

# Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей

И. В. Антипкина, К. А. Любичкая, А. К. Нисская

Статья поступила  
в редакцию  
в марте 2018 г.

**Антипкина Инна Вениаминовна**

младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: iantipkina@hse.ru

**Любичкая Кристина Александровна**

стажер-исследователь Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: klyubitskaya@hse.ru

**Нисская Анастасия Константиновна**

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: anisskaya@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

**Аннотация.** Значимость вовлеченности родителей в образование детей обусловлена доказанным положительным влиянием участия родителей в школьной жизни детей на их благополучие. При этом единого полного представления о содержании и формах родительской вовлеченности до сих пор не составлено, и эффективность тех или иных реализуемых сегодня способов коммуникации семьи и школы остается дискуссионной. Исследование призвано восполнить дефицит информации о способах участия родителей в образовательном процессе, которые могут различаться в зависимости от особенностей семьи, ребенка и школы. Цели исследования — операционализировать понятие «родитель-

ская вовлеченность»; описать родительскую вовлеченность на материалах крупномасштабного исследования; оценить связь родительской вовлеченности с характеристиками семей, детей и школ; предложить модели, прогнозирующие уровень родительской вовлеченности в середине начальной школы; сформулировать рекомендации для школ. Родители 1447 детей из средних школ Красноярска и Казани, участвовавших в проекте *iPIPS*, дважды заполняли опросники: когда их дети пошли в 1-й класс и в начале 3-го класса. Опросники включали вопросы о демографических характеристиках семьи, а также об участии родителей в учебных делах ребенка дома, в школе и об удовлетворенности коммуникацией со школой. Установлено, что восприятие родителями коммуникационного климата в школе является гораздо более важным предиктором их вовлеченности в образование детей в середине младшей школы, чем комплекс социально-демографических характеристик семей и уровень развития ребенка на этапе начала обучения. В целом полученные результаты не подтверждают целесообразность использования универсальных программ по усилению родительской вовлеченности.

**Ключевые слова:** младшая школа, родительская вовлеченность, коммуникационный климат школы, удовлетворенность коммуникацией со школой.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-4-230-260

В данной научной работе использованы результаты проекта «Прогнозирование успешности обучения детей в системе начального образования», выполненного в рамках гранта РФ «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами» № 16-18-10401.

Положительное влияние вовлечения семьи в образовательную деятельность ребенка доказано в ряде зарубежных метааналитических исследований [Wilder, 2014; Freund et al., 2018]. Однако механизмы и эффекты вовлечения родителей в школьную жизнь их детей, сложившиеся в современной российской практике, описаны недостаточно полно [Антипкина, 2017]. Установлено, что на отношение педагогов к участию родителей в школьной жизни, а также на поведение родителей влияют их осознаваемые и неосознаваемые установки, законодательные нормы, а также повседневная реальность, выстраивающая барьеры или же, наоборот, стимулирующая вовлеченность.

Если в школе сохранились образовательные практики, возникшие в эпоху приоритета общественного воспитания, учителя могут быть склонны отводить семье второстепенную роль в образовании детей, а сами родители — отстраняться от образовательного процесса. Долгое время семью считали не вполне надежным партнером школы, а то и помехой: «Семьи бывают хорошие и плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нам нельзя, говорить, что семья может воспитывать как хочет, мы не можем. Мы должны организовывать семейное воспитание» [Макаренко, 1990. С. 416].

Сегодня участие родителей в образовании не только поощряется на законодательном уровне, но и закреплено как право и обязанность семьи. 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)<sup>1</sup>, 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). «Родители (законные представители) имеют право принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации» (ст. 44, п. 3.7). «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей» (ст. 44, п. 3.4), они входят в круг участников образовательных отношений (ст. 2).

С переходом от единой — экспертной — модели взаимодействия школы и семьи к большому разнообразию моделей (экс-

## 1. Актуальность исследования

<sup>1</sup> Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/statya-1/>

пертная, спонсорская, клиентская, партнерская) [Мерцалова, Гошин, 2015] в отношениях между школой и семьей возникло немало проблем. Например, педагоги отмечают неготовность родителей регулярно взаимодействовать с классным руководителем, психологом, социальным педагогом, а также трудности в выборе оптимального времени для проведения совместных программных мероприятий, неготовность родителей учиться и повышать уровень своей педагогической компетенции [Алиева, Загладина, 2012. С. 76].

Предлагаемое исследование целей позволит глубже понять специфические черты феномена родительской вовлеченности в России и восполнить дефицит количественных исследований в этой области.

## **2. Зарубежные исследования родительской вовлеченности**

Современная педагогическая литература побуждает учителей вовлекать родителей в жизнь школы. Участие родителей в учебных делах их детей положительно сказывается на академических успехах школьников и их мотивации к обучению, повышает заинтересованность учителей, снижает уровень насилия в школе, улучшает репутацию школы в профессиональных кругах и в местном сообществе [Fan, Chen, 2001; Hill, Tyson, 2009]. В городских школах, контингент которых характеризуется неоднородным социально-экономическим бэкграундом, поддержка родителей позволяет повысить посещаемость школы, улучшить отношение к ней у учащихся, а также благотворно влияет на их самооценку и мотивацию [Jeunes, 2005; 2007].

Родительская вовлеченность в образование детей — многомерный конструкт. Он включает как непосредственное участие в уроках, так и добровольную помощь школе в организации мероприятий, посещение школьных собраний, а также обсуждение с учителями вопросов обучения детей в школе и семейного обучения и воспитания, согласование образовательных ожиданий семьи и школы [Epstein, Sanders, 2002; McWayne et al., 2004].

Предпринимались попытки разделить вовлеченность родителей в образование «на дому» и «в школе» [Eccles, Harold, 1996; Sui-Chu, Willms, 1996]. Домашнюю вовлеченность оценивают на основании взаимодействия между родителем и ребенком, направленного на обучение, а школьную — по тому, способны ли родители инициировать контакт со школьным персоналом и поддерживать его [Shumow, Miller, 2001]. Эмпирически установлено, что домашняя вовлеченность родителей, например помощь в выполнении домашнего задания, в подготовке к экзаменам и контрольным, имеет решающее значение для достижений ребенка [Desforges, Abouchaar, 2003; Emerson et al., 2012; Hattie, 2009; Izzo et al., 1999; Sheldon, Epstein, 2005]. Зарубежные исследователи считают, что учителя склонны недооценивать

роль домашней вовлеченности родителей: они зачастую считают, что родители не заботятся об обучении своих детей, если они не участвуют непосредственно в жизни школы [Auerbach, 2007]. Однако, даже будучи незаметной для педагогов, активность родителей в обсуждении с детьми школьных дел и перспектив их образования оказывает решающее влияние на успеваемость школьников [McNeal, 1999].

Значимость различных видов родительской вовлеченности для академических и социальных достижений детей выдвигает на повестку дня исследование мотивов, побуждающих родителей участвовать в обучении своих детей дома и в школе, и предикторов уровня и типов вовлеченности родителей в образование детей [Niia et al., 2015; Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey, Sandler, 1995; 1997; 2005; Freund et al., 2018].

Предиктором качества и степени вовлеченности родителей в обучение детей, влияние которого было доказано во многих исследованиях, является социально-экономический статус (СЭС). Так, установлено, что родители со сравнительно низким уровнем образования менее вовлечены в образование своих детей дома и в школе [Dauber, Epstein, 1993]. Они чувствуют себя менее эффективными в оказании помощи своим детям в обучении [Lee, Bowen, 2006]. Высокая занятость и/или низкий образовательный уровень могут стать ограничением для обеспечения высокого качества вовлечения. Семье может не хватать временных и финансовых ресурсов для оказания помощи и психологической поддержки ребенку, стимулирования его самостоятельности, структурирования и обогащения домашней обучающей среды. Состав семьи также может являться предиктором вовлеченности. Родители, у которых мало детей, проявляют повышенную домашнюю вовлеченность, но размер семьи, по-видимому, не влияет на школьную вовлеченность [Dauber, Epstein, 1993].

Важными предикторами родительской вовлеченности являются также трудовая занятость и доход. Матери, которые работают вне дома, менее склонны к школьной вовлеченности в учебные дела детей, но не отличаются от матерей, не работающих вне дома, по уровню домашней вовлеченности [Dauber, Epstein, 1993; Eccles, Harold, 1996]. Родители по-разному участвуют в школьной жизни своих сыновей и дочерей: они, как правило, активнее воспитывают и сильнее ограничивают девочек, а мальчиков стремятся в большей степени дисциплинировать [Eccles, Harold, 1996]. Родители со сравнительно высокими доходами часто создают и поддерживают личные отношения со школьным преподавателем, которые облегчают обмен информацией и дают родителям возможность принимать обоснованные решения об академических потребностях и прогрессе своего ребенка [Cucchiara, Horvat, 2009; McGrath, Kuriloff, 1999;

Weininger, Lareau, 2003]. Родители со сравнительно низкими доходами, как правило, фокусируют свои усилия на помощи детям дома, поскольку считают, что школа отвечает за обучение детей, а родители — за оказание эмоциональной поддержки ребенку и его подготовку к будущей взрослой жизни [Auerbach, 2007; Ingram, Wolfe, Lieberman, 2007; Ji, Koblinsky, 2009; Lareau, 1987]. На вовлеченность родителей в учебные дела детей оказывают влияние традиции тех или иных сообществ. Так, в Америке многие семьи латиноамериканских мигрантов считают, что их роль в образовании детей состоит в выполнении основных родительских обязанностей и оказании общей поддержки своим детям [Carrasquillo, London, 1993; Delgado-Gaitan, 1992; 1996], а непосредственно заниматься обучением своих детей им не следует, поскольку в этом случае они рискуют лишиться уважения учителей [Garcia Coll et al., 2002; Holloway et al., 1995].

