

Факторы, определяющие готовность первоклассников к школе:

выявление региональных особенностей

**А. Е. Иванова, М. И. Кузнецова, С. В. Семенов,
Т. Т. Федорова**

Статья поступила
в редакцию
в мае 2016 г.

Иванова Алина Евгеньевна

младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: aeivanova@hse.ru

Кузнецова Марина Ивановна

кандидат педагогических наук, научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: mikuznetsova@hse.ru

Семенов Сергей Викторович

директор Центр оценки качества образования (Красноярск). Адрес: 660041, г. Красноярск, ул. Высотная, 9. E-mail: sam@soko24.ru

Федорова Тамара Трофимовна

кандидат педагогических наук, начальник управления общего образования Министерства образования и науки Республики Татарстан. Адрес: 420111, г. Казань, ул. Кремлевская, 9. E-mail: Tamara.FedorovaT@tatar.ru

Аннотация. Регионы России получили значительную самостоятельность в построении собственной системы образования, при этом объективных эмпирических данных об особенностях развития, например, дошколь-

ников и младших школьников того или иного региона практически нет, что затрудняет принятие обоснованных решений о внесении в образовательную политику изменений, необходимых для учета региональной специфики. Проведено исследование с целью изучения базовых математических навыков и навыков чтения у детей на входе в школу в двух региональных центрах — Красноярске и Казани. Исследование проводилось с помощью инструмента IPIPS (International Performance Indicators in Primary School), позволяющего оценить стартовый уровень навыков ребенка, на выборке численностью около 2750 первоклассников в двух городах. Показано, что с уровнем базовых математических навыков и навыков чтения у ребенка наиболее тесно связаны такие факторы, как социально-культурный капитал семьи, дошкольный образовательный опыт ребенка, а также язык, на котором происходит общение дома. Фактор региональной принадлежности не оказывает практически никакого влияния на исследуемые навыки.

Ключевые слова: начальное образование, готовность к школе, математические навыки, навыки чтения, региональные различия, социально-культурный капитал семьи, дошкольный образовательный опыт.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-84-105

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10401).

Актуальность обращения к проблеме оценки стартового уровня первоклассников обусловлена целым рядом причин. Во-первых, с ускорением перемен в жизни общества происходят существенные изменения в психофизиологическом и личностном формировании детей. Без знания закономерностей развития первоклассника невозможно вносить обдуманные коррективы в содержание образования и в процесс обучения. Во-вторых, идея образования длиною в жизнь диктует необходимость повышенного внимания к обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования, а для этого требуются объективные данные о развитии детей при переходе от одного уровня образования к другому. В-третьих, в соответствии с ФГОС начального общего образования система оценки достижения планируемых результатов при освоении основной общеобразовательной программы должна быть построена таким образом, чтобы можно было оценивать динамику учебных достижений обучающихся, а значит, необходима стартовая диагностика в самом начале обучения. В-четвертых, в настоящее время регионы получили большую самостоятельность в построении собственных систем образования, при этом объективные данные об особенностях развития дошкольников и младших школьников в том или ином регионе практически отсутствуют, что затрудняет учет местной специфики при модернизации систем образования.

Исследований, посвященных особенностям психофизиологического и личностного формирования, а также образовательным потребностям современных российских первоклассников, немного. Малочисленность таких работ и выявленные в них серьезные проблемы, осложняющие для детей начало обучения, — еще одна причина актуальности исследования уровня и характера развития детей на этапе поступления в школу.

Так, Д. И. Фельдштейн [2010] приводит данные о негативных изменениях, произошедших за последние десятилетия: ухудшились показатели познавательного развития дошкольников (уровень креативности, способность к удержанию внутреннего правила и оперированию в плане образов), снизилась энергичность, возрос эмоциональный дискомфорт, отмечается недостаточная социальная компетентность детей.

Крупномасштабное исследование провел Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Ковалева и др., 2011]. Использовались два блока показателей: показатели готовности первоклассников к обучению в школе и контекстные показатели, связанные с индивидуальными особенностями учащихся, спецификой учебного процесса, особенностями класса и образовательного учреждения, характеристиками семей школьников. В результате исследования было зафиксировано, что у 15–20% первоклассников недостаточно сформированы предпосылки к учебной деятельности.

В данном исследовании оценивается стартовый уровень базовых математических навыков и навыков чтения у детей, поступающих в школу в двух региональных центрах — Красноярске и Казани. Перед исследованием поставлены следующие вопросы.

- С каким уровнем развития приходят первоклассники в школу?
- С какими факторами связана успешность ребенка на старте обучения?
- Существуют ли региональные различия в стартовом уровне детей и если да, то как они проявляются?

1. Международный опыт исследований образовательных достижений детей, поступающих в школу

Для определения факторов, связь которых с уровнем готовности к обучению целесообразно проанализировать в нашем исследовании, мы обратились к опыту международных исследований.

В некоторых странах оценка образовательных достижений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста осуществляется в рамках национальных мониторинговых или лонгитюдных проектов. К примеру, в Нидерландах Национальным институтом измерений в образовании (Netherlands National Institute for Educational Measurement, CITO) создана система оценки и мониторинга для начальной школы. Она предполагает постоянный контроль прогресса детей в возрасте от 4 до 12 лет в освоении широкого круга предметных и не предметных знаний и навыков [Timmermans et al., 2015]. В Великобритании в рамках лонгитюдного исследования EPPSE (Effective Pre-School, Primary & Secondary Education) изучалось влияние семейного бэкграунда, обучения дома, а также дошкольного опыта детей на их образовательные достижения [Sylva et al., 2010]. Пример другого крупного британского исследовательского проекта — стартовая диагностика детей на входе в школу и оценка их прогресса за первый год обучения IPIPS (international Performance Indicators in Primary School). Подробнее речь о нем пойдет ниже.

Интерес политиков и академического сообщества во всем мире к исследованиям начального образования не ослабевает многие годы. Все страны так или иначе сталкиваются с растущим академическим неравенством, обусловленным самыми разными факторами, будь то способности, гендерные стереотипы, возрастные характеристики, социально-экономический статус семей, культурные особенности или географические условия [Dee, 2015; Hanushek, 2013].

