

Родительские практики обучения чтению и уровень читательской грамотности детей в России: по данным PIRLS-2011

А. Б. Захаров, А. В. Капуза

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

Захаров Андрей Борисович
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий Международной лабораторией анализа образовательной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ab.zakharov@gmail.com

Капуза Анастасия Васильевна
стажер-исследователь Международной лаборатории анализа образовательной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: akapuz@hse.ru

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

Аннотация. Уровень читательской грамотности ребенка связан с культурным капиталом его семьи. В качестве фактора, объясняющего эту связь, исследователи часто упоминают участие родителей в обучении. В статье на данных PIRLS-2011 анализируется выбор родителями с разным объемом культурного капитала практик поддержки детского чтения до школы и в 4-м классе. Рассматри-

ваются формальные (игры с алфавитом, игры со словами, письмо) и неформальные (чтение, обсуждение прочитанного, рассказывание историй) практики. В зависимости от уровня образования родители выбирают разные стратегии обучения детей чтению. Родители с высшим образованием чаще занимаются с детьми до школы, используя при этом неформальные практики. Для них характерна стратегия компенсации при непосещении детьми детского сада. Родители без высшего образования чаще поддерживают детское чтение в 4-м классе. До школы они активнее подключаются к обучению детей, если те посещают детский сад, для них характерна стратегия подкрепления. Анализируется связь различных практик поддержки детского чтения с читательской грамотностью учащихся.

Ключевые слова: читательская грамотность, образовательное неравенство, дошкольное обучение, начальная школа, родительские практики, обучение чтению, PIRLS.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-234-257

Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Развитие читательской грамотности ребенка — важная составляющая его взросления. В ходе обучения чтению дети сталкиваются с новыми словами, фразами и идиомами, которые расширяют их словарный запас и развивают мышление в целом [Martin, Mullis, 2013].

Формирование ранних навыков чтения является важным предиктором успешного овладения различными учебными предметами в школе [Myrberg, Rosen, 2009; Herbers et al., 2012].

Связь уровня читательской грамотности детей с культурным капиталом¹ семьи подтверждена во многих исследованиях [Bourdieu, 1974; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005]. Сила этой связи имеет большое значение, так как является одним из показателей уровня образовательного неравенства. Основная идея равенства образовательных возможностей состоит в том, что шансы на продолжение образования, а также академические результаты детей не должны определяться средовыми факторами, которые дети не могут изменить, такими как характеристики их семей [Yang Hansen, Rosen, Gustafsson, 2011]. Чем сильнее академические результаты детей связаны с культурным капиталом родителей, тем выше уровень образовательного неравенства в стране. Х. Парк [Park, 2008] отмечает, что сила этой связи различается в зависимости от уровня экономического развития стран. По данным PIRLS, в 2001 г. в России связь между баллами детей и образованием родителей была минимальна в сравнении с другими странами. К 2011 г. эта связь усилилась и приблизилась к среднему значению по странам — участницам PIRLS [Gustafson, Hansen, Rosén, 2013].

Исследователи привлекают для объяснения связи культурного капитала семьи с академическими успехами детей такой фактор, как участие родителей в их обучении. А. Ларо показала, что родители с высшим образованием чаще придерживаются стиля «совместного взращивания» (*concerted cultivation*) младших школьников: они уделяют больше внимания развитию грамотности детей, чем родители, не имеющие высшего образования, они активно вовлечены в их школьную жизнь [Lareau, 1987; 2003]. Такой стиль воспитания положительно связан с академическими достижениями детей [Bodovski, Farkas, 2008]. В то же время родители, не получившие высшего образования, считают, что их главная задача — создание благополучных материальных условий, способствующих «естественному взрослению» ребенка (*accomplishment of natural growth*). В этом случае семья преимущественно делегирует образовательные функции

¹ Мы опираемся на концепцию П. Бурдьё, согласно которой культурный капитал характеризует принадлежность человека к определенному социальному слою и рассматривается в трех состояниях: инкорпорированном (компетенции, установки, мотивация и т. п.), объективированном (владение культурными товарами, например предметами искусства, книгами и др.) и институционализированном (главным образом формально заверенные академические квалификации) [Bourdieu, 2011]. В нашей работе мы обращаемся в основном к культурному капиталу родителей в его институционализированном состоянии, представленном уровнем образования по диплому.

школе и другим образовательным организациям [Lareau, 1987; 2003].

Для достижения детьми высоких результатов важно, чтобы родители занимались с ними достаточно часто. Так, по данным PIRLS-2001, около трети эффекта уровня образования родителей на читательскую грамотность детей в начальной школе опосредовано частотой чтения с ребенком до школы [Myrberg, Rosen, 2009]. А. Неттен с соавторами установили, что наблюдающееся в последнее десятилетие в Нидерландах общее снижение уровня достижений детей в чтении меньше всего коснулось тех детей, с которыми родители до школы часто читали [Netten et al., 2014].

Помимо частоты чтения имеет значение языковая среда в семье. Отдельные исследования свидетельствуют, что родители с высшим образованием используют в общении с детьми больше абстрактных слов, более сложный синтаксис и чаще вовлекают ребенка в разговор в отрыве от повседневного контекста. Родители, не имеющие высшего образования, ограничивают общение с детьми обсуждением возникающих бытовых ситуаций и используют его для обмена практически значимой информацией [Bernstein, 1971].

Можно предположить, что связь культурного капитала семьи с читательской грамотностью детей опосредуется конкретными практиками обучения чтению, которые используют родители (например, [Anderson, 1995; Senechal, 2006]). Среди всего многообразия практик обучения чтению в литературе традиционно выделяют две группы: формальные и неформальные [Senechal et al., 1998]. Формальные практики сосредоточены на фонетических, орфографических и грамматических свойствах текста и его элементов. К таким практикам относятся, например, изучение алфавита и письмо. Неформальные практики сконцентрированы на сообщении текста и интерпретации его содержания. К ним относятся чтение книг ребенку вслух, обсуждение прочитанного и рассказывание историй. Их использование напрямую связано с развитием речевых навыков, увеличением словарного запаса, но не имеет прямой связи с успешным овладением навыками узнавания букв и слов [Senechal, LeFevre, 2002].