Отдельное направление составляют психологические исследования родительской вовлеченности в учебные дела детей. В них, в частности, оценивается влияние на вовлеченность родителей их личностных свойств, таких как воспринимаемая компетентность [Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey, Whitaker, Ice, 2010; Walker et al., 2005], а также значимость коммуникационного климата школы и отношений между учителями и учениками как факторов, мотивирующих родителей к участию в обучении детей [Kerr, Stattin, Ozdemir, 2012].

### **3. Российские исследования родительской вовлеченности**

В России исследования роли родителей в образовательном процессе ведутся чаще всего в рамках психологического и социологического подходов. В фокусе этих работ находится не эффект от вовлечения родителей, а условия (внутрисемейные и школьные) появления у них интереса к образованию ребенка и формы, в которых родители предпочитают взаимодействовать со школой [Нисская, Савина, 2018], факторы выбора учебного заведения [Нисская, 2016]. Важную информацию о родительских практиках дают международные сравнительные исследования качества образования (*PIRLS*, *PISA*, *TIMSS*), в ходе которых проводится анкетирование родителей [Захаров, Капуза, 2017].

Помимо исследовательских работ в России создан целый пласт методической литературы для педагогов. Им рекомендуют воспитывать и педагогически просвещать родителей, и даже «педагогизировать их сознание». Данный термин подразумевает не просто просвещение и привлечение семьи к участию в жизни школы, но формирование у родителя интереса к самому себе как к педагогу, обогащение его психологическими, педагогическими и гигиеническими знаниями, включение в педагогическую деятельность, в решение школьных проблем, в жизнь клас-

са, в котором учится его ребенок, в коллективное обсуждение конфликтов в семье и совместный поиск способов их разрешения [Кружилина, 2009].

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 [Асриева, Коваленко, 2012]. Анализируя методическую литературу для педагогов, можно предположить, что в основе сформулированных в ней рекомендаций лежит имплицитная убежденность в том, что на вовлеченность родителей в учебные дела детей влияет степень их осведомленности, педагогической грамотности, готовность разделить миссию школы. Дополнительными факторами, обуславливающими родительскую вовлеченность, представляется открытость школы и сплоченность сообщества.

Характер мер, предпринимаемых школой для привлечения родителей к сотрудничеству, дает основания предполагать, что вовлечение родителей строится на принципах универсальности и иерархической трансляции образцов от педагогов. Такая тактика недостаточно чувствительна к индивидуальным особенностям семей, к характеристикам родителей учеников, она не позволяет выявить и поддержать имеющийся потенциал вовлечения в образовательный процесс.

Проведенное нами исследование восполняет дефицит информации о способах участия родителей в образовательном процессе (их вовлеченности), которые могут различаться в зависимости от характеристик семьи (социально-экономического статуса, занятости родителей, их интересов, уровня образования), особенностей ребенка и меры открытости школы.

Теоретически значимой целью данного исследования является оценка прогностической силы факторов, влияющих на вовлеченность. Практически значимая цель — выработка рекомендаций по выстраиванию индивидуализированной работы с родителями с таким расчетом, чтобы избежать чрезмерного

#### **4. Цели и задачи исследования**

давления на уязвимые сферы (дефицитные ресурсы) и активизировать сильные стороны семьи.

Для достижения этих целей перед исследованием поставлены следующие задачи: 1) предложить операционализацию понятия «родительская вовлеченность» и конкретные шкалы для ее измерения; 2) описать родительскую вовлеченность на материалах крупномасштабного исследования; 3) оценить связь родительской вовлеченности с характеристиками семей, детей и школ; 4) предложить модели, прогнозирующие уровни родительской вовлеченности в середине начальной школы; 5) на основании созданных моделей уточнить существующие рекомендации по взаимодействию школы и родителей.

### **5. Гипотезы исследования**

1. Родители с высшим образованием из семей с более высоким доходом сильнее вовлечены в образование своих детей, поскольку у них для этого больше материальных и культурных ресурсов.
2. Домашняя вовлеченность в обучение у родителей детей со сравнительно высокими когнитивными и некогнитивными показателями в начале обучения ниже (так как детям требуется меньше их помощи), а школьная — выше (поскольку более высокий уровень развития детей обеспечивает комфортность общения с учителем на учебные темы), чем у родителей детей со сравнительно низкими показателями.
3. Родители, имеющие более одного ребенка, слабее вовлечены в их обучение и дома, и в школе, чем родители единственных детей.

### **6. Выборка родителей**

Выборку исследования составили родители учеников школ г. Красноярска и г. Казани: 115 мужчин и 1132 женщины. Дети наших респондентов принимали участие в исследовании готовности к школе и прогресса детей в первом классе iPIPS в 2014 г. [Иванова, Нисская, 2015]. Инструмент iPIPS создан для оценивания у детей навыков чтения и математических действий, фонематической подготовки и словарного запаса в начале и в конце 1-го класса. Обследование представляет собой исследование-игру с использованием адаптивных алгоритмов оценивания. Родители дважды заполняли анкеты: в начале 1-го класса (осенью 2014 г.) и в начале 3-го класса (осенью 2016 г.). В связи с тем, что анкеты заполнили родители только 45% детей, составивших изначально репрезентативную выборку, полученные данные нельзя считать репрезентативными.

### **7. iPIPS**

Опросники для родителей, которые они заполняли, когда их дети учились в 1-м и 3-м классе, были направлены на сбор кон-

текстной информации о развитии детей в семье. Они содержали демографические вопросы о семье (образование и профессия родителей, доход семьи, образовательные ресурсы семьи, опыт посещения ребенком дошкольного учреждения, курсов подготовки к школе, кружков и секций), а также вопросы, образующие шкалы родительских практик. Ответы родителей на вопросы всех шкал обрабатывались в рамках современной теории тестирования в соответствии с моделью рейтинговых шкал Раша (*Rasch Rating Scale Model*) с использованием программы *Winsteps* [Linacre, 2017]. Все полученные и описанные ниже шкалы одномерны, их задания имеют хорошие характеристики согласия с моделью. Преимуществом обработки результатов опросников в рамках современной теории тестирования (*IRT*) является то, что результаты респондентов лежат на метрической шкале логитов, что расширяет спектр использования статистических методов анализа.

Родителям первоклассников задавали вопросы о том, как часто они практиковали с ребенком до школы различные учебно-игровые занятия, всего таких вопросов было 17. А. Ларо показала, что формальные и неформальные родительские практики могут быть по-разному связаны с общими образовательными результатами [Lareau, 2011]. Принимая во внимание теорию А. Ларо, мы выделяем шкалы формальных и неформальных родительских практик. Под формальными практиками подразумеваются действия, напрямую направленные на обучение ребенка и подготовку к школе.

В шкалу формальных практик вошли вопросы: «Как часто вы или кто-то из вашей семьи занимались с ребенком следующим: 1) играли с буквами; 2) играли в слова; 3) писали буквы, слова; 4) считали объекты; 5) учили наизусть стихотворения». Родители оценивали частоту таких занятий по ликертовской шкале с семью градациями — от «никогда» до «чаще одного раза в день». Альфа Кронбаха как показатель надежности шкалы формальных практик составила 0,78.

Шкала неформальных практик состояла из вопросов: «Как часто вы или кто-то из вашей семьи занимались с ребенком следующим: 1) читали книги; 2) рассказывали сказки, истории; 3) обсуждали бытовые дела; 4) читали вслух вывески; 5) собирали пазлы, головоломки; 6) играли в настольные игры; 7) рисовали». Альфа Кронбаха шкалы составила 0,85.

На рис. 1 и 2 показаны распределения ответов по этим шкалам и гистограммы с распределением ответов на шкале логитов, на которой 0 соответствует средней трудности всех вопросов шкалы, положительные значения соответствуют более вовлеченным родителям, а отрицательные — менее вовлеченным родителям.