Уже несколько десятилетий внимание исследователей привлекают гендерные различия в академической успешности учащихся [Maccoby, Jacklin, 1974; Cornwell, Mustard, van Parys, 2013]. Например, в Голландии не выявлено значимых различий между мальчиками и девочками в успешности обучения математике

и языку в начальной школе, но по культурному уровню и сформированности навыков социального поведения мальчики уступают девочкам [Driessen, van Langen, 2013]. В США выяснили, что в детском саду мальчики и девочки не различаются по своим достижениям в познавательной деятельности, а в начальной школе девочки начинают отставать в математике [Robinson, Lubienski, 2011]. Российские исследователи также получили доказательства необходимости разрабатывать образовательные технологии, учитывающие гендерные особенности детей на начальном этапе обучения [Бужигеева, 2002].

Такие факторы, как социально-экономический статус (СЭС) семьи, язык общения в семье, национальность, также могут оказывать влияние на успешность познавательной деятельности уже в начальный период обучения. На Западе огромный пласт работ посвящен различиям в образовании, обусловленным этнической принадлежностью, будь то проблемы этносов в США [Gregory, Skiba, Noguera, 2010] или различия в академической успешности мигрантов и национального большинства в Евросоюзе [Azzolini, Schnell, Palmer, 2012].

Характеристики семьи ребенка часто определяют его академический путь [Morrissey, Hutchison, Winsler, 2014]. Так, в лонгитудном проекте отслеживались достижения детей из экономически и этнически разнородных семей в американских детских садах и в первом классе школы [Nesbitt, Baker-Ward, Willoughby, 2013]. Исследователи в очередной раз подтвердили справедливость теории Бурдые, показав, что и низкий СЭС, и статус национального меньшинства отрицательно сказываются на результатах детей в чтении и математике. Схожие выводы были получены в исследовании образовательных достижений детей 7–11-летнего возраста в Англии [Strand, 2014]. В нашей стране также подтверждена связь достижений детей в школе с семейными характеристиками, и прежде всего с СЭС [Тюменева, 2008].

В последние годы на первый план в исследованиях факторов успешности школьного обучения выходит вклад родителей в образование своих детей [Поливанова и др., 2015]. Вовлеченность родителей определяется через финансовые вложения в дополнительные занятия, родительскую активность в занятиях с детьми, взаимодействие со школьным учителем. Как правило, позитивные родительские практики положительно сказываются на образовании детей [Driessen, Smit, Sleegers, 2005; Phillipson, 2010].

Успешность в школе связана также с дошкольным образовательным опытом ребенка. Доступность детского сада и развивающих центров может стать источником преимущества для одних детей, а отсутствие возможности посещать дошкольные учреждения сильно увеличивает отставание других [Buckrop, Roberts, Lo Casale-Crouch, 2016]. В России межрегиональная дифференциация в охвате детей дошкольным образованием и ее

причины стали предметом специального исследования [Селиверстова, 2008].

Собрать информацию о факторах, определяющих успешность обучения в разных контекстах, проанализировать лучшие практики преподавания и обучения, достоинства и недостатки различных образовательных систем помогают кросс-культурные сравнительные исследования. Россия регулярно принимает участие в международных исследованиях TIMSS и PIRLS [Martin, Mullis, 2013]. Сравнительные исследования в образовании не ограничиваются международными проектами. Во многих странах осуществляются исследования специфики академических достижений детей в региональном разрезе [Tomul, Çelik, 2009; Danhier, Martin, 2014]. Наше исследование посвящено региональной специфике начального уровня образования в российском контексте.

2. Региональные системы начального образования

2.1. Система начального образования Казани

Татарстан — регион весьма своеобразный в отношении традиций, религии и ценностных ориентаций населения. В республике проживают представители 107 национальностей, но большинство населения составляют татары (53,2%) и русские (39,7%). Татары — вторая по численности национальная группа населения в нашей стране после русских¹. Татарстан — светская республика, тем не менее здесь значительно больше религиозного населения, чем в среднем по стране. По данным всероссийского исследования «Атлас религий и национальностей», проведенного службой «Среда» в 2012 г., примерно 32% населения Татарстана исповедуют ислам и еще около 30% считают себя православными².

Сеть общеобразовательных учреждений столицы Татарстана, города Казань, представлена 168 учреждениями, в которых обучаются 109 105 школьников, в том числе 10 317 учащихся — на ступени среднего общего образования, 50 861 ребенок — на ступени основного образования, 47 927 детей — на ступени начального образования. Помимо этого, в городе действует 51 учреждение дополнительного образования детей, в которых занимаются 70 967 детей.

Так же как и в других крупных городах России, одна из основных проблем дошкольного образования в Казани — это дефицит мест в дошкольных организациях. Только около 69% детей дошкольного возраста получают ту или иную образовательную услугу в государственных учреждениях. На 1 января 2015 г. на очереди в дошкольные учреждения Казани стояли 44 623 ребенка.

¹ Российский статистический ежегодник. 2014. http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/lssWWW.exe/Stg/d01/04-12.htm

² <http://sreda.org/ru/arena-news/tataryi-v-rossii-musulmane-selskie-zhitelischastlivyie-i-religioznyie>

Таблица 1. Составление выборки по районам Казани и Красноярска

Регион	Красноярск	Казань
Количество районов города	6	7
Число детей в генеральной совокупности	11 200	10 301
Число детей в выборке	1438	1303
Число классов в выборке	63	54

Красноярский край — один из самых крупных регионов России, он занимает второе место в стране по площади. Так же как и Татарстан, Красноярский край является многонациональным регионом, но русские здесь составляют около 90% населения³.

По данным Управления образования Красноярска⁴, в 2015 г. сеть общеобразовательных учреждений города была представлена 126 учреждениями, в которых обучался 90 171 школьник, в том числе начальное общее образование получали 39 683 учащихся, основное общее образование — 39 740 учащихся, среднее общее образование — 10 748 учащихся. Фактическая наполняемость школ на 10% превышает проектную вместимость.