Эмпирических данных, позволяющих судить о том, как родители выбирают практики обучения своих детей чтению, и о связи этих практик с читательской грамотностью детей, очевидно недостаточно. Во-первых, вне фокуса внимания исследователей остались особенности выбора формальных и неформальных практик, хотя имеются исследования, посвященные отдельным аспектам обучения чтению. Например, известно, что родители с высшим образованием чаще учат детей обращать внимание на особенности текста, предсказывать дальнейший сюжет и по-

ощряют задавать вопросы [Myrberg, Rosen, 2009]. Во-вторых, неясно, различаются ли факторы, связанные с выбором той или иной практики, в семьях с разным культурным капиталом. Много внимания уделяется семьям с низким объемом культурного и экономического капитала, например в рамках программы HeadStart [Garces, Thomas, Currie, 2002; Lee, 2011], но о различиях между семьями сведений недостаточно. В-третьих, мало известно об особенностях поддержки родителями чтения в начальных классах. В основном исследования сконцентрированы на активности родителей в дошкольный период [Senechal, LeFevre, 2002] или на общем стиле воспитания в период обучения детей в начальной школе [Lafreau, 2003]. Наконец, исследования связи различных практик обучения чтению с читательской грамотностью детей часто построены на использовании индексов, а не на анализе конкретных практик, что малоинформативно [Pellegrini, Brody, Siegel, 1985; Тюменева, 2008].

Настоящее исследование имеет целью проанализировать особенности развития читательской грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в семьях с разным объемом культурного капитала. Мы поставили следующие исследовательские вопросы.

1. Каковы особенности занятий чтением с детьми до школы?
2. Как родительские практики обучения чтению, используемые до школы, связаны с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс и в конце 4-го класса?
3. Каковы особенности выбора родителями практик поддержки детского чтения во время обучения ребенка в 4-м классе?
4. Как родительские практики поддержки детского чтения в 4-м классе связаны с читательской грамотностью в конце начальной школы?

В первом разделе статьи дано описание использованных для анализа данных и выбранных переменных. Во втором разделе обсуждается стратегия анализа. В третьем разделе приведены результаты анализа и дана их интерпретация. Наконец, в последнем разделе содержатся выводы и проводится связь с другими исследованиями.

Мы использовали данные международного исследования читательской грамотности выпускников начальной школы PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) за 2011 г.² Исследование проводится один раз в пять лет. Последний цикл был

1. Данные

² <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

проведен весной 2016 г., однако его данные будут доступны только в конце 2017 г.

В 2011 г. в исследовании PIRLS принял участие 4461 российский четвероклассник из 202 школ в 42 регионах страны. Выборка является представительной, что позволяет перенести полученные результаты на всю совокупность учащихся 4-х классов³.

Исследование PIRLS включает опросы четвероклассников, их родителей⁴, учителей начальных классов и директоров школ. Эти опросы обеспечили информацию о широком наборе характеристик детей, их семей и практик обучения чтению дома и в школе.

Из опроса родителей была взята информация о культурном капитале семьи и доступе детей к дошкольному образованию. Для оценки культурного капитала семьи мы использовали данные об уровне образования матери (наличие/отсутствие высшего образования) и количестве книг дома (0–25, 26–100 и более 100 книг). Доступ к дошкольному образованию оценивался через длительность посещения детского сада (посещал 3 года и более, менее 3 лет или не посещал).

Родителей также спрашивали о том, насколько часто они использовали разные практики обучения детей чтению до школы и практики поддержки чтения в 4-м классе. Среди дошкольных практик можно выделить неформальные (чтение книг, рассказывание историй, обсуждение с детьми прочитанного) и формальные (игры с алфавитом, игры со словами, написание букв и слов). Учитывая распределение ответов, для каждой дошкольной практики мы ввели дихотомическую переменную, разделяющую ее частое и нечастое использование родителями. Занятия с четвероклассниками в семье включали помощь ребенку в развитии его навыков чтения и обсуждение прочитанного. Частоту применения каждой из этих практик мы закодировали тремя категориями: каждый день или почти каждый день, 1–2 раза в неделю и реже 1–2 раз в месяц.

Мы использовали оценки уровня читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс и в конце 4-го класса. Читательская грамотность до школы оценивалась по ответам родителей о навыках чтения у их детей (например, умели узнавать большинство букв алфавита, умели писать некоторые слова и т. п.). На основе этих ответов разработчики PIRLS создали индекс, включающий три категории: низкий, средний и высокий уровень грамотности⁵. В 4-м классе навыки чтения у детей оценивались

³ Подробнее о формировании выборки см. в отчете PIRLS [Martin, Mullis, 2012].

⁴ У 92% российских школьников, участвовавших в исследовании в 2011 г., на вопросы анкеты для родителей отвечали матери.

⁵ Родители могут неточно оценивать умения своих детей. Тем не менее

с помощью стандартизированного теста PIRLS. Результаты теста представлены на 1000-балльной шкале с международным средним, равным 500 баллам, и стандартным отклонением, равным 100 баллам (по данным 2001 г.).

В качестве переменных контроля использованы характеристики ребенка (пол, возраст поступления в 1-й класс), родителей (отношение к чтению), класса (доля одноклассников с количеством книг дома, превышающим среднее по стране, доля девочек в классе, численность учеников в классе), учителя (стаж, уровень образования) и размер населенного пункта.

Отдельную проблему для анализа могут составлять наблюдения с пропуском значений переменных. В данных PIRLS число таких наблюдений с учетом всех использованных нами переменных составило менее 10%. Для решения проблемы мы сделали множественную импутацию данных методом полностью условной спецификации.

Описательная статистика по всем переменным, использованным в анализе, представлена в табл. 1.

Проделанный анализ включал пять этапов — для ответа на каждый из исследовательских вопросов. Анализ проведен как на полной выборке учащихся, так и на подвыборках по уровню образования матери.

На первом этапе мы проанализировали, с какими характеристиками родителей и детей связано частое использование в семьях каждой из представленных практик обучения чтению до школы. В качестве метода использовалась логистическая регрессия. Были построены шесть моделей, где зависимыми переменными выступали различные дошкольные практики обучения чтению, а предикторами — пол ребенка, длительность посещения детского сада, отношение родителей к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта. Эти же предикторы контролировались в анализе на последующих этапах.

На втором этапе мы выяснили, как родительские практики обучения чтению, используемые до школы, связаны с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс. Для этого мы использовали порядковую логистическую регрессию. Для каждой из практик обучения чтению была построена отдельная модель. В итоговую модель были включены все практики одновременно.

На третьем этапе в центре внимания была связь родительских практик обучения чтению до школы с читательской грамот-

2. Стратегия анализа

индекс дошкольной читательской грамотности показывает значимую положительную связь с баллом PIRLS, что свидетельствует о его хорошей предсказательной валидности.