## 7.1. Родительские шкалы в 1-м классе

Рис. 1. Распределение баллов шкалы неформальных родительских практик

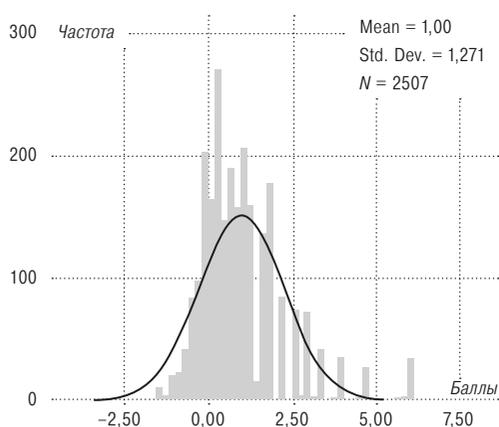
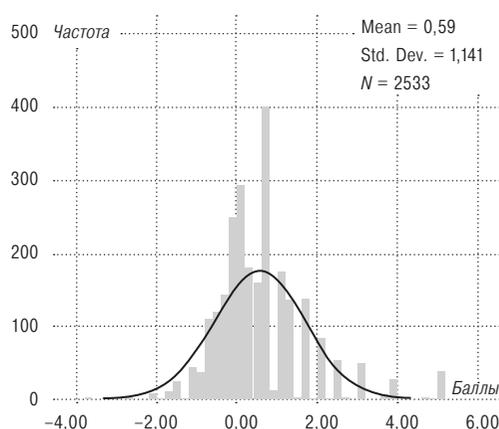


Рис. 2. Распределение баллов шкалы формальных родительских практик



## 7.2. Родительские шкалы в 3-м классе

В шкалу школьной вовлеченности вошли шесть утверждений, согласие или несогласие с которыми родители оценивали по ликертовской шкале с пятью градациями: «Вы спрашиваете учителя или высказываете ему какие-то замечания о своем ребенке»; «Вы передаете в класс какие-то вещи, например книги или что-то еще»; «Вы вызываетесь на добровольную бесплатную работу в школе»; «Вы добровольно вызываетесь помочь в организации мероприятия, в котором участвует ваш ребенок (школьного или внешкольного)»; «Вы писали учителю своего ребенка»; «Вы заходили в школу, чтобы поговорить с учителем своего ребенка». Альфа Кронбаха шкалы школьной вовлеченности составила 0,65. Распределение баллов по шкале логитов показано на рис. 3. Небольшое смещение ответов в левую (отрицательную) часть шкалы свидетельствует о том, что многие родители чаще выбирали ответы «редко» и «очень редко».

В шкалу домашней вовлеченности вошли утверждения: «Вы следите, чтобы ваш ребенок делал домашние задания»; «Вы играете в игры или занимаетесь с ребенком чем-то интересным для него»; «Вы спрашиваете ребенка, как прошел его день в школе»; «Вы отводите ребенка на дополнительные занятия или особые мероприятия»; «Дома вы помогаете своему ребенку по предметам, с которыми у него трудности»; «Вы дружески беседуете с ребенком»; «Вы спрашиваете ребенка о его планах на предстоящий день»; «Вы беседуете с ребенком о его друзьях». Степень своего согласия или несогласия с этими утверждениями испытуемые оценивали по шкале Ликерта с пятью градациями. Альфа Кронбаха шкалы домашней вовлеченности — 0,85.

Рис. 3. Распределение баллов по шкале школьной вовлеченности

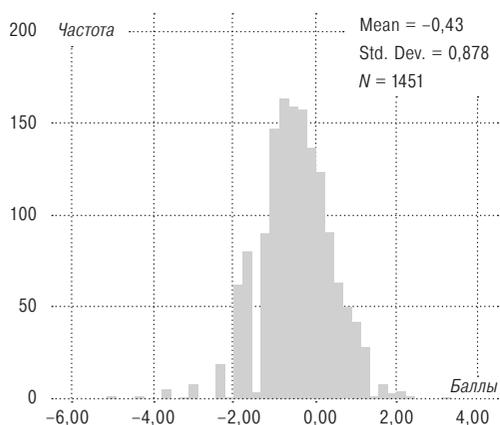


Рис. 4. Распределение баллов по шкале домашней вовлеченности

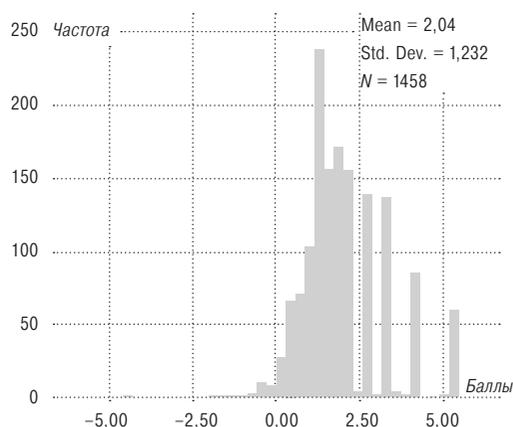
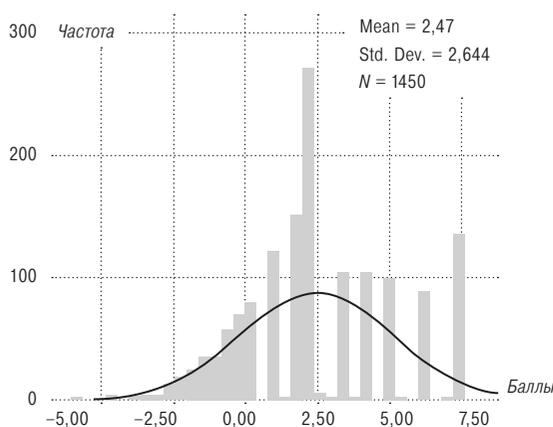


Рис. 5. Распределение баллов по шкале коммуникационного климата



Распределение баллов по шкале логитов показано на рис. 4. Сильное смещение ответов вправо (от 0 до 5) свидетельствует о том, что подавляющее большинство родителей отвечали, что участвуют в домашних учебных делах детей «часто» и «очень часто».

Шкала коммуникационного климата (рис. 5) предназначена для того, чтобы оценить, насколько комфортным было для родителей общение с учителем ребенка. Шкала состоит из пяти утверждений: «Приходя в школу вашего ребенка, вы чувствуете, что вам там рады»; «Вы чувствуете, что учитель с вниманием выслушивает ваши предложения»; «Вам нравится разговари-

Таблица 1. Корреляция родительских шкал в 1-м и 3-м классе

	Формальные образовательные практики родителей (1-й класс)	Неформальные родительские практики (1-й класс)	Домашняя вовлеченность (3-й класс)	Школьная вовлеченность (3-й класс)	Коммуникационный климат в школе (3-й класс)
Формальные образовательные практики родителей (1-й класс)	1				
Неформальные родительские практики (1-й класс)	0,811**	1			
Домашняя вовлеченность (3-й класс)	0,233**	0,208**	1		
Школьная вовлеченность (3-й класс)	0,188**	0,188**	0,297**	1	
Коммуникационный климат в школе (3-й класс)	0,172**	0,161**	0,290**	0,435**	1

\*\* Корреляция значима на уровне  $p = 0,01$ .

вать с учителем вашего ребенка»; «Вы чувствуете, что учителю не все равно, что происходит с вашим ребенком»; «Вам кажется, что учитель заинтересован в том, чтобы лучше познакомиться с вами». Альфа Кронбаха шкалы коммуникационного климата — 0,9.

Несмотря на хорошее согласие с моделью, распределения результатов по всем шкалам отличаются от нормального (по критерию Колмогорова — Смирнова), поэтому для анализа статистических различий по этим шкалам будут использованы непараметрические методы.

Полученные шкалы в основном слабо коррелируют между собой (табл. 1), за исключением умеренной связи (0,4) между шкалами школьной вовлеченности и коммуникационного климата (родители, которые больше участвуют в мероприятиях на базе школы, выше оценивают свою удовлетворенность общением с учителем).

## 8. Факторы, влияющие на вовлеченность родителей

Результаты исследования показали, что вовлеченность родителей в учебные дела детей и в 1-м, и в 3-м классе различается в зависимости от социально-демографических характеристик семей и самих учеников.

*Пол ребенка.* Значимые различия ( $p < 0,001$ , критерий Манна—Уитни) наблюдаются по шкалам «формальные практики, 1-й класс» и «коммуникационный климат, 3-й класс»: родители девочек значимо чаще сообщали, что они занимались с ребенком непосредственной подготовкой к школе. При этом по шкале неформальных практик значимых различий по полу ребенка нет. Родители девочек также в среднем комфортнее чувствуют себя в школе и выше оценивают качество общения со школой.

*Число детей в семье.* Если совместно с ребенком проживают его братья или сестры, результаты по шкале домашней вовлеченности родителей были значимо выше ( $p < 0,05$ , критерий Манна—Уитни).

*Образование родителей.* Заполнявший анкету родитель мог указать уровень образования второго родителя ребенка (или человека, его заменяющего), распределение уровней образования в нашей выборке указано в табл. 2.

Поскольку 66% матерей и 55% отцов имеют высшее образование, дальнейший анализ мы проводили, укрупнив группы и сравнивая родителей, имеющих высшее образование и не получивших его.

Матери с высшим образованием имеют более высокие результаты по всем шкалам и 1-го, и 3-го класса: они больше занимаются формальной и неформальной подготовкой ребенка к школе, проявляют более высокую домашнюю и школьную вовлеченность в учебные дела и в большей степени удовлетворены качеством общения с учителем.