В городе действуют 19 учреждений дополнительного образования детей, в которых занимаются 22 972 ребенка. В Красноярске также наблюдается дефицит мест в дошкольных учреждениях. В государственных учреждениях образовательную услугу получают около 60% детей дошкольного возраста. По данным на 1 января 2015 г. на очереди в дошкольные учреждения Красноярска стоял 45 691 ребенок (в том числе 4857 детей в возрасте от 3 до 7 лет).

Генеральной совокупностью для составления выборки исследования являлись все учащиеся 1-х классов Казани и Красноярска, зачисленные в школу в 2014 г. Для каждого города была составлена репрезентативная выборка методом случайного стратифицированного отбора. Основаниями для стратификации выборки являлись статус школы (общеобразовательная или школа повышенного статуса, например лицей или гимназия) и ее местоположение (район города). В табл. 1 приведены данные о составлении выборки по районам Казани и Красноярска, в табл. 2 показано распределение школ по статусу.

2.2. Система начального образования Красноярска

3. Дизайн исследования

3.1. Выборка

³ Российский статистический ежегодник. 2014. http://www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/lssWWW.exe/Stg/d01/04-12.htm

⁴ Система общего образования края. Образование Красноярского края. http://krao.ru/rb-topic_t_43.htm

Таблица 2. **Распределение школ по статусу**

Тип школы	Генеральная совокупность				Выборка			
	Красноярск		Казань		Красноярск		Казань	
	Количество	Доля (%)	Количество	Доля (%)	Количество	Доля (%)	Количество	Доля (%)
СОШ	84	70	75	53	15	63	18	48
Школа повышенного статуса	37	30	66	47	12	37	16	53
ИТОГО	121	100	141	100	27	100	34	100

3.2. Инструмент оценивания

Стартовая диагностика первоклассников в Казани и Красноярске проводилась с помощью IPIPS — инструмента оценки, разработанного в Университете Дарема (Великобритания) для обследования детей на входе в начальную школу и оценивания их индивидуального прогресса в течение первого года обучения [Tutms, 1999]. В России адаптацией и апробацией инструмента занимался Институт образования НИУ ВШЭ [Иванова, Нисская, 2015].

IPIPS позволяет оценить исходные навыки ребенка, а также динамику его образовательных достижений за первый учебный год в школе в двух основных областях — математике и чтении. Исследование предполагает также сбор с помощью опросника для родителей контекстной информации об условиях, в которых жил и развивался ребенок до того, как пошел в школу, о его семье и воспитательных практиках родителей.

Математическая часть инструмента включает блоки заданий на счет, сложение с опорой на предметы, распознавание чисел, математические задачи, задачи с более широким контекстом. Часть по чтению состоит из заданий на понимание структуры текста, знание букв, восприятия графической оболочки слова и чтения на понимание.

В результате математической обработки первичных баллов, набранных в ходе тестирования, получают 100-балльные шкалы по чтению и математике.

3.3. Результаты обследования

В табл. 3 приведены средние результаты тестирования детей по математике и чтению в двух регионах, а также указан средний возраст первоклассников.

3.4. Переменные для линейного регрессионного анализа

Для определения факторов, связанных с базовыми навыками первоклассников в математике и чтении на входе в школу, а также для оценки межрегиональных различий в результатах детей использовался линейный регрессионный анализ. Зависимыми переменными стали стартовые баллы первоклассников по математике и чтению. В анализ были включены следующие независи-

Таблица 3. **Результаты детей и возраст**

Показатели	Красноярск		Казань	
	Средний балл	Стандартное отклонение	Средний балл	Стандартное отклонение
Математика	50,35	9,86	49,62	10,14
Чтение	49,96	10,68	50,04	9,19
Возраст (лет)	7,39		7,32	

Таблица 4. **Переменные для регрессионного анализа**

Переменная	Описание
Зависимая	1) балл по математике; 2) балл по чтению
Независимые	
Регион	= 1, если Красноярск; = 0, если Казань
Статус школы	= 1, если школа является гимназией, лицеем или школой с углубленным изучением предметов; = 0, если школа не имеет повышенного статуса
Пол	= 1, если пол ребенка женский; = 0, если мужской
Возраст	Возраст ребенка в годах
Детсад	= 1, если ребенок посещал детский сад в год перед школой; = 0, если не посещал
Образование матери	= 1, если мать ребенка имеет законченное высшее образование; = 0, если не имеет
Материальное положение	= 1, если материальное положение семьи ребенка выше среднего или высокого; = 0, если другой тип материального положения
Книги 25	= 1, если в семье ребенка книг нет или менее 25; = 0, если другое количество книг; референтная категория — от 25 до 100 книг
Книги 100	= 1, если в семье ребенка большая библиотека, 100 книг и более; = 0, если другое количество
Язык дома	= 1, если дома говорят на русском языке; = 0, если на другом
Специальные подготовительные занятия	= 1, если ребенок посещал специальные подготовительные занятия в год перед школой; = 0, если не посещал

мые переменные: регион, статус школы, пол и возраст ученика, уровень образования матери, материальное положение семьи, язык, на котором говорят в семье ребенка, дошкольный образовательный опыт ребенка, количество книг в доме (табл. 4).

Регрессионную модель с множественными переменными можно выразить уравнением:

$$(1) Y_i - \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_k X_{ki} + \varepsilon_i,$$

где Y_i является зависимой переменной и представляет собой балл первоклассников по математике или чтению; X_i , $i = 1, \dots, k$ являются независимыми переменными; β_0 — константа; β_i показывает регрессионный коэффициент i -й независимой переменной; ε показывает ошибку нашей модели.

Таким образом, линейный регрессионный анализ позволяет рассчитать, каким образом изменение на одну единицу, происходящее в независимых переменных, отражается в зависимой переменной, каков размер этого изменения и в какую сторону оно направлено (положительное или отрицательное).

В данном исследовании было построено 10 регрессионных моделей отдельно с баллами детей по математике и по чтению в качестве зависимых переменных.