Таблица 1. **Описательная статистика**

Переменные	Всего		У матери нет высшего образования		У матери высшее образование	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Балл PIRLS по чтению в 4-м классе	568,4	183	554,4	162,5	594,1	121,1
Низкий уровень ранней грамотности	0,34	0,53	0,4	0,56	0,24	0,47
Средний уровень ранней грамотности	0,44	0,54	0,42	0,56	0,47	0,51
Высокий уровень ранней грамотности	0,23	0,44	0,18	0,42	0,29	0,48
Часто читали книги до школы	0,71	0,52	0,64	0,56	0,8	0,44
Часто рассказывали истории до школы	0,51	0,56	0,47	0,6	0,57	0,51
Часто играли с алфавитом до школы	0,67	0,53	0,65	0,56	0,71	0,49
Часто обсуждали прочитанное до школы	0,59	0,54	0,57	0,57	0,62	0,5
Часто играли со словами до школы	0,5	0,56	0,48	0,59	0,55	0,53
Часто писали до школы	0,67	0,51	0,68	0,53	0,67	0,49
Развивают навыки чтения реже 1–2 раз в месяц	0,14	0,38	0,13	0,39	0,17	0,39
Развивают навыки чтения 1–2 раза в неделю	0,37	0,52	0,34	0,54	0,41	0,52
Развивают навыки чтения почти каждый день	0,49	0,55	0,53	0,57	0,43	0,54
Обсуждают прочитанное реже 1–2 раз в месяц	0,13	0,39	0,12	0,41	0,14	0,38
Обсуждают прочитанное 1–2 раза в неделю	0,36	0,52	0,33	0,53	0,42	0,53
Обсуждают прочитанное каждый день	0,51	0,55	0,55	0,53	0,45	0,56
Не посещал детский сад	0,15	0,45	0,19	0,48	0,09	0,35
Посещал детский сад менее 3 лет	0,17	0,44	0,18	0,46	0,15	0,39
Посещал детский сад 3 года и более	0,68	0,53	0,63	0,57	0,75	0,47
Образование матери (1 = высшее)	0,38	0,71				
0–25 книг дома	0,25	0,49	0,31	0,54	0,14	0,41
26–100 книг дома	0,4	0,54	0,42	0,56	0,38	0,51
Более 100 книг дома	0,35	0,51	0,27	0,49	0,49	0,53
Ребенок пошел в школу в 6 лет или ранее	0,35	0,01	0,33	0,01	0,37	0,01
Девочка	0,49	0,01	0,49	0,01	0,5	0,01
Родителям не нравится читать	0,16	0,01	0,2	0,01	0,1	0,01
Средний интерес родителей к чтению	0,61	0,01	0,62	0,01	0,6	0,01
Родителям нравится читать	0,23	0,01	0,19	0,01	0,31	0,01
Численность детей в классе	62,61	0,58	57,97	0,76	70,1	0,88

Переменные	Всего		У матери нет высшего образования		У матери высшее образование	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Образование учителя: нет высшего	0,21	0,01	0,23	0,01	0,18	0,01
Образование учителя: высшее	0,79	0,01	0,77	0,01	0,82	0,01
Стаж учителя	24,61	0,15	24,3	0,2	25,1	0,23
Население: более 500 тыс. человек	0,27	0,01	0,21	0,01	0,37	0,01
Население: 100–500 тыс. человек	0,21	0,01	0,19	0,01	0,25	0,01
Население: 15–100 тыс. человек	0,22	0,01	0,22	0,01	0,21	0,01
Население: менее 15 тыс. человек	0,3	0,01	0,38	0,01	0,17	0,01
Количество наблюдений	4461		2765		1696	

ностью детей в конце 4-го класса, измеренной баллом PIRLS. Для задач анализа использовалась линейная регрессия (метод наименьших квадратов). Анализ выстраивался по аналогии со вторым этапом. Дополнительно была построена модель с уровнем грамотности ребенка до школы в качестве независимой переменной.

На четвертом этапе мы выявляли характеристики учащихся и их родителей, с которыми связано использование в семьях практик поддержки детского чтения в 4-м классе. Анализ сделан методом порядковой логистической регрессии. Во всех моделях контролировались читательская грамотность детей при поступлении в 1-й класс, возраст ребенка при поступлении в школу и характеристики класса и школы (стаж и образование учителя, размер класса, доля одноклассников с количеством книг дома, превышающим среднее по стране, доля девочек в классе).

На последнем этапе мы рассмотрели связь родительских практик поддержки детского чтения в 4-м классе с баллом PIRLS. Для анализа мы использовали линейную регрессию. Во всех моделях контролировались характеристики учащихся, их семей, класса и школы, описанные выше.

В массиве данных, которые мы использовали для анализа, учащиеся объединены в классы. Такая группировка может вызвать проблему корреляции остатков внутри классов. Чтобы решить ее, мы использовали коррекцию регрессионных остатков по кластерам Хубера — Уайта.

При интерпретации результатов важно учитывать ограничение регрессионного анализа. Данный метод показывает имеющуюся связь между переменными, однако ее не следует трактовать как причинно-следственную, поскольку существует

проблема эндогенности, или возможного наличия неучтенных факторов (например, мотивация учащихся и родителей), которые связаны одновременно и с частотой использования родителями разных практик обучения детей чтению, и с читательской грамотностью. Чтобы уменьшить смещение при оценке связи переменных, мы контролировали важные для задач анализа характеристики учащихся, их семей, школы и класса. Тем не менее проблема смещений, вызванная эндогенностью, не может быть решена полностью.

3. Результаты

3.1. Особенности занятий с детьми чтением до школы в семьях с разным уровнем образования матери

В табл. 2 и 3 показано, как характеристики семей и детей связаны с частым использованием родителями различных практик обучения чтению в дошкольный период. Отдельные характеристики семей одинаково важны при выборе как формальных, так и неформальных практик независимо от уровня образования матерей. К ним относятся отношение родителей к чтению и количество книг дома как показатели культурного капитала семьи. Чем больше читают сами родители и чем больше книг в семье, тем чаще родители используют каждую из практик.

Семьи, различающиеся уровнем образования у матерей, выбирают разные практики обучения детей чтению. Во-первых, в семьях, где у матери высшее образование, с детьми чаще занимаются неформальными практиками: читают книги и рассказывают истории. В то же время в таких семьях реже используют одну из формальных практик — письмо. По другим практикам значимых различий в зависимости от уровня образования матери не наблюдается.