*Материальное положение семьи.* В анкете родители оценивали материальное положение своей семьи по семи градациям. Далее ответы были разделены на две группы: ответившие «Живем очень экономно, иногда не хватает на еду» (3%); «На еду хватает, но покупка одежды вызывает трудности» (11%); «Нам хватает денег на еду и одежду, но купить новую мебель, холодильник, телевизор и т. п., не влезая в долги, не получится» (43%) отнесены в группу сравнительно низкого достатка, а ответившие «С приобретением мебели и крупной бытовой техники у нас нет затруднений, но купить новый автомобиль без кредита мы не сможем» (17%); «Можем купить все, кроме недвижимости (квартира, дача) без обращения к кредиту» (4%); «Не испытываем финансовых затруднений, можем купить недвижимость, построить дом, не прибегая к кредиту» (1%) — в группу сравнительно высокого достатка. Вопросы о финансовом положении относятся к наиболее сенситивным, их чаще всего оставляют без ответа. В нашей выборке ответы на этот вопрос отсутствовали в 48% анкет. Вовлеченность родителей в учебные дела детей значимо

Таблица 2. **Распределение уровней образования родителей в выборке исследования**

	Образование матери		Образование отца	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Неполное среднее	12	1	20	2
Полное среднее общее	44	3	70	6
Среднее профессиональное	317	26	366	31
Неоконченное высшее (не менее трех курсов вуза)	45	4	73	6
Высшее (бакалавриат/специалитет)	728	59	587	49
Магистратура	58	5	52	4
Кандидат наук и выше	19	2	22	2
Всего	1223	100	1190	100

различается в зависимости от уровня материального благополучия семей по всем шкалам, кроме школьной вовлеченности в 3-м классе.

*Вовлеченность в подготовку к 1-му классу.* По показателям шкал формальной и неформальной вовлеченности в общение с ребенком в 1-м классе респонденты-родители были разбиты на три группы: до 30-го перцентиля (низкая вовлеченность), от 31-го до 69-го перцентиля (средняя вовлеченность) и выше 70-го перцентиля (высокая вовлеченность). Эти три группы значимо ( $p < 0,05$ ) различаются и при повторном обследовании: родители, более вовлеченные в учебные дела детей в начале школьного обучения, остаются более вовлеченными по всем шкалам и в 3-м классе.

*Некогнитивные способности ребенка в 1-м классе: следование правилам.* В системе *iPIPS* помимо тестирования когнитивных навыков с помощью *IRT*-моделирования были получены баллы детей по двум шкалам: «следование правилам» и «коммуникация». Некогнитивные навыки учащихся 1-го класса оценивались с помощью опросников для учителей. В октябре, когда учителя уже успели познакомиться с детьми, они заполняли опросники, в которых, опираясь на подробно описанные рубрики, оценивали некогнитивные навыки детей. Шкала «поведение в классе» включает такие пункты, как выполнение принятых в классе правил, навыки самообслуживания, адаптированность к школе, сосредоточенность в самостоятельных занятиях и в за-

нениях под руководством учителя. Родители детей, имевших в 1-м классе низкие результаты по шкале «поведение в классе» (до 30-го перцентиля), реже остальных оценивали коммуникационный климат в школе как доброжелательный и сообщали о значимо большей домашней вовлеченности, чем родители детей с высокими некогнитивными результатами (выше 70-го перцентиля).

*Некогнитивные способности ребенка в 1-м классе: коммуникация.* Вторая шкала некогнитивных навыков, оцененных в 1-м классе, — «коммуникативность» — характеризует умение ребенка заводить друзей, подобающе вести себя со взрослыми, со сверстниками, следовать нормам коммуникации (например, уметь дожидаться своей очереди в разговоре). Слабое развитие коммуникативных навыков в 1-м классе (результат до 30-го перцентиля) связано со значимо более высокой домашней вовлеченностью родителей в 3-м классе. Возможно, дефицит коммуникативных навыков вынуждает родителей уделять много внимания домашним заданиям, предлагать ребенку формы образования и активности внутри семьи — в том коммуникативном поле, к которому он привык. Возможно, низкая домашняя вовлеченность родителей не всегда является негативной характеристикой, иногда это просто следствие благополучия ребенка в школе.

*Когнитивные навыки детей: чтение и математика в 1-м классе, чтение в 3-м классе.* Восприятие коммуникационного климата в школе различается у родителей, чьи дети показали низкий уровень владения чтением и базовой математикой в 1-м классе (до 30-го перцентиля), и у тех, чьи дети получили высокие оценки (выше 70-го перцентиля). Можно предположить, что неуспешность ребенка заставляет родителей воспринимать школу как враждебную. В 3-м классе родители не различаются по своей вовлеченности в зависимости от текущего уровня достижений детей.

Таким образом, характеристики вовлеченности родителей в учебные дела детей в середине младшей школы связаны с целым рядом факторов, на некоторые из которых есть возможность влиять.

Для комплексной оценки факторов родительской вовлеченности мы провели регрессионный анализ. При анализе выборок, разбитых на группы (в нашем случае это классы школ), необходимо учитывать, что внутри групп респонденты могут быть больше похожи друг на друга по измеряемому признаку, чем между группами, а значит, для их анализа необходимо исполь-

## **9. Регрессионный анализ**

зовать многоуровневые регрессионные модели. Однако теоретически предсказать, влияет ли на поведение родителя принадлежность его ребенка к определенному классу, трудно, поэтому, выбирая метод анализа, мы проверили, какая из вложенных нулевых моделей лучше подходит нашим данным: простая или двухуровневая. Анализ проводился в программе R1.1.423 с использованием пакета nlme [Pinheiro et al., 2018]. Модель с изменяющимся интерцептом (двухуровневая) статистически значимо лучше подходила для анализа всех трех родительских шкал (домашней вовлеченности, школьной вовлеченности и коммуникационного климата) на основании показателя  $-2LL$  ( $p < 0,001$ ), а также индексов AIC и BIC. Следовательно, оценивать родительские шкалы желательно с использованием двухуровневых моделей, в которых на первом уровне находятся родители учеников, а на втором — классы, в которых учатся дети.

#### **10. Как предсказать домашнюю вовлеченность родителей**

В табл. 3 представлены результаты двухуровневого регрессионного анализа факторов домашней вовлеченности родителей. В модели 1 использованы только предикторы начала школьного обучения: наличие высшего образования у матери, материальное положение семьи, вовлеченность родителей в 1-м классе, когнитивное и некогнитивное развитие ребенка в 1-м классе, наличие других детей в семье и тип школы. Показатель вовлеченности родителей в 1-м классе получен как среднее арифметическое формальной и неформальной вовлеченности, поскольку эти шкалы коррелируют на 0,8 и включение их в модель по отдельности нежелательно; показатель когнитивного развития ребенка в 1-м классе получен как среднее арифметическое его результатов по чтению и математике, а некогнитивного, соответственно, как среднее арифметическое по шкалам «коммуникация» и «следование правилам». В финальной модели 2 добавлены предикторы 3-го класса: «коммуникационный климат» и «школьная вовлеченность».

Значимыми предикторами домашней вовлеченности родителей к середине младшей школы (модель 2) стали материальное положение семьи, вовлеченность родителей в 1-м классе, коммуникационный климат и школьная вовлеченность родителей в 3-м классе. Переменная «образование матери» включена в модель с изменяющимся коэффициентом (*random slope*): связь этой переменной с домашней вовлеченностью варьирует по классам.

В модель включены несколько значимых переменных взаимодействия:

- 1) между уровнем образования матери и некогнитивными способностями детей: в целом по выборке у родителей более

Таблица 3. Домашняя родительская вовлеченность: регрессионный анализ

	Нулевая модель	Модель 1 Предикторы 1-го класса (ст. ошибка)	Модель 2 Предикторы 1-го и 3-го класса (ст. ошибка)
Фиксированные эффекты			
Интерцепт	-0,01 (0,04)	-0,11 (0,08)	-0,07 (0,08)
Высшее образование у матери (есть—1, нет—0)		0,03 (0,07)	-0,004 (0,07)
Материальное положение семьи (3-й класс: высокое—1, низкое—0)		0,22 *** (0,06)	0,17*** (0,06)
Родительские практики (1-й класс, z-баллы)		0,25*** (0,03)	0,19*** (0,03)
Когнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы)		-0,06 (0,04)	0,02 (0,05)
Некогнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы)		-0,17** (0,06)	-0,21*** (0,06)
Другие дети (сиблинги) в семье (1—да, 0—нет)		-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)
Тип школы (обычная 0, повышенного статуса—1)		0,04 (0,07)	0,04 (0,07)
Коммуникационный климат (3-й класс, z-баллы)			0,18*** (0,03)
Школьная вовлеченность (3-й класс, z-баллы)			0,11** (0,04)
Взаимодействие: образование матери × некогнитивные навыки ребенка в 1-м классе		0,14* (0,07)	0,16* (0,07)
Взаимодействие: некогнитивные навыки ребенка в 1-м классе × школьный климат			-0,07* (0,03)
Взаимодействие: когнитивные навыки ребенка в 1-м классе × другие дети в семье			-0,15* (0,06)
Взаимодействие: материальное положение семьи × школьная вовлеченность			0,12* (0,06)
Изменяющиеся эффекты			
Уровень родителей	0,86	0,87	0,83
Уровень класса	0,05	0,39	0,39
Образование матери		0,30	0,25
Ковариация интерцепта и изменяющегося коэффициента «образование матери»		-0,904	-0,927
Характеристики моделей			
AIC	2824,45	2741,203	2646,165
BIC	2839,27	2805,426	2735,089
logLik	-1409,22	-1357,602	-1305,083
Pseudo R <sup>2</sup>		0,07	0,18

общительных и послушных детей значимо более низкие показатели домашней вовлеченности, но если взять отдельно группу матерей с высшим образованием, то чем выше некогнитивное развитие у их детей, тем сильнее они вовлечены в их учебные дела дома;

- 2) между оценкой родителями школьного климата и некогнитивными навыками ребенка в 1-м классе: в целом, чем положительнее оценивают родители коммуникационный климат в школе, тем сильнее они вовлечены в учебу ребенка дома, но если в начале обучения ребенок показывал высокий уровень некогнитивных навыков, то к середине начальной школы у его родителей отмечается более низкая вовлеченность;
- 3) между когнитивными навыками ребенка в 1-м классе и наличием у него сиблингов: в подгруппе родителей, у которых больше одного ребенка, более высокий уровень когнитивного развития ребенка на начало обучения в школе связан со статистически значимо меньшей домашней вовлеченностью родителя в середине младшей школы;
- 4) между материальным положением семьи и школьной вовлеченностью: в подгруппе семей более высокого достатка при повышении школьной вовлеченности родителей их домашняя вовлеченность повышается значимо сильнее, чем в подгруппе семей более низкого достатка.