3.5. Описательная статистика основных переменных анализа

В табл. 5 приведена первичная описательная статистика по основным переменным, участвующим в анализе. Социально-экономический статус семей первоклассников, оцениваемый на основании таких показателей, как количество книг в доме, материальное положение семьи, уровень образования родителей, весьма схож в двух региональных столицах. В обоих городах пятая часть родителей сообщает о достаточно небольшом количестве хранимых дома книг (до 25), обширные книжные собрания (более 100 книг) имеют более четверти семей.

И в Казани, и в Красноярске семьи первоклассников, живущие в крайне стесненных условиях, и очень благополучные в материальном отношении семьи составляют одинаково небольшие доли в выборке. Материальное положение семьи в данном исследовании представлено как бинарная переменная: начиная с категории «С приобретением мебели и крупной бытовой техники у нас нет затруднений...» оно оценивается как «выше среднего», остальные варианты ответов соответствуют материальному положению «ниже среднего». Большинство участвовавших в опросе родителей (более 40% в обоих городах) характеризуют свое материальное положение как «чуть ниже среднего».

И Казань, и Красноярск подтверждают свой статус городов с высоким уровнем образования жителей: больше половины родителей имеют высшее образование. Мы используем в качестве индикатора образовательного статуса семьи только уровень образования матери, поскольку уровень образования родителей примерно одинаков, но традиционно большее влияние на воспитание ребенка оказывают матери. Так же как и в случае с материальным положением семьи, варианты ответов на вопрос об уровне образования матери сведены к двум категориям: есть высшее образование или его нет.

Таблица 5. Первичная описательная статистика переменных

		Красноярск	Казань
Количество книг в доме	0–25	21,1	22,5
	26–100	50,3	50,1
	Более 100	28,6	27,4
Материальное положение семьи	Живем очень экономно, иногда денег не хватает даже на продукты питания	1,30	1,30
	На продукты денег хватает, но покупка одежды вызывает финансовые затруднения	7,40	7,20
	Нам хватает на еду и одежду, но приобрести мелкую бытовую технику (например, утюг, фен, и т. п.) нам сейчас затруднительно	10,10	6,50
	Нам хватает на еду, одежду и мелкую бытовую технику, но приобрести новую мебель или крупную бытовую технику (например, телевизор, холодильник и т. п.) без обращения к кредиту нам сейчас затруднительно	44,30	42,90
	С приобретением мебели и крупной бытовой техники у нас нет затруднений, но новый автомобиль (без обращения к кредиту) мы купить не можем	26,00	29,40
	Мы можем купить все, кроме недвижимости (квартира, дача), без обращения к кредиту	9,30	11,00
	Мы не испытываем материальных проблем, при необходимости можем купить новую квартиру, построить дом без обращения к кредиту	1,7	1,6
Образование матери	Неполное среднее	2,00	2,30
	Полное среднее общее	6,50	5,50
	Среднее профессиональное	25,60	25,50
	Неоконченное высшее	5,90	5,70
	Высшее	55,80	56,30
	Магистратура	3,30	2,80
	Ученая степень	1,00	2,00
Образование отца	Неполное среднее	2,90	2,50
	Полное среднее общее	7,80	8,10
	Среднее профессиональное	31,10	32,30
	Неоконченное высшее	7,70	6,30
	Высшее	46,50	46,80
	Магистратура	2,10	2,20
	Ученая степень	2,00	1,70
Язык, на котором говорят в семье	Русский	97,70	88,30
	Другой	2,30	11,70
Дошкольный опыт ребенка	Посещение детского сада в год перед школой	89,20	88,50
	Посещение специальных подготовительных занятий перед школой	67,80	86,60

Как и следовало предполагать исходя из специфики Казани как столицы национальной республики, процент семей, в которых говорят не на русском языке, в этом городе значительно выше, чем в Красноярске.

По доле детей, посещавших детский сад за год до школы, региональные столицы практически не различаются, при этом специальные подготовительные занятия перед школой в Казани проходили на 18,8% больше детей, чем в Красноярске.

4. Результаты регрессионного анализа

В табл. 6 и 7 приведены результаты регрессионного анализа по всем построенным моделям⁵.

В модели 1 использовалась только одна независимая переменная — регион, и на данном этапе никаких различий между регионами нет. В модели 2 дополнительно рассматривался тип школы, в которой обучается ребенок. Первоклассники, которые приходят в школы с повышенным статусом, имеют на входе результаты на 1,5–3 балла выше, чем дети, пришедшие в обычные школы. В моделях 3–5 учитывались некоторые персональные характеристики ребенка. Переменная пола, включенная в модель 3, значима; результаты девочек по математике примерно на 3 балла ниже, а по чтению — на 2 балла выше, чем у мальчиков. Согласно модели 4, дети, которые чуть старше одноклассников, получают значимо более высокие баллы. Модель 5 показывает, что у детей, посещавших детсад в год перед школой, оценки и по математике, и по чтению почти на 4 балла выше по сравнению с теми, кто не ходил в детский сад. В модель 6 включена переменная «образование матери». Ее влияние статистически значимо, при этом наличие высшего образования у матерей связано с более высокими результатами их детей на входе в школу. В модели 7 учитывается материальное положение семьи учеников. Данная переменная оказалась статистически незначимой, т. е. связь между базовыми навыками ребенка на входе в школу и уровнем достатка его семьи отсутствует. В модель 8 введена еще одна переменная, характеризующая социально-экономический статус семьи, — наличие книг в доме. Дети, в семьях которых книг очень мало, получили примерно на 2 балла меньше по обоим предметам по сравнению с теми учениками, у которых дома имеются средние и большие книжные собрания. Модель 9 включает дополнительно переменную языка, на котором в основном говорят у ребенка дома. Оценки по математике и чтению на входе в школу у первоклассников, в семье которых говорят по-русски, статистически значимо более высокие, чем у детей, которые в семье

⁵ Используются нестандартизованные коэффициенты регрессии, показывающие, на сколько единиц изменяется y при изменении x на одну единицу.