Во-вторых, можно выделить две противоположные стратегии выбора занятий с детьми в зависимости от посещения ими детского сада. Если у матери нет высшего образования, а дети посещают сад более длительное время, то дома с детьми чаще читают книги, играют с алфавитом и со словами. Если мать имеет высшее образование, то чем меньше ребенок посещает детский сад, тем чаще родители будут рассказывать ему истории и разговаривать с ним прочитанном.

Также наблюдаются значимые различия в выборе практик в зависимости от пола ребенка. На обеих подвыборках по образованию родителей с девочками чаще, чем с мальчиками, играют в игры со словами и занимаются письмом. В семьях, где матери не имеют высшего образования, с девочками дополнительно к этому значимо чаще читают книги и играют в игры с алфавитом.

Наконец, можно отметить существование связи частоты использования некоторых практик с размером населенного пункта. Так, в крупных городах (с населением более 500 тыс. человек) по сравнению с другими населенными пунктами родители чаще

Таблица 2. **Результаты логистического регрессионного анализа для использования неформальных практик обучения чтению до школы (отношение шансов)**

	Читали книги			Рассказывали истории			Разговаривали о прочитанном		
	Всего (1)	Без ВО (2)	ВО (3)	Всего (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Всего (7)	Без ВО (8)	ВО (9)
Родителям нравится читать	0,38*** (0,04)	0,39*** (0,05)	0,36*** (0,09)	0,53*** (0,05)	0,54*** (0,07)	0,53*** (0,10)	0,52*** (0,05)	0,52*** (0,07)	0,53*** (0,10)
Родителям не нравится читать ^а	1,96*** (0,26)	1,98*** (0,36)	1,87*** (0,30)	1,94*** (0,16)	2,01*** (0,23)	1,76*** (0,23)	1,75*** (0,18)	1,87*** (0,27)	1,65*** (0,21)
Не посещал детский сад	0,71** (0,10)	0,67** (0,10)	1,16 (0,31)	1,01 (0,12)	1,02 (0,13)	1,01 (0,20)	1,22* (0,15)	1,07 (0,14)	1,90*** (0,45)
Посещал детский сад менее 3 лет ^б	0,85 (0,10)	0,85 (0,13)	0,88 (0,19)	1,06 (0,11)	0,97 (0,13)	1,32* (0,22)	1,21* (0,13)	1,10 (0,15)	1,43** (0,25)
Пол (девочка)	1,19** (0,09)	1,18* (0,11)	1,20 (0,16)	1,01 (0,06)	1,10 (0,09)	0,89 (0,09)	1,06 (0,07)	1,08 (0,10)	1,04 (0,11)
Образование матери (1 = высшее)	1,46*** (0,13)			1,17** (0,09)			1,01 (0,08)		
0–25 книг дома	0,53*** (0,05)	0,54*** (0,06)	0,62** (0,14)	0,69*** (0,07)	0,63*** (0,07)	0,88 (0,16)	0,73*** (0,07)	0,65*** (0,08)	1,10 (0,19)
Более 100 книг дома ^в	1,54*** (0,16)	1,61*** (0,24)	1,29 (0,21)	1,35*** (0,11)	1,15 (0,13)	1,64*** (0,20)	1,23*** (0,10)	1,24* (0,14)	1,26* (0,15)
Население: от 100 001 до 500 000 человек	1,12 (0,16)	1,10 (0,20)	1,24 (0,24)	1,06 (0,11)	1,07 (0,14)	1,06 (0,17)	1,24* (0,14)	1,03 (0,16)	1,55*** (0,23)
Население: от 15 001 до 100 000 человек	0,88 (0,12)	0,84 (0,13)	1,08 (0,22)	0,84** (0,07)	0,86 (0,10)	0,86 (0,13)	1,21* (0,13)	1,05 (0,14)	1,42** (0,21)
Население: менее 15 000 человек ^г	0,61*** (0,08)	0,64*** (0,10)	0,68* (0,15)	0,97 (0,10)	1,05 (0,14)	0,91 (0,16)	1,04 (0,11)	0,97 (0,13)	1,13 (0,20)
Константа	3,15***	2,77***	3,61***	0,99	0,94	1,02	1,17*	1,34**	0,95

Здесь и далее референтная группа: ^а средний интерес к чтению; ^б посещал детский сад 3 года или более; ^в 26–50 книг дома; ^г более 500 тыс. человек.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

читают книги, рассказывают истории и играют в игры со словами. С другой стороны, в крупных городах с детьми реже разговаривают о прочитанном.

Результаты анализа на полной выборке показали, что у детей, чьи матери получили высшее образование, уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс значимо выше, чем

3.2. Связь родительских практик обучения чтению до школы с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс

Таблица 3. **Результаты логистического регрессионного анализа для использования формальных практик обучения чтению до школы (отношение шансов)**

	Играли в игры с алфавитом			Играли в игры со словами			Писали		
	Всего (1)	Без ВО (2)	ВО (3)	Всего (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Всего (7)	Без ВО (8)	ВО (9)
Родителям нравится читать	0,56*** (0,06)	0,56*** (0,07)	0,59** (0,14)	0,53*** (0,07)	0,49*** (0,07)	0,64** (0,13)	0,58*** (0,07)	0,55*** (0,07)	0,68* (0,14)
Родителям не нравится читать	1,24** (0,12)	1,44** (0,23)	1,05 (0,15)	1,12 (0,09)	1,15 (0,14)	1,09 (0,13)	1,02 (0,10)	1,04 (0,14)	1,04 (0,13)
Не посещал детский сад	0,81 (0,11)	0,76* (0,12)	1,03 (0,22)	0,96 (0,10)	0,88 (0,11)	1,25 (0,24)	0,94 (0,13)	0,84 (0,14)	1,23 (0,27)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,88 (0,09)	0,92 (0,12)	0,82 (0,14)	0,83** (0,08)	0,76** (0,10)	0,96 (0,15)	0,90 (0,09)	0,88 (0,12)	0,89 (0,13)
Пол (девочка)	1,17** (0,08)	1,16* (0,10)	1,20 (0,14)	1,32*** (0,08)	1,27*** (0,10)	1,40*** (0,15)	1,35*** (0,09)	1,36*** (0,13)	1,37*** (0,14)
Образование матери (1 = высшее)	1,05 (0,09)			1,05 (0,09)			0,84** (0,07)		
0–25 книг дома	0,73*** (0,07)	0,68*** (0,08)	0,92 (0,17)	0,70*** (0,07)	0,64*** (0,08)	0,96 (0,17)	0,83* (0,08)	0,75** (0,09)	1,08 (0,20)
Более 100 книг дома	1,24** (0,11)	1,12 (0,14)	1,42*** (0,19)	1,32*** (0,10)	1,26** (0,14)	1,42*** (0,16)	1,05 (0,09)	1,09 (0,14)	1,07 (0,13)
Население: от 100 001 до 500 000 человек	1,01 (0,11)	0,82 (0,13)	1,29* (0,20)	1,01 (0,10)	0,91 (0,13)	1,13 (0,16)	0,96 (0,10)	0,86 (0,13)	1,09 (0,15)
Население: от 15 001 до 100 000 человек	1,00 (0,11)	0,83 (0,13)	1,29 (0,24)	0,96 (0,09)	0,88 (0,12)	1,09 (0,16)	0,86 (0,09)	0,82 (0,11)	0,87 (0,13)
Население: менее 15 000 человек	0,86 (0,09)	0,79 (0,12)	0,90 (0,16)	0,81** (0,08)	0,76* (0,11)	0,91 (0,17)	0,85 (0,09)	0,86 (0,12)	0,72** (0,11)
Константа	2,26***	2,57***	1,91***	1,04	1,19	0,84	2,27***	2,63***	1,88***