Мы считаем важным результатом то, что незначимым оказался ковариат «тип школы» (обычная общеобразовательная или повышенного статуса): при контроле прочих факторов родители младших школьников из разных типов школ показывают одинаковую домашнюю вовлеченность.

### **11. Как предсказать школьную вовлеченность родителей**

В табл. 4 представлены результаты регрессионного анализа для переменной «школьная родительская вовлеченность». Из числа предикторов 1-го класса (модель 1) значимыми оказались уровень образования матери и родительские практики в 1-м классе, а также две переменные взаимодействия:

- 1) материального положения семьи и наличия в семье других детей: в более обеспеченных семьях при наличии других детей школьная вовлеченность родителей увеличивается, а в менее обеспеченных наличие других детей связано со снижением школьной родительской вовлеченности;
- 2) родительских практик и некогнитивного развития ребенка в 1-м классе: родители, которые больше занимались с ребенком до школы и у которых дети имели высокий уровень некогнитивного развития в начале школьного обучения, к середине младшей школы обычно менее вовлечены в школь-

Таблица 4. Школьная родительская вовлеченность: регрессионный анализ

	Модель 0	Модель 1 Предикторы 1-го класса (ст. ошибка)	Модель 2 Предикторы 1-го и 3-го клас- са (ст. ошибка)
Фиксированные эффекты			
Интерцепт	0,01 (0,08)	-0,03 (0,08)	0,02 (0,08)
Высшее образование у матери (есть—1, нет—0)	0,20* (0,08)	0,16* (0,06)	0,21** (0,08)
Материальное положение семьи (3-й класс: высокое -1, низкое—0)		-0,06 (0,09)	-0,16* (0,08)
Родительские практики (1-й класс, z-баллы)		0,19*** (0,03)	0,09*** (0,03)
Когнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы) random slope		0,19 (0,03)	-0,03 (0,03)
Некогнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы)		0,03 (0,04)	0,02 (0,03)
Другие дети (сиблинги) в семье (1—да, 0—нет)		-0,11 (0,08)	-0,15* (0,07)
Тип школы (обычная—0, повышенного статуса—1)		-0,01 (0,08)	0,17 (0,11)
Коммуникационный климат (3-й класс, z-баллы)			0,46*** (0,05)
Домашняя вовлеченность (3-й класс, z-баллы)			0,08 (0,04)
Взаимодействие: материальное положение семьи × другие дети в семье		0,27* (0,12)	0,26* (0,11)
Взаимодействие: родительская вовлеченность в 1-м классе × некогнитивные навыки ребенка в 1-м классе		-0,08* (0,04)	
Взаимодействие: образование матери × коммуникационный климат			-0,14* (0,06)
Взаимодействие: домашняя вовлеченность в 3-м классе × другие дети в семье			0,13* (0,06)
Взаимодействие: образование матери × тип школы			-0,24* (0,12)
Изменяющиеся эффекты			
Дисперсия уровня 1 (уровень родителей)	0,87	0,88	0,81
Дисперсия уровня 2 (уровень класса)	0,08	0,27	0,28
Когнитивные навыки ребенка в 1-м классе		0,25	
Корреляция дисперсий уровня 2 и переменной «когнитивные навыки ребенка в 1-м классе»		-0,004	
AIC	2857,14	2809,749	2597,556
BIC	2871,97	2878,912	2676,599
logLik	-1425,57	-1390,874	-1282,778
Pseudo R <sup>2</sup>		0,05	0,24

ные дела. Коэффициент этой связи невысок, он скорее выявляет интересную тенденцию, чем дает большой вклад в прогноз. В модели 2 оценивались в том числе и предикторы 3-го класса. Значимыми оказались образование матери, материальное положение семьи, наличие других детей, коммуникационный климат и домашняя вовлеченность в 3-м классе.

Несколько переменных значимо взаимодействуют между собой:

- 1) материальное положение семьи и наличие других детей в семье, как и в модели 1: если материальное положение семьи выше среднего, то наличие других детей повышает интенсивность школьной вовлеченности родителей;
- 2) образование матери и коммуникационный климат: матери с высшим образованием, которые более высоко оценивают коммуникационный климат в школе, менее вовлечены в школьную жизнь. Это очень важный результат, поскольку отдельно ковариат «коммуникационный климат» дает самый большой положительный коэффициент регрессии, но при взаимодействии с уровнем образования матери направление связи изменяется;
- 3) домашняя вовлеченность родителей в 3-м классе и наличие в семье других детей: в целом родители в семьях, где больше одного ребенка, меньше вовлечены в учебные дела в школе (отрицательный коэффициент ковариата «другие дети в семье»), но чем более такие родители вовлечены в учебные дела своих детей дома, тем больше они вовлечены и в школе;
- 4) образование матери и тип школы: матери с высшим образованием, дети которых ходят в школы повышенного статуса, склонны меньше вовлекаться в их школьные дела.

**12. Как предсказать оценку родителями коммуникационного климата в школе**

В табл. 5 представлены результаты регрессионного анализа для шкалы «коммуникационный климат». Из числа предикторов 1-го класса (модель 1) значимыми оказались уровень образования матери и материальное положение семьи, родительские практики до школы и число детей в семье. В модели 2, включающей переменные 3-го класса, значимыми оказались только школьная вовлеченность, домашняя вовлеченность и наличие других детей. Таким образом, родители склонны выше оценивать общую доброжелательность школы и качество общения с учителем, если сами участвуют в школьной жизни и вовлечены в учебные дела ребенка дома. Если такие активные в школе родители еще и занимались с ребенком до школы, то они дают общению со школой еще более высокие оценки (зна-

Таблица 5. Коммуникационный климат по оценкам родителей: многоуровневый регрессионный анализ

	Модель 0	Модель 1 Предикторы 1-го класса (ст. ошибка)	Модель 2 Предикторы 1-го и 3-го клас- са (ст. ошибка)
Фиксированные эффекты			
Интерцепт	0,002 (0,04)	-0,33** (0,09)	-0,20** (0,07)
Высшее образование у матери (есть—1, нет—0)		0,29** (0,09)	0,09 (0,06)
Материальное положение семьи (3-й класс: высокое—1, низкое—0)		0,16* (0,06)	0,08 (0,06)
Родительские практики (1-й класс, z-баллы)		0,18*** (0,03)	0,05 (0,03)
Когнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы)		0,05 (0,04)	0,02 (0,05)
Некогнитивные навыки ребенка (1-й класс, z-баллы)		-0,01 (0,05)	0,06 (0,04)
Другие дети (сиблинги) в семье (1—да, 0—нет)		0,30** (0,10)	0,12* (0,05)
Тип школы (обычная—0, повышенного статуса—1)		-0,0002291 0,08427175	-0,0002 (0,08)
Школьная вовлеченность (3-й класс, z-баллы)			0,38*** (0,03)
Домашняя вовлеченность (3-й класс, z-баллы)			0,17*** (0,03)
Взаимодействие: родительские практики в 1-м классе × школьная вовлеченность в 3-м классе			0,07* (0,03)
Взаимодействие: материальное положение семьи × когнитивные навыки ребенка в 1-м классе			0,13* (0,06)
Взаимодействие: образование матери × наличие других детей		-0,28* (0,13)	
Взаимодействие: материальное положение семьи × некогнитивные навыки ребенка в 1-м классе		0,16* (0,07)	
Изменяющиеся эффекты			
Дисперсия уровня 1 (уровень родителей)	0,96	0,92	0,68
Дисперсия уровня 2 (уровень класса)	0,28	0,28	0,07
Характеристики моделей			
AIC	2905,951	2852,378	2636,883
BIC	2920,771	2911,661	2706,046
logLik	-1449,975	-1414,189	-1304,441
Pseudo R <sup>2</sup>		0,07	0,24

чимая переменная взаимодействия: «родительские практики в 1-м классе × школьная вовлеченность в 3-м классе»). Интересна переменная взаимодействия между когнитивными навыками ребенка в 1-м классе и материальным положением семьи: у родителей с более высоким материальным положением более высокий уровень когнитивных навыков ребенка в начале школьного обучения связан с большей удовлетворенностью коммуникационным климатом в школе.