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа: математика

Переменные	Модели									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Константа	49,62**	48,27**	49,66**	31,31**	27,02**	24,49**	23,68**	24,56**	22,29**	22,54**
Регион	0,73	1,13**	1,1**	1,12*	0,91*	0,84*	0,82*	0,67	0,44	0,46
Статус школы		2,58**	2,6**	2,77**	2,51**	1,91**	1,87**	1,71**	1,66**	1,66**
Пол			-2,79**	-2,78**	-2,82**	-3,03**	-3,00**	-3,07**	-3,09**	-3,01**
Возраст				2,5**	2,68**	2,83**	2,90**	2,93**	2,95**	2,91**
Детсад					3,58**	2,7**	2,97**	2,73**	2,53**	2,56**
ВО матери						4,26**	4,42**	3,79**	3,76**	3,78**
Материальное положение							-0,06	-0,02	-0,08	0,05
Книги 25								-2,49**	-2,33**	-2,34**
Книги 100								0,75	0,72	0,72
Язык дома									2,57**	2,53**
Спец. подготовительные занятия										0,02
R ²	0,001	0,02	0,04	0,05	0,06	0,10	0,11	0,12	0,13	0,13

Таблица 7. Результаты регрессионного анализа: чтение

Переменные	Модели									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Константа	50,05**	48,37**	47,45**	34,11**	29,63**	27,15**	26,37**	27,46**	25,75**	24,69**
Регион	-0,09	0,41	0,43	0,42	0,21	0,16	0,13	-0,02	-0,18	0,09
Статус школы		3,22**	3,20**	3,04**	2,75**	2,15**	2,19**	2,00**	1,94**	1,88**
Пол			1,83**	1,98**	1,94**	1,80**	1,81**	1,76**	1,75**	1,77**
Возраст				1,83**	2,03**	2,17**	2,23**	2,20**	2,20**	2,21**
Детсад					3,76**	2,79**	3,15**	2,89**	2,74**	2,64**
ВО матери						4,36**	4,40**	3,74**	3,72**	3,66**
Материальное положение							-0,09	-0,08	0,04	-0,03
Книги 25								-1,77**	-1,66**	-1,61**
Книги 100								1,33*	1,34**	1,31*
Язык дома									2,00*	1,90*
Спец. подготовительные занятия										1,47**
R ²	0,001	0,03	0,03	0,04	0,05	0,09	0,10	0,10	0,11	0,11

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

говорят на другом языке. Модель 10 содержит дополнительно переменную специальной дошкольной подготовки: этот фактор оказался значимым для чтения, но не для математики.

Итак, язык, на котором говорят в семье ребенка, оказался значимым фактором в формировании математических навыков и навыков чтения у будущих первоклассников (модель 9)⁶. Показатели при поступлении в школу по математике и чтению у детей в двух городах практически одинаковые, но при этом в Казани на 10% больше семей, которые дома говорят не на русском языке. Возникает вопрос: за счет чего происходит компенсация? Доля детей, которые посещали специальные подготовительные занятия в год перед школой, заметно различается в двух городах. Помимо этого, возможно, различаются образовательные активности и практики семей в разных регионах.

Проверим предположение о значимости дошкольных подготовительных занятий и образовательных практик в семье для компенсации влияния языка, на котором говорят в семье, на формирование у детей математических навыков и навыков чтения. Для этого сопоставим данные о специально организованных, а также родительских занятиях с детьми в дошкольный период в семьях из разных регионов и с разным языковым бэкграундом. Данные получены из анкет родителей, в которых они отвечали на вопрос: как часто, до того как ребенок пошел в школу, кто-то из членов семьи занимался с ним определенными видами игровой и учебной деятельности — разучивал стихи, писал буквы, играл с числами (табл. 8). Родителям предлагалось выбрать один из семи вариантов ответа — от «никогда» до «несколько раз в день».

Индексы родительских дошкольных занятий с ребенком рассчитаны отдельно для чтения и для математики как сумма ответов родителей на каждый из вопросов. Полученная сумма затем была переведена в Z-оценки со средним 0 и стандартным отклонением 1.

В табл. 9 приведены результаты дисперсионного анализа с помощью *T*-критерия Стьюдента переменных дошкольных занятий родителей с ребенком для чтения и для математики в двух городах, в семьях говорящих и не говорящих дома по-русски,

⁶ Переменная «язык, на котором говорят дома» является более значимым фактором для подготовки по математике, чем для формирования навыков чтения. Причина, возможно, состоит в том, что и педагоги дошкольных учреждений, и семьи часто осознают необходимость компенсации недостаточной практики общения на русском языке только по отношению к обучению чтению. Влияние недостаточного опыта общения на русском языке на обучение математике не осознается, соответственно не предпринимаются усилия по компенсации. При этом задания по математике как при первичной диагностике, так и при последующем обучении предъявляются на русском языке.

Таблица 8. **Домашние занятия родителей с детьми**

Виды занятий	Связь с чтением или математикой
Читали книги	Чтение
Рассказывали истории, сказки	Чтение
Пели песни	Чтение
Играли в игры с буквами (например, в кубики с буквами, лото)	Чтение
Обсуждали то, что вы вместе сделали	Чтение
Обсуждали то, о чем вы вместе читали	Чтение
Играли в слова	Чтение
Писали буквы или слова	Чтение
Читали вслух названия магазинов, уличные вывески и т. д.	Чтение
Разучивали стихи, песни	Чтение
Разучивали считалочки	Математика
Играли в игры с цифрами (например, в кубики с цифрами, детское домино)	Математика
Считали разные объекты	Математика
Играли в игры-пазлы	Математика
Играли в настольные игры	Математика
Играли в игры-конструкторы	Математика

предоставивших ребенку возможность специальной подготовки к школе или нет.

Из табл. 9 видно, что, во-первых, в Красноярске значительно больше доля русскоязычных детей, не посещавших специальные подготовительные занятия в год перед школой, по сравнению с Казанью: 32 и 12,5% соответственно. Во-вторых, в Красноярске только 60% детей, которые дома не говорят по-русски (таких детей в выборке всего пара десятков), посещали специальные подготовительные занятия; в Казани же почти 82% детей, в семьях которых русский не является основным языком общения, ходили на такие занятия. При этом в русскоязычных семьях Красноярска и иноязычных семьях Казани индексы родительских образовательных занятий с ребенком статистически значимо выше для тех случаев, когда родители отправляли ребенка на специальные занятия по подготовке к школе.