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

у детей, чьи матери не учились в вузе⁶. В табл. 4 и 5 представлены результаты порядковой логистической регрессии на подвыборках детей по уровню образования матерей. Общая тенденция состоит в том, что чем чаще в семьях занимались с детьми до школы, тем более высокий уровень грамотности показывают дети. Значимую положительную связь с уровнем грамотности демонстрирует частота использования каждой из практик. При добавлении в модель всех практик одновременно на обеих подвыбор-

⁶ Ради краткости изложения здесь и далее мы не приводим таблицу с результатами анализа на полной выборке.

Таблица 4. **Результаты анализа связи родительских практик обучения чтению до школы и уровня грамотности ребенка при поступлении в 1-й класс, матери без высшего образования (отношение шансов)**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Часто читали (да/нет)	2,91*** (0,28)						2,17*** (0,22)
Часто рассказывали истории (да/нет)		1,67*** (0,14)					1,23** (0,11)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			2,51*** (0,25)				1,29** (0,15)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				1,97*** (0,19)			1,05 (0,10)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					2,14*** (0,18)		1,40*** (0,14)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						4,09*** (0,35)	2,86*** (0,26)
Не посещал детский сад	0,67*** (0,09)	0,62*** (0,09)	0,65*** (0,09)	0,62*** (0,09)	0,63*** (0,09)	0,63*** (0,08)	0,58*** (0,08)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,72*** (0,09)	0,70*** (0,08)	0,71*** (0,09)	0,69*** (0,08)	0,73*** (0,09)	0,71*** (0,09)	0,68*** (0,08)
Ковариаты	Да						

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

ках связь читательской грамотности с обсуждением прочитанного становится незначимой. Для детей, чьи матери имеют высшее образование, также теряют значимость игры с алфавитом.

В зависимости от уровня образования матерей длительность посещения ребенком детского сада показывает разную связь с его читательской грамотностью до школы. У матерей, не получивших высшего образования, дети, посещавшие детский сад длительное время (3 года и более), характеризуются значимо более высоким уровнем грамотности по сравнению с детьми, не посещавшими детский сад или посещавшими его недолго. В то же время для детей из семей, где матери имеют высшее образование, значимой связи длительности посещения детского сада и читательской грамотности не обнаружено.

Результаты анализа на полной выборке показывают, что высшее образование матери положительно связано с баллом, который ребенок получил в PIRLS. При контроле практик обучения чтению до школы и всех прочих предикторов (пол ребенка, длительность посещения детского сада, отношение родителей

3.3. Связь родительских практик обучения чтению до школы с уровнем читательской грамотности детей в конце 4-го класса

Таблица 5. **Результаты анализа связи родительских практик обучения чтению до школы и уровня грамотности ребенка при поступлении в 1-й класс, матери с высшим образованием (отношение шансов)**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Часто читали (да/нет)	2,22*** (0,30)						1,61*** (0,26)
Часто рассказывали истории (да/нет)		1,55*** (0,16)					1,27** (0,14)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			2,09*** (0,24)				1,14 (0,15)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				1,62*** (0,17)			1,08 (0,12)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					2,24*** (0,25)		1,53*** (0,18)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						3,92*** (0,45)	3,14*** (0,37)
Не посещал детский сад	1,02 (0,20)	1,05 (0,20)	1,04 (0,19)	0,98 (0,18)	1,01 (0,19)	0,97 (0,19)	1,02 (0,19)
Посещал детский сад менее 3 лет	1,02 (0,15)	0,99 (0,15)	1,04 (0,16)	0,98 (0,14)	1,02 (0,15)	1,05 (0,15)	1,03 (0,14)
Ковариаты	Да						

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта) у матерей с высшим образованием дети в среднем показывают результаты теста на 0,24 стандартного отклонения выше. Связь значима на уровне 1%.

В табл. 6 и 7 представлены результаты анализа, сделанного на подвыборках учащихся из семей с разным уровнем образования матерей. Общей тенденцией является значимая положительная связь уровня читательской грамотности при поступлении в 1-й класс и балла PIRLS. При этом для детей, чьи матери не имеют высшего образования, данная связь сильнее.

В табл. 6 показано, что если у матерей нет высшего образования, частое использование любой практики (кроме игр со словами) сопровождается значимым повышением балла PIRLS. При совместном добавлении всех этих переменных значимость сохраняют только неформальные практики: чтение и рассказывание историй.

Если у матерей есть высшее образование, то значимую связь с баллом PIRLS показывают лишь неформальные практики: чем чаще они используются, тем выше результат по чтению (табл. 7).

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик обучения чтению до школы с баллом PIRLS, матери без высшего образования

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Часто читали (да/нет)	0,22*** (0,06)						0,22*** (0,08)		0,13* (0,07)
Часто рассказывали истории (да/нет)		0,17*** (0,04)					0,16*** (0,05)		0,12*** (0,04)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			0,08* (0,05)				-0,02 (0,05)		-0,04 (0,05)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				0,11** (0,05)			0,01 (0,06)		-0,01 (0,05)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					0,07 (0,04)		0,01 (0,05)		-0,04 (0,05)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						0,10** (0,04)	0,04 (0,04)		-0,07* (0,04)
Низкий уровень ранней грамотности								-0,31*** (0,05)	-0,31*** (0,05)
Высокий уровень ранней грамотности ^а								0,34*** (0,05)	0,33*** (0,05)
Не посещал детский сад	-0,13* (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15* (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15* (0,08)	-0,16** (0,08)	-0,13* (0,07)	-0,10 (0,07)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,01 (0,06)	-0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	-0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	0,02 (0,06)	0,01 (0,06)	0,04 (0,05)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

^а Здесь и далее референтная группа — средний уровень ранней грамотности.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

При одновременном включении в анализ всех практик значимость сохраняет только чтение с детьми.