### 13. Обсуждение результатов

Проведенный анализ показал, что на уровень вовлеченности родителей в учебные дела детей влияет множество внутрисемейных и школьных условий. Более того, один и тот же фактор может быть по-разному связан с вовлеченностью в зависимости от других характеристик. Например, мы предполагали, что наличие в семье других детей должно быть связано со снижением всех видов родительской вовлеченности (гипотеза 3). Это предположение подтвердилось только частично: родители, имеющие более одного ребенка, к середине младшей школы были меньше вовлечены в учебные дела дома, только если у ребенка изначально были высокие когнитивные результаты; школьная же вовлеченность у родителей с двумя и более детьми снижалась, только если семья имела сравнительно низкий достаток или если родители были менее вовлечены и дома. У более обеспеченных или вовлеченных дома родителей наличие других детей не снижало, а, наоборот, увеличивало школьную вовлеченность. Удовлетворенность школьным климатом значимо увеличивалась при наличии в семье других детей — возможно, у родителей, имеющих более одного ребенка, больше опыт взаимодействия с детскими образовательными учреждениями и, соответственно, выстраивания коммуникации с ними, а также более реалистичные ожидания от них.

Мы ожидали, что образование матери положительно связано со всеми видами вовлеченности (гипотеза 1). Однако для домашней вовлеченности образование матери оказалось незначимым предиктором, причем если ребенок имеющей высшее образование матери был более послушным и общительным, т. е. имел более высокий уровень некогнитивных навыков, такие матери занимались с ребенком дома значимо меньше. Для школьной вовлеченности наличие высшего образования матери действительно оказалось значимым предиктором, но с некоторыми исключениями: среди матерей с высшим образованием есть те, кто меньше занимается школьными делами ребенка: это матери, проявляющие удовлетворенность коммуникационным климатом школы, и те, чьи дети ходят в школы более высокого статуса. Для таких результатов можно найти рациональные объяснения: возможно, установив хороший контакт со школой,

мамы с высшим образованием немного «расслабляются» и снижают школьную активность, но такие предположения необходимо проверять в дополнительных качественных исследованиях.

Что касается уровня развития навыков у детей на входе в школу (гипотеза 2), то отрицательно с домашней вовлеченностью родителей в учебные дела оказались связаны только некогнитивные навыки: при контроле всех прочих переменных родители меньше занимаются дома с более послушными, общительными, организованными детьми. Наша гипотеза о том, что более высокий уровень развития у детей когнитивных навыков будет связан с меньшей домашней вовлеченностью, подтвердилась только в подгруппе родителей, у которых более одного ребенка и, соответственно, меньше временного ресурса. Для школьной вовлеченности уровень когнитивного и некогнитивного развития детей оказался незначим. Не подтвердилась гипотеза 2 и для оценки коммуникационного климата: при контроле прочих переменных уровень когнитивного и некогнитивного развития детей оказался незначимым предиктором удовлетворенности школьным климатом для всех родителей, за исключением имеющих сравнительно высокий доход: у них более высокие уровни навыков детей в математике и чтении в начале школы были положительным предиктором удовлетворенности коммуникационным климатом.

Судя по результатам проведенного анализа, родительская вовлеченность в учебные дела детей в значительной степени обусловлена характеристиками школы: очень высокий регрессионный коэффициент для ковариата «коммуникационный климат» (почти половина стандартного отклонения) в объяснении школьной вовлеченности, и коэффициент, сопоставимый по размеру с коэффициентом родительской активности в начале школы, — для домашней вовлеченности свидетельствуют о том, что родительское поведение в отношении образования ребенка существенно зависит от комплекса школьных факторов.

Отсутствие различий в зависимости от типа школы (обычные СОШ и школы повышенного статуса, такие как лицеи и гимназии) позволяет сделать вывод, что характеристики родительского поведения в младших классах очень схожи в школах разного типа.

Следует обратить внимание на изменение коэффициента детерминации  $R^2$  между моделями 1 (включающими только предикторы на начало обучения в 1-м классе) и моделями 2 (включающими предикторы 1-го и 3-го класса) для трех проанализированных школ. Для многоуровневых моделей разработано несколько показателей, аналогичных  $R^2$  для линейных моделей, их в литературе часто называют «псевдо- $R^2$ ». Мы использовали предложенный Ш. Накагавой и Х. Шилзетом коэффициент, который «можно интерпретировать как дисперсию, объясненную мо-

делью в целом» [Nakagawa, Schielzeth, 2013]. То, что переменные первого класса позволяют объяснить совсем небольшую долю дисперсии родительских переменных (5–7%), позволяет нам предположить, что уровни домашней и школьной родительской вовлеченности правильнее объяснять не изначальными характеристиками детей и родителей, а обстоятельствами, которые складываются во время обучения детей в школе. Включение в модели переменных 3-го класса, особенно коммуникационного климата, позволило существенно увеличить объясненную дисперсию.

Присутствие в моделях разнообразных переменных взаимодействия свидетельствует об отсутствии универсальных шаблонов родительской вовлеченности — весьма вероятно, что возможности школы «формировать» поведение родителей более ограничены, чем представляется в литературе, если подходить к этому формированию с единым комплексом практик, без учета разнообразия семейных, личностных и социальных ситуаций родителей. Мы предполагаем, что для более полного объяснения родительских переменных важно собирать больше информации о школах и сложившихся взаимоотношениях между детьми и учителями, между родителями и учителями и тем самым расширять спектр предикторов родительской вовлеченности.

#### **14. Рекомендации**

Полученные результаты побудили нас сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на улучшение условий обучения детей через вовлечение их родителей.

Связь между выраженностью различных видов вовлеченности важно учитывать в практической работе. Школьная вовлеченность связана с климатом в школе, следовательно, эффективным может оказаться улучшение неформальных отношений учителя с родителем.

Связь между школьной и домашней вовлеченностью нельзя назвать сильной. Скорее всего, не все родители, вовлеченные в школьные дела ребенка, будут активно участвовать в образовании дома, и наоборот. Нельзя считать родителей невовлеченными на том основании, что они мало участвуют в школьной жизни, поскольку они могут много сил вкладывать в образование и учебную мотивацию ребенка дома.

Различия в вовлеченности родителей с разным уровнем образования важно учитывать при построении отношений школы и семьи. Родители без высшего образования чаще некомфортно и неуверенно чувствуют себя в школе, у них не хватает сил, времени, а иногда и мотивации отслеживать все перипетии жизни ребенка. Общаясь с такими семьями, учителям и администрации школ крайне важно проявлять терпение, такт и доброжелательность. Вовлекать такие семьи в дела школы нужно,

начиная с таких мероприятий, участвовать в которых им будет однозначно приятно, с таких проектов, где родители смогут проявить свои сильные стороны. Педагогу важно адекватно оценивать ресурсы семьи и избегать ситуаций, обнаруживающих их слабости и дефициты. Важно демонстрировать равное отношение к семьям с разным бэкграундом и разной историей вовлеченности.

Различия в вовлеченности родителей, чьи дети были в разной степени успешны в 1-м классе, также необходимо учитывать при построении индивидуализированного подхода к повышению вовлеченности. Сильная домашняя вовлеченность характерна для родителей детей с низким уровнем произвольности, менее успешных в коммуникации. Важно верно представлять себе отношение такого родителя к школе: он готов много вложить в успешность ребенка дома, однако ему может быть крайне некомфортно участвовать непосредственно в ежедневной жизни школы. Целесообразно предлагать таким семьям приемлемые виды участия, а главное — поддерживать их усилия по повышению успехов ребенка в школе.

1. Алиева Э. Ф., Загладина Х. Т. (2012) Школа и родители: педагогика сотрудничества // Образовательная политика. № 2 (58). С. 74–85.
2. Антипкина И. В. (2017) Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. № 4 (41). С. 102–114.
3. Асриева О. О., Коваленко Т. В. (2012) Личностно-ориентированное обучение: новая модель взаимодействия школы и родителей // Вестник ЧГПУ. Педагогика и психология. № 2. С. 7–15.
4. Захаров А. Б., Капуза А. В. (2017) Родительские практики обучения чтению и уровень читательской грамотности детей в России: по данным PIRLS-2011 // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 234–257. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-234-257.
5. Кружилина Т. В. (2009) Формирование педагогического сознания родителей в условиях современной общеобразовательной школы // Начальная школа. № 2. С. 65–72.
6. Куприянова С. А. (2014) Права и обязанности родителей обучающихся в контексте нового закона «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник МГОГИ. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 2. С. 21–24.
7. Иванова А. Е., Нисская А. К. (2015) Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения // Школьные технологии. № 2. С. 161–168.
8. Луначарский А. В. (1958) О народном образовании. М.: Академия педагогических наук РСФСР.
9. Макаренко А. С. (1990) О воспитании. М.: Изд-во политической литературы.
10. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2015) Родительское участие в управлении... и не только // Народное образование. № 8. С. 78–83.
11. Нисская А. К., Савина Е. В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С. 4–11.