Используя индекс дошкольных занятий родителей с детьми, мы проанализировали связи семейных образовательных практик, показателей детей на входе в школу и специальной подготовки к школе в Казани и в Красноярске отдельно для русскоязычных семей и для семей, в которых говорят дома на другом языке (табл. 10).

Таблица 9. **Связь языка общения в семье, занятий с ребенком в семье и специальной подготовки к школе**

Язык	Родительские практики	Посещение специальных подготовительных занятий	Число учащихся (%)	Среднее
Красноярск				
Другой	По математике	Нет	12 (40)	-1,05
		Да	18 (60)	-1,04
	По чтению	Нет	12 (40)	-1,05
		Да	18 (60)	-0,99
Русский	По математике	Нет	414 (32)	-0,09*
		Да	878 (68)	0,09*
	По чтению	Нет	414 (32)	-0,17*
		Да	878 (68)	0,08*
Казань				
Другой	По математике	Нет	25 (18,4)	-0,56*
		Да	111 (81,6)	0,01*
	По чтению	Нет	25 (18,4)	-0,69**
		Да	111 (81,6)	0,12**
Русский	По математике	Нет	129 (12,5)	0,00
		Да	899 (87,5)	0,03
	По чтению	Нет	129 (12,5)	-0,08
		Да	899 (87,5)	0,08

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

В Красноярске в семьях, где русский не является основным языком общения, все показатели незначимы (ввиду ограниченности выборки). В семьях, где дома говорят по-русски, родительские активности положительно коррелируют со специальной подготовкой к школе и баллами по чтению и математике. Однако эти показатели невысоки, кроме, пожалуй, связи родительских активностей с баллами детей по чтению.

В Казани для детей, у которых русский не является языком общения дома, родительские активности значимо и довольно сильно коррелируют как с посещением специальных занятий, так и с баллами детей на входе в школу. А в выборке детей, которые дома говорят по-русски, характер связи переменных практически не отличается от выявленного у русскоговорящих детей из Красноярска.

Фактор языка, на котором говорят в семье ребенка, оказался значимым в регрессионных моделях. При этом в Казани на 9,5%

Таблица 10. Родительские практики и специальные подготовительные занятия ребенка в Казани и Красноярске

Язык	Показатель		Родительские дошкольные занятия по чтению	Родительские дошкольные занятия по математике	Спец. подготовит. занятия
Красноярск					
Другой	Чтение	Коэф. корр. ^a N	0,364* 31	0,372* 31	-0,110 30
	Математика	Коэф. корр. N	0,208 31	0,184 31	-0,259 30
	Спец. подготовительные занятия	Коэф. корр. N	-0,020 30	-0,004 30	1,00 30
Русский	Чтение	Коэф. корр. N	0,222** 1294	0,104** 1294	0,051 1294
	Математика	Коэф. корр. N	0,102** 1294	0,101** 1294	0,034 1294
	Спец. подготовительные занятия	Коэф. корр. N	0,111** 1292	0,086** 1292	1,00 1294
Казань					
Другой	Чтение	Коэф. корр. N	0,315** 137	0,262** 137	0,271** 136
	Математика	Коэф. корр. N	0,290** 137	0,369** 137	0,203* 136
	Спец. подготовительные занятия	Коэф. корр. N	0,279** 136	0,168 136	1,00 136
Русский	Чтение	Коэф. корр. N	0,175** 1033	0,140** 1033	0,090** 1030
	Математика	Коэф. корр. N	0,068* 1033	0,102** 1033	0,049 1030
	Спец. подготовительные занятия	Коэф. корр. N	0,036 1028	0,006 1028	1,00 1030

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

^a Корреляционный коэффициент Спирмена.

больше семей, где говорят не на русском языке, а показатели по математике и чтению практически такие же, как в Красноярске. Мы можем объяснить эту компенсацию различным характером связи специальной подготовки к школе и языка, на котором говорят дома, с одной стороны (дети из нерусскоязычных семей чаще посещают специальные подготовительные занятия, связь занятий и стартового уровня детей сильнее), и связи родительских практик и языка, на котором говорят дома, — с другой. В Казани семьи, в которых говорят не на русском языке, особенно волну-

ются за будущую школьную успешность своего ребенка и стараются его дополнительно поддержать перед школой — и своими родительскими практиками, и специальными занятиями, направленными на подготовку к школе. И то и другое оказывается эффективным.

5. Учет региональной специфики в подготовке детей к школе

Процент дисперсии зависимой переменной, объясняемой созданными нами моделями регрессии, остается низким. Очевидно, что в большей степени базовые математические навыки и навыки чтения у детей на входе в школу объясняются рядом других, не учтенных нами факторов. Среди проанализированных в данном исследовании наиболее значимыми факторами, связанными с уровнем базовых математических навыков ребенка и навыков чтения, являются социально-культурный капитал семьи (наличие высшего образования у матери и наличие в семье библиотеки, размер которой превышает 100 книг), дошкольный образовательный опыт ребенка, а также язык, на котором происходит общение дома. Установлена связь уровня подготовки будущего первоклассника и статуса школы, в которую он приходит учиться, т. е. существует определенный запрос школ и готовность родителей обеспечить более высокий уровень базовых навыков своих детей при решении отдать ребенка в школу с повышенным статусом.

Переменная региональной принадлежности не является статистически значимой. Первокласники в таких разных региональных столицах, как Казань и Красноярск, показывают примерно одинаковые математические навыки и навыки чтения на входе в школу при контроле остальных упомянутых выше факторов. Другими словами, происходит успешная компенсация объективно существующих различий. Дополнительный анализ данных с целью поиска ответа на вопрос о средствах такой компенсации подтвердил часто высказываемое специалистами мнение, что решающую роль в подготовке ребенка к школе играет именно семья. Причем родительские практики занятий с ребенком особенно важны в семьях, где русский язык не является основным языком общения.