Отдельно следует отметить отрицательную связь частоты письма с результатом PIRLS при контроле других практик и уровня грамотности при поступлении в 1-й класс (табл. 6, 7). Уровень дошкольной грамотности играет роль медиатора для связи частоты письма и балла PIRLS. Частое письмо важно для повышения грамотности до школы, но не имеет прямой положительной связи с результатом PIRLS.

Длительность посещения детского сада важна для результатов по чтению у детей, чьи матери не имеют высшего образования (табл. 6). Четвероклассники, посещавшие детский сад 3 года и дольше, показывают более высокий балл PIRLS по сравнению с детьми, его не посещавшими. Однако связь теряет значимость, если контролировать родительские практики и читательскую гра-

Таблица 7. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик обучения чтению до школы с баллом PIRLS, матери с высшим образованием

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Часто читали (да/нет)	0,15** (0,07)						0,16* (0,08)		0,13* (0,08)
Часто рассказывали истории (да/нет)		0,07* (0,04)					0,06 (0,05)		0,04 (0,04)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			-0,03 (0,05)				-0,08 (0,06)		-0,07 (0,06)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				0,07* (0,04)			0,05 (0,05)		0,03 (0,05)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					0,01 (0,04)		0,02 (0,05)		-0,03 (0,04)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						-0,05 (0,05)	-0,08 (0,06)		-0,17*** (0,05)
Низкий уровень ранней грамотности								-0,24*** (0,07)	-0,28*** (0,08)
Высокий уровень ранней грамотности								0,21*** (0,06)	0,24*** (0,06)
Не посещал детский сад	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,02 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	0,02 (0,11)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,04 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,08)	0,04 (0,07)	0,02 (0,07)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

мотность при поступлении в 1-й класс. Дело в том, что в таких семьях также существует связь между родительскими практиками и длительностью посещения детьми детского сада. Для детей из семей, в которых матери имеют высшее образование, значимой связи длительности посещения детского сада с результатом PIRLS не обнаружено (табл. 7).

3.4. Особенности выбора родителями практик для поддержки детского чтения во время обучения ребенка в 4-м классе

В целом в семьях, где у матери нет высшего образования, четвероклассникам поддержку в чтении оказывают чаще, чем в семьях, где матери окончили вуз. При контроле предикторов (пол ребенка, уровень дошкольной грамотности, длительность посещения детского сада, отношение родителей к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта, характеристики учителя и класса) матери без высшего образования в среднем почти в 1,4 раза чаще развивают навыки чтения у своих детей и обсуждают с ними прочитанное. Связь значима на уровне 1%.

Таблица 8. **Результаты порядкового логистического регрессионного анализа использования практик поддержки чтения в начальной школе** (отношение шансов)

	Развивают навыки чтения				Обсуждают прочитанное			
	Без ВО		ВО		Без ВО		ВО	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Низкий уровень ранней грамотности	0,80** (0,08)	0,86 (0,09)	0,87 (0,11)	0,85 (0,11)	0,72*** (0,08)	0,77** (0,08)	0,84 (0,11)	0,84 (0,11)
Высокий уровень ранней грамотности	1,12 (0,14)	1,09 (0,14)	1,12 (0,15)	1,11 (0,15)	1,29** (0,16)	1,25* (0,15)	1,32** (0,17)	1,31** (0,17)
Не посещал детский сад		0,96 (0,14)		1,51** (0,27)		0,90 (0,14)		1,57** (0,33)
Посещал детский сад менее 3 лет		0,92 (0,11)		1,26* (0,17)		1,13 (0,15)		1,38** (0,18)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

В табл. 8 по результатам анализа, проведенного на подвыборках по уровню образования матерей, показано, как в семьях выбирают частоту занятий с четвероклассниками. Из таблицы видно, что обсуждают с детьми прочитанное чаще в тех случаях, когда у учащихся был более высокий уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс. Это общая тенденция, не зависящая от уровня образования матери. В семьях, где у матери нет высшего образования, чаще развивают навыки чтения у детей, которые до школы показывали более высокий уровень читательской грамотности. Эта связь теряет значимость при контроле длительности посещения детского сада, так как рассматриваемые переменные (посещение детского сада и дошкольная читательская грамотность) связаны между собой. Если мать имеет высшее образование, частота занятий с детьми чтением не связана значимо с их читательскими навыками до школы.

В зависимости от уровня образования матерей длительность посещения детского сада ребенком показывает разную связь с частотой занятий с детьми в 4-м классе. Если у матери есть высшее образование, то с детьми, не ходившими в детский сад или посещавшими его менее 3 лет, в семье занимаются чаще. Это касается обеих практик. В то же время для детей из семей, где матери не имеют высшего образования, такой связи не наблюдается.

При контроле всех используемых предикторов у детей, чьи матери имеют высшее образование, балл PIRLS на 0,3 стандартного отклонения выше, чем у тех, чьи матери не имеют высшего

3.5. Связь родительских практик поддержки детского чтения в 4-м классе с читательской грамотностью в конце начальной школы

Таблица 9. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик поддержки чтения в начальной школе с баллом PIRLS

	Без ВО (1)	ВО (2)	Без ВО (3)	ВО (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Без ВО (7)	ВО (8)
Развивают навыки чтения реже 1-2 раза в месяц	0,07 (0,07)	0,41*** (0,08)			0,10 (0,07)	0,44*** (0,09)	0,10 (0,07)	0,41*** (0,09)
Развивают навыки чтения почти каждый день	-0,11** (0,05)	-0,03 (0,07)			-0,08* (0,05)	0,03 (0,07)	-0,08* (0,04)	0,01 (0,08)
Обсуждают прочитанное реже 1-2 раз в месяц			-0,01 (0,10)	0,06 (0,07)	-0,07 (0,11)	-0,13 (0,09)	-0,05 (0,10)	-0,10 (0,09)
Обсуждают прочитанное каждый день			-0,11** (0,05)	-0,19*** (0,06)	-0,07 (0,06)	-0,17*** (0,06)	-0,11** (0,05)	-0,19*** (0,06)
Низкий уровень ранней грамотности							-0,33*** (0,06)	-0,25*** (0,08)
Высокий уровень ранней грамотности							0,34*** (0,05)	0,21*** (0,06)
Не посещал детский сад	-0,17** (0,08)	0,09 (0,10)	-0,17** (0,07)	0,07 (0,10)	-0,17** (0,08)	0,09 (0,10)	-0,12* (0,07)	0,09 (0,10)
Посещал детский сад менее 3 лет	-0,01 (0,06)	0,07 (0,08)	-0,01 (0,06)	0,06 (0,08)	-0,01 (0,06)	0,07 (0,08)	0,04 (0,06)	0,07 (0,07)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
R^2	0,11	0,17	0,10	0,15	0,11	0,17	0,16	0,20