## Литература

12. Нисская А. К. (2016) Дошкольная образовательная среда как условие эффективного перехода к обучению в школе // Современное дошкольное образование. № 4. С. 50–57.
13. Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color // *Urban Education*. Vol. 42. No 3. P. 250–283.
14. Carrasquillo A. L., London C. B. G. (1993) *Parent and Schools: A Source Book*. New York: Garland.
15. Cucchiara M. B., Horvat E. M. (2009) Perils and Promises: Middle-Class Parent Involvement in Urban Schools // *American Education Research Journal*. Vol. 46. No 4. P. 974–1004. doi: 10.3102/0002831209345791.
16. Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools // N. F. Chavkin (ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany: SUNY. P. 53–71.
17. Delgado-Gaitan C. (1992) School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education // *American Educational Research Journal*. Vol. 29. No 3. P. 173–184.
18. Delgado-Gaitan C. (1996) *Protean Literacy: Extending the Discourse on Empowerment*. London: Falmer.
19. Desforges C., Abouchaar A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
20. Deslandes R., Morin L., Barma S. (2015) Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents // *International Journal about Parents in Education*. Vol. 9. No 1. P. 131–144.
21. Eccles J. S., Harold R. D. (1996) 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. P. 3–34.
22. Emerson L., Fear J., Fox S., Sander E. (2012) *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. Canberra: Family-School and Community Partnerships Bureau. [https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download\\_file/id/7/filename/Parental\\_engagement\\_in\\_learning\\_and\\_schooling\\_Lessons\\_from](https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from)
23. Epstein J. L., Sanders M. G. (2002) Family, School, Community Partnerships // M. H. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting*. Vol. 5. Practical issues in parenting. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates. P. 407–437.
24. Fan X., Chen M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis // *Educational Psychology Review*. Vol. 13. No 1. P. 1–22. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>
25. Freund A., Schaedel B., Azaiza F., Boehm A., Hertz Lazarowitz R. (2018) Parental Involvement among Jewish and Arab Parents: Patterns and Contextual Predictors // *Children and Youth Services Review*. Vol. 85 (C). P. 194–201.
26. Garcia Coll C., Akiba D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., Chin C. (2002) Parental Involvement in Children's Education: Lessons from Three Immigrant Groups // *Parenting: Science and Practice*. Vol. 2. No 3. P. 303–324. doi: 10.1207/S15327922PAR0203\_05.
27. Grolnick W. S., Benjet C., Kurowski C. O., Apostoleris N. H. (1997) Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89. No 3. P. 538–548.
28. Hattie J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.

29. Hill N. E., Tyson D. F. (2009) Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement // *Developmental Psychology*. Vol. 45. No 3. P. 740–763. doi: 10.1037/a0015362.
30. Holloway S. D., Rambaud M. F., Fuller B., Eggers-Pierola C. (1995) What Is «Appropriate Practice» at Home and in Childcare? Low-Income Mothers' Views on Preparing their Children for School // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 10. No 4. P. 451–473. doi: 10.1016/0885-2006(95)90016-0.
31. Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (1995) Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? // *Teachers College Record*. Vol. 97. No 2. P. 310–331.
32. Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? // *Review of Educational Research*. Vol. 67. No 1. P. 3–42. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001003>
33. Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (2005) Final Performance Report for OERI Grant#R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>
34. Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M. C., Ice C. L. (2010) Motivation and Commitment to Family-School Partnerships // S.L. Christenson, A. L. Reschly (eds) *Handbook on School-Family Partnerships for Promoting Student Competence*. New York: Routledge/Taylor and Francis. P. 30–60.
35. Ingram M., Wolfe R. B., Lieberman J. M. (2007) The Role of Parents in High Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations // *Education and Urban Society*. Vol. 39. No 4. P. 479–497. doi: 10.1177/0013124507302120.
36. Izzo C. V., Weissberg R. P., Kasprow W. J., Fendrich M. (1999) A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance // *American Journal of Community Psychology*. Vol. 27. No 6. P. 817–839. doi: 10.1023/A:1022262625984.
37. Jeynes W. H. (2005) Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents // *Marriage and Family Review*. Vol. 37. No 3. P. 99–116.
38. Jeynes W. H. (2007) The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis // *Urban Education*. Vol. 42. No 1. P. 82–110.
39. Ji C. S., Koblinsky S. A. (2009) Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families // *Urban Education*. Vol. 44. No 6. P. 687–709. doi: 10.1177/0042085908322706.
40. Kerr M., Stattin H., Ozdemir M. (2012) Perceived Parenting Style and Adolescent Adjustment // *Developmental Psychology*. Vol. 48. No 6. P. 1540–1548.
41. Lareau A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital // *Sociology of Education*. Vol. 60. No 2. P. 73–85. doi: 10.2307/2112583.
42. Lareau A. (2011) *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley; Los Angeles, CA: University of California.
43. Lee J., Bowen N. (2006) Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children // *American Educational Research Journal*. Vol. 43. No 2. P. 193–218. doi: 10.3102/00028312043002193.
44. Linacre J. M. (2017) *Winsteps® Rasch Measurement Computer Program*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.

45. McGrath D. J., Kuriloff P. J. (1999) They're Going to Tear the Doors off this Place: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children // *Educational Policy*. Vol. 13. No 5. P. 603–629. doi: 10.1177/0895904899013005001.
46. McNeal R. B. (1999) Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out // *Social Forces*. Vol. 78. No 1. P. 117–144.
47. McWayne C, Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H., Sekino Y. (2004) A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children // *Psychology in the Schools*. Vol. 41. No 3. P. 363–377.
48. Nakagawa S., Schielzeth H. (2013) A General and Simple Method for Obtaining R<sup>2</sup> from Generalized Linear Mixed-Effects Models // *Methods in Ecology and Evolution*. Vol. 4. No 2. P. 133–142.
49. Niia A., Almqvist L., Brunnberg E., Granlund M. (2015) Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 59. No 3. P. 297–315.
50. Pinheiro J., Bates D., DebRoy S., Sarkar D., R Core Team (2018) Linear and Nonlinear Mixed Effects Models. R package version 3.1–131.1. <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
51. Sheldon S. B., Epstein J. L. (2005) School Programs of Family and Community Involvement to Support Children's Reading and Literacy Development across the Grades // J. Flood, P. Anders (eds) *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy*. Newark, DE: International Reading Association. P. 107–138.
52. Shumow L., Miller J. D. (2001) Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents // *Journal of Early Adolescence*. Vol. 21. No 1. P. 68–91.
53. Sui-Chu E.H., Willms J.D. (1996) Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement // *The Sociological Quarterly*. Vol. 69. No 2. P. 126–141.
54. Van Voorhis F. L. (2003) Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement // *Journal of Educational Research*. Vol. 96. No 6. P. 323–339.
55. Walker J. M.T., Wilkins A. S., Dallaire J. R., Sandler H. M., Hoover-Dempsey K.V. (2005) Parental Involvement: Model Revision through Scale Development // *Elementary School Journal*. Vol. 106. No 2. P. 85–104. doi: 10.1086/499193.
56. Weininger E. B., Lareau A. (2003) Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations // *Poetics*. Vol. 31. No 5–6. P. 375–402. doi: 10.1016/S0304-422X(03)00034-2.
57. Wilder S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis // *Educational Review*. Vol. 66. No 3. P. 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.78000.

## Third-Grade Parent's Involvement in Schools

**Inna Antipkina**

Researcher in Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: iantipkina@hse.ru

Authors

**Kristina Lyubitskaya**

Research Assistant, Center for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics. E-mail: klyubitskaya@hse.ru

**Anastasiya Nisskaya**

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: anisskaya@hse.ru

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

The significance of the problem of parental involvement in children's education has to do with the proven positive effects of parental involvement in school on children's wellbeing. However, no universal comprehensive idea of family involvement types and strategies has been developed so far, and the jury is still out on the efficiency of various family-school interactions in use today. This study is designed to shed light on the forms of parental involvement, which may differ depending on family, student and school characteristics. The study seeks to operationalize the concept of parental involvement, describe parental involvement based on the findings of a large-scale survey, evaluate the dependence of parental involvement on family, student and school characteristics, suggest models to predict the level of parental involvement half way through elementary school, and develop recommendations for schools. Parents of 1,447 students from Krasnoyarsk and Kazan middle schools involved in the iPIPS project were surveyed twice using the same questionnaire, first as their children became first-graders and then at the beginning of the third grade. The survey contained questions on family demographic characteristics, parents' at-home and at-school involvement, and parental satisfaction with school communication. It was established that parental perception of school communication climate is a much more important predictor of third-grade parent involvement in school than family sociodemographic characteristics or the level of child development assessed at baseline. On the whole, the results obtained do not confirm the benefit of using universal strategies to encourage parental involvement.

Abstract

elementary school, parental involvement, school communication climate, parental satisfaction with school communication.

Keywords

Alieva E., Zagladina K. (2012) Shkola i roditeli: pedagogika sotrudnichestva [School and Parents: Pedagogy of Cooperation]. *Obrazovatel'naya politika*, no 2 (58), pp. 74–85.

Antipkina I. (2017) Issledovaniya "roditelskoy vovlechenosti" v Rossii i za rubezhom [Research in Parental Involvement in Russia and Abroad]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 4 (41), pp. 102–114.

Asrieva O., Kovalenko T. (2012) Lichnostno orientirovannoe obuchenie: novaya model vzaimodeystviya shkoly i roditeley [Personality Focused Training: New Interaction Model of School and Parents]. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. Pedagogy and Psychology Series*, no 2, pp. 7–15.

