2005), *Review of successful parental involvement practice for 'hard to reach' parents*, London: University of London, Institute of Education, 40-45.

23. Urquiza A., Timmer S. (2014), *Parent-Child Interaction Therapy for Maltreated Children*. In: Timmer S., Urquiza A. (eds) *Evidence-Based Approaches for the Treatment of Maltreated Children. Child Maltreatment (Contemporary Issues in Research and Policy)*, 3. Springer, Dordrecht.

25. *Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group (2006)*, Department for Education and Skills, Crown Copyright, Great Britain, 180-185.

## References

1. Gazman, O.S. (1995), "Pedagogical support of children in education as an innovative problem", *New values of education: ten concepts and essays*. 3, 58-64.

2. Gubanova, M.I. (2002), *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye sotsial'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov: teoriya i praktika uchitelya* [Pedagogical accompaniment of social self-determination of high school students: theory and practice of high school teachers], GOUKRIRPO, Kemerovo, Russia.

3. Irkhina, I.V. and Vodyanova M.Yu. (2017), "Experience of pedagogical support of the family in the UK school system", *Bulletin of Belgorod Institute of Education Development*, 19-27.

4. Slobodchikov V.I. (2013), *Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti* [Psychology of man: Introduction to the psychology of subjectivity], PSTGU, Moscow, Russia.

5. Tait, A. (2000), "Planning student support in open and distance learning", *Open Learning*, 15 (3), 287-299.

6. Bailey, D., Kirkup, G., Taylor, L. (1996), *Equal Opportunities in Open and Distance Learning. Supporting the learner in Open and Distance Learning*, London, Washington, UK.

7. Bailey, D. and Moore, J. (1989), "Closing the Distance: counseling at open university residential schools", *Journal of Guidance and Counselling*, 17 (3), 317-330.

8. Vowles, B. (1990), *Educational guidance. Confidence Proceeding of Student Learning in the Open University – process and practice*, Milton Keynes: Open University Press, UK.

9. Moore, M. and Kearsley, G. (1996), *Distance education: a system view*, Belmont: Wadsworth Publishing Company, CA: Wadsworth.



10. *Graduate Teaching Assistant. Competencies* (2013), Manchester Metropolitan University, Manchester, UK.

11. Department for Education (2011), *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*, England, UK.

12. Lindsay, G. (2008), *Et al Parent Support Advisor pilot evaluation: second interim report (DCSF research report 037)*, London, UK.

13. Asmussen, K. (2009), *Evaluating the evidence: what all practitioners need to know to deliver evidence based parenting support*, London: National Academy for Parenting Practitioners, UK.

14. Dryfoos, J.G., Quinn, J. and Barkin, C. (2006), *Community schools in action: lessons from a decade of practice*, Oxford: Oxford University Press, UK.

15. Crozier, G. and Davies, J. (2007), "Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents", *British educational research journal*, 33 (3), 40-50.

16. Bolhuis, S. and Voeten, M.J.M. (2004), "Teachers' conceptions of student learning and own learning", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10, 77-98.

17. *Scottish Executive Education Department Key findings from the national evaluation of the New Community Schools pilot programme in Scotland* (2003), Scotland, UK.

18. Cummings, C., Todd, L. and Dyson, A. (2004), *Evaluation of the Extended Schools Pathfinder projects (DfES research report 530)*, London: DfES, UK.

19. Department for Children, Schools and Families (2007), *Guidance on the duty to promote community cohesion*, London, DCSF, UK.

20. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. (2009), *Improving children's attainment through a better quality of family based support for early learning*, C4EO, London, UK.

21. Harris, A. and Goodall, J. (2008), "Do parents know they matter? Engaging all parents in learning", *Educational research*, 50 (3), 14-20.

22. Carpentier, V. and Lall, M. (2005), *Review of successful parental involvement practice for 'hard to reach' parents*, London: University of London, Institute of Education, UK.

23. Urquiza, A., Timmer, S. (2014), "Parent-Child Interaction Therapy for Maltreated Children", In: Timmer S., Urquiza A. (eds) *Evidence-Based Approaches for the Treatment of Maltreated Children. Child Maltreatment (Contemporary Issues in Research and Policy)*, Springer, Dordrecht.

25. Department for Education and Skills, (2006), *Vision Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*, Crown Copyright, UK.

**Данные автора:**

**Ирхина Ирина Витальевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

**About the author:**

**Irina Vitalevna Irkhina**, doctor of pedagogical, sciences Professor of the Chair of Pedagogy