На основании полученным нами данных можно утверждать, что перспективным способом учета региональной специфики при построении системы образования является учет при принятии решений запросов семей и сложившихся традиций семейной подготовки детей к школе. Так, в Казани распространенная практика специальных подготовительных занятий к школе, скорее всего, является результатом продуманной политики муниципальных органов управления образованием в ответ на запрос со стороны родителей, обеспокоенных обучением на русском языке детей, для которых этот язык не является родным. Важной

составляющей работы органов управления образованием становится поддержка семьи в ее усилиях по развитию детей, просвещение родителей в отношении факторов, значимых для будущего успешного обучения ребенка в школе. Поиск эффективных путей повышения родительской грамотности в вопросах развития ребенка в дошкольный период — одно из перспективных направлений исследований в данной сфере.

Литература

1. Бужигеева М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2002. № 8. С. 29–35.
2. Ковалева Г. С., Даниленко О. В., Ермакова И. В., Нурминская Н. В., Гапонова Н. В., Давыдова Е. И. О первоклассниках (по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе) // Вестник образования. 2011. № 16. С. 4–25.
3. Иванова А. Е., Нисская А. К. Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения // Школьные технологии. 2015. № 2. С. 161–168.
4. Поливанова К. Н., Вопилова И. Е., Козьмина Я. Я., Нисская А. К., Сивак Е. В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 184–200.
5. Селиверстова И. В. Охват детей дошкольным образованием: уровень, межрегиональная дифференциация и ее причины // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 199–209.
6. Тюменева Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 56–80.
7. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 3–11.
8. Azzolini D., Schnell P., Palmer J. R. (2012) Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two «New» Immigration Countries Italy and Spain in Comparison // The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. Vol. 643. No 1. P. 46–77.
9. Bedard K., Cho I. (2010) Early Gender Test Score Gaps across OECD Countries // Economics of Education Review. Vol. 29. No 3. P. 348–363.
10. Buckrop J., Roberts A., Lo Casale-Crouch J. (2016) Children's Preschool Classroom Experiences and Associations with Early Elementary Special Education Referral // Early Childhood Research Quarterly. No 36. P. 452–461.
11. Cornwell C. M., Mustard D. B., van Parys J. (2013) Noncognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School // Journal of Human Resources. Vol. 48. No 1. P. 236–264.
12. Danhier J., Martin É. (2014) Comparing Compositional Effects in Two Education Systems: The Case of the Belgian Communities // British Journal of Educational Studies. Vol. 62. No 2. P. 171–189.
13. Dee T. S. (2015) Social Identity and Achievement Gaps: Evidence from an Affirmation Intervention // Journal of Research on Educational Effectiveness. Vol. 8. No 2. P. 149–168.
14. Driessen G., Smit F., Slegers P. (2005) Parental Involvement and Educational Achievement // British Educational Research Journal. Vol. 31. No 4. P. 509–532.

15. Driessen G., van Langen A. (2013) Gender Differences in Primary and Secondary Education: Are Girls Really Outperforming Boys? // *International Review of Education*. Vol. 59. No 1. P. 67–86.
16. Gregory A., Skiba R. J., Noguera P. A. (2010) The Achievement Gap and the Discipline Gap Two Sides of the Same Coin? // *Educational Researcher*. Vol. 39. No 1. P. 59–68.
17. Hanushek E. A. (2013) Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital // *Economics of Education Review*. No 37. P. 204–212.
18. Ladson-Billings G. (2006) From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in US Schools // *Educational Researcher*. Vol. 7. No 35. P. 3–12.
19. Maccoby E. E., Jacklin C. N. (1974) *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University.
20. Martin M. O., Mullis I. V. S. (eds) (2013) *TIMSS and PIRLS2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade — Implications for Early Learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
21. Morrissey T. W., Hutchison L., Winsler A. (2014) Family Income, School Attendance, and Academic Achievement in Elementary School // *Developmental Psychology*. Vol. 50. No 3. P. 741–753.
22. Nesbitt K. T., Baker-Ward L., Willoughby M. T. (2013) Executive Function Mediates Socio-Economic and Racial Differences in Early Academic Achievement // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 28. No 4. P. 774–783.
23. Phillipson S. (2010) Modelling Parental Role in Academic Achievement: Comparing High-Ability to Low- and Average-Ability Students // *Talent Development and Excellence*. Vol. 2. No 1. P. 83–103.
24. Robinson J. P., Lubienski S. T. (2011) The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings // *American Educational Research Journal*. Vol. 2. No 48. P. 268–302.
25. Strand S. (2014) School Effects and Ethnic, Gender and Socio-Economic Gaps in Educational Achievement at Age 11 // *Oxford Review of Education*. Vol. 4. No 2. P. 223–245.
26. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart T. et al. (2010) *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 3–14 Project (EPPSE3–14). Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Student's Development from Age 11–14*. London: Df E.
27. Timmermans A. C., de Wolf I. F., Bosker R. J., Doolaard S. (2015) Risk-Based Educational Accountability in Dutch Primary Education // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 27. No 4. P. 323–346.
28. Tomul E., Çelik K. (2009) The Relationship between the Students' Academic Achievement and their Socioeconomic Level: Cross-Regional Comparison // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 1. No 1. P. 1199–1204.
29. Tymms P. (1999) *Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools: Achievements, Attitudes and Value-Added Indicators*. London: David Fulton.

School Readiness of First-Graders and Its Factors: Identifying Region-Specific Characteristics

Alina Ivanova

Junior Researcher, Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: aeivanova@hse.ru

Authors

Marina Kuznetsova

Candidate of Sciences in Pedagogy, Research Fellow, Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mikuznetsova@hse.ru

Sergey Semenov

Director of the Center for Education Quality Assessment (Krasnoyarsk). Address: 9 Vysotnaya St, 660041 Krasnoyarsk, Russian Federation. E-mail: sam@coko24.ru

Tamara Fedorova

Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Department of Secondary Education, Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan. Address: 9 Kremlevskaya St, 420111 Kazan, Russian Federation. E-mail: Tamara.FedorovaT@tatar.ru

Regions of Russia enjoy substantial independence in shaping their own education systems. However, there is extremely little empirical data on the specific features of development, for instance, of preschool and elementary school children in this or that region. This situation renders it difficult to make informed decisions on corrections required to meet region-specific needs. We analyzed basic mathematical and reading abilities of preschoolers in two regional centers—Krasnoyarsk and Kazan. We applied IPIPS study, which allows assessing the skills of children starting school, to a sample of about 2,750 first-graders in the two cities. As we found out, the level of basic mathematical and reading abilities correlated most strongly with such factors as sociocultural capital, preschool learning experience, and language spoken at home. Meanwhile, location in a specific region had virtually no impact on the skills analyzed.