References

- Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, vol. 42, no 3, pp. 250–283.
- Carrasquillo A.L., London C.B.G. (1993) *Parent and Schools: A Source Book*. New York: Garland.
- Cucchiara M. B., Horvat E. M. (2009) Perils and Promises: Middle-Class Parent Involvement in Urban Schools. *American Education Research Journal*, vol. 46, no 4, pp. 974–1004. doi: 10.3102/0002831209345791.
- Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society* (ed. N. F. Chavkin), Albany: SUNY, pp. 53–71.
- Delgado-Gaitan C. (1992) School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. *American Educational Research Journal*, vol. 29, no 3, pp. 173–184.
- Delgado-Gaitan C. (1996) *Protean Literacy: Extending the Discourse on Empowerment*. London: Falmer.
- Desforges C., Abouchaar A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Deslandes R., Morin L., Barma S. (2015) Understanding Complex Relationships between Teachers and Parents. *International Journal about Parents in Education*, vol. 9, no 1, pp. 131–144.
- Eccles J. S., Harold R. D. (1996) Family Involvement in Children and Adolescents' Schooling. *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (eds A. Booth, J. F. Dunn), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc, pp. 3–34.
- Emerson L., Fear J., Fox S., Sander E. (2012) *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. Canberra: Family-School and Community Partnerships Bureau. Available at: [https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download\\_file/id/7/filename/Parental\\_engagement\\_in\\_learning\\_and\\_schooling\\_Lessons\\_from](https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from) (accessed 10 October 2018).
- Epstein J. L., Sanders M. G. (2002) Family, School, Community Partnerships. *Handbook of Parenting, vol. 5. Practical Issues in Parenting* (ed. M. H. Bornstein), Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 407–437.
- Fan X., Chen M. (2001) Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, vol. 13, no 1, pp. 1–22. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Freund A., Schaedel B., Azaiza F., Boehm A., Hertz Lazarowitz R. (2018) Parental Involvement among Jewish and Arab Parents: Patterns and Contextual Predictors. *Children and Youth Services Review*, vol. 85 (C), pp. 194–201.
- Garcia Coll C., Akiba D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., Chin C. (2002) Parental Involvement in Children's Education: Lessons from Three Immigrant Groups. *Parenting: Science and Practice*, vol. 2, no 3, pp. 303–324. doi: 10.1207/S15327922PAR0203\_05.
- Grolnick W. S., Benjet C., Kurowski C. O., Apostoleris N. H. (1997) Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, no 3, pp. 538–548.
- Hattie J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hill N. E., Tyson D. F. (2009) Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 45, no 3, pp. 740–763. doi: 10.1037/a0015362.
- Holloway S. D., Rambaud M. F., Fuller B., Eggers-Pierola C. (1995) What Is "Appropriate Practice" at Home and in Childcare? Low-Income Mothers' Views on Preparing their Children for School. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 10, no 4, pp. 451–473. doi: 10.1016/0885–2006(95)90016-0.

- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1995) Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, vol. 97, no 2, pp. 310–331.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1997) Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, vol. 67, no 1, pp. 3–42. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001003>.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (2005) *Final Performance Report for Grant#R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Available at: <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1> (accessed 10 October 2018).
- Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C., Ice C.L. (2010) Motivation and Commitment to Family-School Partnerships. *Handbook on School-Family Partnerships for Promoting Student Competence* S. L. (eds S. L. Christenson, A. L. Reschly), New York: Routledge/Taylor and Francis, pp. 30–60.
- Ingram M., Wolfe R.B., Lieberman J.M. (2007) The Role of Parents in High Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations. *Education and Urban Society*, vol. 39, no 4, pp. 479–497. doi: 10.1177/0013124507302120.
- Ivanova A., Nisskaya A. (2015) Startovaya diagnostika detey na bkhode v nachalnuyu shkolu i otsenka ikh progressa v techenie pervogo goda obucheniya [Start Diagnosis of Children at the Beginning of Elementary School and the Mark of Their Progress in the First Year of Studying]. *Journal of School Technology*, no 2, pp. 161–168.
- Izzo C.V., Weissberg R.P., Kasprow W.J., Fendrich M. (1999) A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, no 6, pp. 817–839. doi: 10.1023/A:1022262625984.
- Jeynes W.H. (2005) Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage and Family Review*, vol. 37, no 3, pp. 99–116.
- Jeynes W.H. (2007) The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, vol. 42, no 1, p. 82–110.
- Ji C.S., Koblinsky S.A. (2009) Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, vol. 44, no 6, pp. 687–709. doi: 10.1177/0042085908322706.
- Kerr M., Stattin H., Ozdemir M. (2012) Perceived Parenting Style and Adolescent Adjustment. *Developmental Psychology*, vol. 48, no 6, pp. 1540–1548.
- Kruzhilina T. (2009) Formirovanie pedagogicheskogo soznaniya roditeley v usloviyakh sovremennoy obshcheobrazovatelnoy shkoly [Developing the Pedagogical Culture of Parents in the Context of Modern Schools]. *Nachalnaya shkola*, no 2, pp. 65–72.
- Kupriyanova S. (2014) Prava i obyazannosti roditeley obuchayushchikhsya v kontekste novogo zakona "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" [Rights and Responsibilities of Parents Learning in the Context of the Newly Adapted Law on Education in the Russian Federation]. *Vestnik MGOGI. Pedagogy and Psychology Series*, no 2, pp. 21–24.
- Lareau A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, vol. 60, no 2, pp. 73–85. doi: 10.2307/2112583.
- Lareau A. (2011) *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley; Los Angeles, CA: University of California.
- Lee J., Bowen N. (2006) Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, vol. 43, no 2, pp. 193–218. doi: 10.3102/00028312043002193.
- Linacre J.M. (2017) *Winsteps® Rasch Measurement Computer Program*. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.
- Lunacharsky A. (1958) *O narodnom obrazovanii* [On People's Education]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic.
- Makarenko A. (1990) *O vospitanii* [On Parenting]. Moscow: Izdatelstvo politicheskoy literatury.

- McGrath D.J., Kuriloff P. J. (1999) They're Going to Tear the Doors off this Place: Upper-Middle-Class Parent School Involvement and the Educational Opportunities of Other People's Children. *Educational Policy*, vol. 13, no 5, pp. 603–629. doi: 10.1177/0895904899013005001.
- McNeal R. B. (1999) Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, vol. 78, no 1, pp. 117–144.
- McWayne C, Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H., Sekino Y. (2004) A Multivariate Examination of Parent Involvement and the Social and Academic Competencies of Urban Kindergarten Children. *Psychology in the Schools*, vol. 41, no 3, pp. 363–377.
- Mertsalova T., Goshin M. (2015) Roditel'skoe uchastie v upravlenii... i ne tolko [Parent Involvement in School Governance... and More]. *Narodnoe obrazovanie*, no 8, pp. 78–83.
- Nakagawa S., Schielzeth H. (2013) A General and Simple Method for Obtaining R<sup>2</sup> from Generalized Linear Mixed-Effects Models. *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 4, no 2, pp. 133–142.
- Niia A., Almqvist L., Brunnberg E., Granlund M. (2015) Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 59, no 3, pp. 297–315.
- Nisskaya A. (2016) Doshkolnaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie effektivnogo perekhoda k obucheniyu v shkole [Pre-School Educational Environment as a Condition for Effective Transition to School Education]. *Preschool Education Today*, no 4, pp. 50–57.
- Nisskaya A., Savina E. (2018) Obshchenie pedagogov i roditel'ey. Analiz vzglyadov i predpochteniy dlya pozitivnoy kommunikatsii [Communication between Educators and Parents. Analysis of the Views and Preferences for Positive Communication]. *Preschool Education Today*, no 3, pp. 4–11.
- Pinheiro J., Bates D., DebRoy S., Sarkar D., R Core Team (2018) *Linear and Nonlinear Mixed Effects Models. R package version 3.1–131.1* Available at: <https://CRAN.R-project.org/package=nlme> (accessed 10 October 2018).
- Sheldon S. B., Epstein J. L. (2005) School Programs of Family and Community Involvement to Support Children's Reading and Literacy Development across the Grades. *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy* (eds J. Flood, P. Anders), Newark, DE: International Reading Association, pp. 107–138.
- Shumow L., Miller J. D. (2001) Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, vol. 21, no 1, pp. 68–91.
- Sui-Chu E. H., Willms J. D. (1996) Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *The Sociological Quarterly*, vol. 69, no 2, pp. 126–141.
- Van Voorhis F. L. (2003) Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 96, no 6, pp. 323–339.
- Walker J. M. T., Wilkins A. S., Dallaire J. R., Sandler H. M., Hoover-Dempsey K. V. (2005) Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *Elementary School Journal*, vol. 106, no 2, pp. 85–104. doi: 10.1086/499193.
- Weininger E. B., Lareau A. (2003) Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations. *Poetics*, vol. 31, no 5–6, pp. 375–402. doi: 10.1016/S0304-422X(03)00034-2.
- Wilder S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*, vol. 66, no 3, pp. 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.78000.
- Zakharov A., Kapuza A. (2017) Roditel'skie praktiki obucheniya chteniyu i uroven' chitatel'skoy gramotnosti detey v Rossii: po dannym PIRLS-2011 [Parental Teaching-to-Read Practices and Children's Reading Literacy in Russia according to PIRLS2011]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 234–257. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-234-257.