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

образования. В табл. 9 представлены результаты линейного регрессионного анализа с результатами PIRLS в качестве зависимой переменной. Длительность посещения детского сада показывает такую же связь с баллом по чтению при контроле практик в 4-м классе, что и при контроле занятий до школы (см. табл. 6 и 7). Относительно самих практик можно выделить общую тенденцию, не зависящую от уровня образования матери: более частое использование каждой из них отрицательно связано с баллом по чтению. Связь сохраняет значимость при контроле уровня читательской грамотности детей до школы. Такая связь становится понятной, если предположить, что в конце 4-го класса родители чаще занимаются с детьми, испытывающими трудности в чтении. Однако читательская грамотность при поступлении в 1-й класс связана с баллом PIRLS положительно, так же как и с частотой занятий с четвероклассниками в семье (табл. 8). Возможно, чаще занимаются со слабо успевающими по чтению четвероклассниками те родители, которые занимались с ними и до школы.

Проведенный анализ показал, что у детей из семей с большим культурным капиталом уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс выше. Этот результат согласуется с предыдущими исследованиями [Fernald, Marchman, Weisleder, 2013; Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2010]. Также известно, что дети, которые имеют слабые читательские навыки до школы, как правило, продолжают испытывать трудности на протяжении всего обучения [Baydar, Brooks-Gunn, Furstenberg, 1993; Cunningham, Stanovich, 1997]. Наш анализ подтвердил, что разрыв в уровне читательской грамотности детей, обусловленный культурным капиталом семьи, сохраняется и в конце начальной школы. Таким образом, школа не выполняет в полной мере «выравнивающей» функции.

4. Заключение

Относительно родительских практик и их связи с результатами можно выделить как общие тенденции, так и особенности выбора стратегий, свойственные родителям с разным объемом культурного капитала. Независимо от уровня образования родителей практики обучения детей чтению до школы показывают разную связь с читательской грамотностью при поступлении в 1-й класс и в 4-м классе. Формальные практики в дошкольный период имеют значимую положительную связь с уровнем читательской грамотности до школы, когда оцениваются умения читать и писать буквы, слова и предложения. В то же время неформальные практики положительно связаны с читательской грамотностью детей как при поступлении в 1-й класс, так и в конце 4-го. Это наблюдение можно объяснить, опираясь на результаты других исследований. Такие практики развивают общие языковые навыки [Burgess, 1997; Senechal, 2006], необходимые при работе с текстом. Кроме того, совместное чтение родителей с детьми связано с развитием у детей мотивации к чтению [Baker, Scher, Mackler, 1997; Mandel Morrow, 1983].

Проведенный анализ позволил по-новому взглянуть на обучение детей чтению в семье и выделить различия в стратегиях родителей в зависимости от уровня их образования посещения детьми детского сада, т. е. от наличия институциональной поддержки. У родителей с большим культурным капиталом (высшее образование) преобладает стратегия *компенсации*. Такие родители чаще занимаются с детьми до школы, если те не посещают детский сад, и при этом чаще используют неформальные практики обучения чтению. Если же дети у таких родителей посещают детский сад длительное время, то родители в большей степени делегируют функции обучения дошкольному образовательному учреждению. В итоге к 1-му классу значимой разницы в уровне грамотности у детей, которые посещали и не посещали детский сад, не выявляется.

Во время обучения детей в 4-м классе родители с высшим образованием реже поддерживают детское чтение. Они пре-

имущественно начинают заниматься с детьми еще до школы. При поступлении в 1-й класс их дети показывают более высокий уровень грамотности, к концу 4-го класса они также демонстрируют хорошие навыки чтения, и от родителей не требуется особой поддержки. Это тем не менее не означает, что родители совсем отстраняются от обучения детей. Возможно, происходит замена содержания и способов участия, которые, согласно другим исследованиям, тоже положительно связаны с академическими результатами детей [Bodovski, Farkas, 2008].

Родители без высшего образования чаще используют стратегию *подкрепления*. Они больше занимаются с детьми до школы, если те посещают детский сад. При этом родители выбирают в основном формальные практики. Мы полагаем, что такие родители вовлекаются в процесс обучения их детей, когда имеется институциональное давление (например, педагоги могут обращать их внимание на необходимость занятий с детьми). В менее благоприятной ситуации находятся дети, не посещающие детский сад. В этом случае родители зачастую полностью отстраняются от обучения их чтению. В целом родители без высшего образования, по сравнению с родителями, окончившими вуз, реже занимаются с детьми до школы. При поступлении в 1-й класс их дети показывают низкие результаты. Как следствие, такие родители вынуждены вовлекаться в поддержку чтения уже в школе. На наш взгляд, здесь снова имеет место институциональное давление. Но в конце 4-го класса такая стратегия не дает значимого результата, и дети продолжают отставать в уровне читательской грамотности от детей из семей с более высоким культурным капиталом.

Выявленные стратегии отчасти согласуются с описанными А. Ларо стилями воспитания, которых придерживаются в семьях с разным культурным капиталом [Lareau, 2003]. Однако наш анализ показывает, что взаимосвязи сложнее, чем считалось ранее. Родители с высшим образованием, понимая ценность раннего обучения, стараются чаще заниматься с детьми, особенно в отсутствие детского сада (институциональной поддержки). Родители без высшего образования в целом придерживаются стратегии «естественного взросления», но при наличии институционального давления вовлекаются в образование детей. Институциональный фактор ранее не учитывался в подобных исследованиях. Его влияние на вовлеченность родителей в образование детей нуждается в дальнейшем исследовании.

Литература

1. Тюменева Ю. А. (2008) Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 56–80.