Abstract

elementary education, school readiness, mathematical abilities, reading abilities, regional differences, sociocultural capital, preschool learning experience.

Keywords

Azzolini D., Schnell P., Palmer J. R. (2012) Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries Italy and Spain in Comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 643, no 1, pp. 46–77.

References

Bedard K., Cho I. (2010) Early Gender Test Score Gaps across OECD Countries. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 3, pp. 348–363.

Buckrop J., Roberts A., Lo Casale-Crouch J. (2016) Children’s Preschool Classroom Experiences and Associations with Early Elementary Special Education Referral. *Early Childhood Research Quarterly*, no 36, pp. 452–461.

Buzhigeeva M. (2002) Gendernye osobennosti detey na nachalnom etape obucheniya [Gender Differences in Early Childhood Education]. *Pedagogika*, no 8, pp. 29–35.

Cornwell C. M., Mustard D. B., van Parys J. (2013) Noncognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School. *Journal of Human Resources*, vol. 48, no 1, pp. 236–264.

- Danhier J., Martin É. (2014) Comparing Compositional Effects in Two Education Systems: The Case of the Belgian Communities. *British Journal of Educational Studies*, vol. 62, no 2, pp. 171–189.
- Dee T. S. (2015) Social Identity and Achievement Gaps: Evidence from an Affirmation Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 8, no 2, pp. 149–168.
- Driessen G., Smit F., Slegers P. (2005) Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, vol. 31, no 4, pp. 509–532.
- Driessen G., van Langen A. (2013) Gender Differences in Primary and Secondary Education: Are Girls Really Outperforming Boys? *International Review of Education*, vol. 59, no 1, pp. 67–86.
- Feldshteyn D. (2010) Prioritetnye napravleniya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebenka i situatsii ego razvitiya [Priority Directions of Psychological and Pedagogical Research Conditioned by the Major Changes in a Child and Its Development Environment]. *Pedagogika*, no 7, pp. 3–11.
- Gregory A., Skiba R. J., Noguera P. A. (2010) The Achievement Gap and the Discipline Gap Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher*, vol. 39, no 1, pp. 59–68.
- Hanushek E. A. (2013) Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital. *Economics of Education Review*, no 37, pp. 204–212.
- Ivanova A., Nisskaya A. (2015) Startovaya diagnostika detey na vkhode v nachalnuyu shkolu i otsenka ikh progressa v techenie pervogo goda obucheniya [Assessing the Abilities of Children Starting School and Their Progress During the First Year]. *Shkolnye tekhnologii*, no 2, pp. 161–168.
- Kovaleva G., Danilenko O., Ermakova I., Nurminskaya N., Gaponova N., Davydova Y. (2011) O pervoklassnikakh (po rezultatam issledovaniy gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole) [On First-Graders (based on results of studies devoted to school readiness of first-graders)]. *Vestnik obrazovaniya*, no 16, pp. 4–25.
- Ladson-Billings G. (2006) From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in US Schools. *Educational Researcher*, vol. 7, no 35, pp. 3–12.
- Maccoby E. E., Jacklin C. N. (1974) *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University.
- Martin M. O., Mullis I. V.S. (eds) (2013) TIMSS and PIRLS2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Morrissey T. W., Hutchison L., Winsler A. (2014) Family Income, School Attendance, and Academic Achievement in Elementary School. *Developmental Psychology*, vol. 50, no 3, pp. 741–753.
- Nesbitt K. T., Baker-Ward L., Willoughby M. T. (2013) Executive Function Mediates Socio-Economic and Racial Differences in Early Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, no 4, pp. 774–783.
- Phillipson S. (2010) Modelling Parental Role in Academic Achievement: Comparing High-Ability to Low- and Average-Ability Students. *Talent Development and Excellence*, vol. 2, no 1, pp. 83–103.
- Polivanova K., Vopilova I., Kozmina Y., Nisskaya A., Sivak E. (2015) Samoeffektivnost kak sodержatel'naya osnova obrazovatel'nykh programm dlya roditel'ey [The Concept of Self-Efficacy as a Methodological Basis for Parent Education Programs]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 184–200.

- Robinson J. P., Lubienski S. T. (2011) The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, vol. 2, no 48, pp. 268–302.
- Seliverstova I. (2008) Okhvat detey doshkolnym obrazovaniem: uroven, mezhdregionalnaya differentsiatsiya i eye prichiny [Children's Enrollment in Pre-school Education: Level, Variations between Regions and its Reasons]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 199–209.
- Strand S. (2014) School Effects and Ethnic, Gender and Socio-Economic Gaps in Educational Achievement at Age 11. *Oxford Review of Education*, vol. 4, no 2, pp. 223–245.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart T. et al. (2010) *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 3–14 Project (EPPSE3–14). Final Report from the Key Stage 3 Phase: Influences on Student's Development from Age 11–14*. London: Df E.
- Timmermans A. C., de Wolf I. F., Bosker R. J., Doolaard S. (2015) Risk-Based Educational Accountability in Dutch Primary Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 27, no 4, pp. 323–346.
- Tomul E., Çelik K. (2009) The Relationship between the Students' Academic Achievement and their Socioeconomic Level: Cross-Regional Comparison. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, no 1, pp. 1199–1204.
- Tymms P. (1999) *Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools: Achievements, Attitudes and Value-Added Indicators*. London: David Fulton.
- Tyumeneva Y. (2008) Sravnitel'naya otsenka faktorov, svyazannykh s uspekhnostyu v PIRLS: vtorychny analiz dannykh PIRLS-2006 po rossiyskoy vyborke [Comparison of Factors Related to Success in PIRLS: A Secondary Analysis of PIRLS42006 on Russian Sample]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 56–80.