2. Anderson J. (1995) How Parents Perceptions of Literacy Acquisition Relate to Their Children's Emerging Literacy Knowledge // *Reading Horizons*. Vol. 35. No 3. P. 209–228.
3. Baker L., Scher D., Mackler K. (1997) Home and Family Influences on Motivations for Reading // *Educational Psychologist*. Vol. 32. No 2. P. 69–82.
4. Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. (1993) Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence // *Child Development*. Vol. 64. No 3. P. 815–829.
5. Bernstein B. (1971) *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
6. Bodovski K., Farkas G. (2008) «Concerted Cultivation» and Unequal Achievement in Elementary School // *Social Science Research*. Vol. 37. No 3. P. 903–919.
7. Bourdieu P. (2011) *The Forms of Capital (1986)* // Bourdieu P. *Cultural Theory: An Anthology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. P. 81–93.
8. Bourdieu P. (1974) The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities // J. Eggleston (ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen. P. 32–46.
9. Burgess S. (1997) The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children // *Early Child Development and Care*. Vol. 127. No 1. P. 191–199.
10. Cunningham A. E., Stanovich K. E. (1997) Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later // *Developmental Psychology*. Vol. 33. No 6. P. 934–945.
11. Davis-Kean P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment // *Journal of Family Psychology*. Vol. 19. No 2. P. 294–304.
12. Fernald A., Marchman V. A., Weisleder A. (2013) SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months // *Developmental Science*. Vol. 16. No 2. P. 234–248.
13. Garces E., Thomas D., Currie J. (2002) Longer-Term Effects of Head Start // *The American Economic Review*. Vol. 92. No 4. P. 999–1012.
14. Gustafsson J. E., Hansen K. Y., Rosén M. (2013) Effects of Home Background on Student Achievement in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade // *TIMSS and PIRLS-2011 Relationships Report*. P. 181–287.
15. Yang Hansen K., Rosen M., Gustafsson J. E. (2011) Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001 // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55. No 2. P. 197–211.
16. Herbers J. E., Cutuli J. J., Supkoff L. M. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility // *Educational Researcher*. Vol. 41. No 9. P. 366–374.
17. Hoff E. (2013) Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps // *Developmental Psychology*. Vol. 49. No 1. P. 4–14.
18. Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., Hedges L. V. (2010) Sources of Variability in Children's Language Growth // *Cognitive Psychology*. Vol. 61. No 4. P. 343–365.
19. 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.

20. Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California.
21. Lee K. (2011) Impacts of the Duration of Head Start Enrollment on Children's Academic Outcomes: Moderation Effects of Family Risk Factors and Earlier Outcomes // *Journal of Community Psychology*. Vol. 39. No 6. P. 698–716.
22. Martin M. O., Mullis I. V. S. (eds) (2013) *TIMSS, and PIRLS-2011: 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.
23. Martin M. O., Mullis I. V. (2012) *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS-2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
24. Mandel Morrow L. (1983) Home and School Correlates of Early Interest in Literature // *The Journal of Educational Research*. Vol. 76. No 4. P. 221–230.
25. Myrberg E., Rosen M. (2009) Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 79. No 4. P. 695–711.
26. Netten A., Voeten M., Droo M., Verhoeven L. (2014) Sociocultural and Educational Factors for Reading Literacy Decline in the Netherlands in the Past Decade // *Learning and Individual Differences*. Vol. 32. P. 9–18.
27. Park H. (2008) Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries // *Educational Research and Evaluation. An International Journal of Theory and Practice*. Vol. 14. No 6. P. 489–505.
28. Pellegrini A. D., Brody G. H., Sigel I. E. (1985) Parents' Book-Reading Habits with Their Children // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 77. No 3. P. 332–340.
29. Senechal M. (2006) Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure // *Scientific Studies of Reading*. Vol. 10. No 1. P. 59–87.
30. Senechal M., LeFevre J. A. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study // *Child Development*. Vol. 73. No 2. P. 445–460.
31. Senechal M., LeFevre J. A., Thomas E. M., Daley K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language // *Reading Research Quarterly*. Vol. 33. No 1. P. 96–116.
32. Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // *Review of Educational Research*. Vol. 75. No 3. P. 417–453.

Parental Teaching-to-Read Practices and Children's Reading Literacy in Russia according to PIRLS2011

Andrey Zakharov

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the International Laboratory for Education Policy Analysis, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ab.zakharov@gmail.com

Authors

Anastasiya Kapuza

Intern Researcher at the International Laboratory for Education Policy Analysis, National Research University Higher School of Economics. E-mail: akapuza@hse.ru

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

It is well known that reading literacy of a child is related to the family cultural capital. Parents involvement in their children education is what explains this relationship to a large extent. In this paper, we analyze what teaching practices parents of different cultural capital choose to teach their children to read before school and in the fourth grade. For this purpose, we use PIRLS2011 data. Formal (ABC games, word games, writing) and informal (reading together, discussing a book, storytelling) practices are explored. We find that parents with different level of education choose different teaching-to-read strategies. College-educated parents engage in their children preschool education more often and prefer informal practices. They are also more likely to use a compensation strategy if their children do not attend a kindergarten. Lower-educated parents support their child's reading more actively in the fourth grade. Their preschool support is largely restricted to the reinforcement strategy of involvement in learning—they are more involved if their child attends a kindergarten. This paper also investigates the relationship between various teaching-to-read practices and children's reading literacy before school and at the fourth grade.

Abstract

reading literacy, educational inequality, preschool education, primary school, parental practices, reading development, PIRLS.

Keywords

Anderson J. (1995) How Parents Perceptions of Literacy Acquisition Relate to Their Children's Emerging Literacy Knowledge. *Reading Horizons*, vol. 35, no 3, pp. 209–228.

Baker L., Scher D., Mackler K. (1997) Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*, vol. 32, no 2, pp. 69–82.

Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. (1993) Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence. *Child Development*, vol. 64, no 3, pp. 815–829.

Bernstein B. (1971) *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.

Bodovski K., Farkas G. (2008) "Concerted Cultivation" and Unequal Achievement in Elementary School. *Social Science Research*, vol. 37, no 3, pp. 903–919.

Bourdieu P. (2011) The Forms of Capital (1986) *Cultural Theory: An Anthology*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 81–93.

Bourdieu P. (1974) The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. *Contemporary Research in the Sociology of Education* (ed. J. Eggleston), London: Methuen, pp. 32–46.

References

- Burgess S. (1997) The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children. *Early Child Development and Care*, vol. 127, no 1, pp. 191–199.
- Cunningham A. E., Stanovich K. E. (1997) Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, vol. 33, no 6, pp. 934–945.
- Davis-Kean P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, vol. 19, no 2, pp. 294–304.
- Fernald A., Marchman V. A., Weisleder A. (2013) SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months. *Developmental Science*, vol. 16, no 2, pp. 234–248.
- Garces E., Thomas D., Currie J. (2002) Longer-Term Effects of Head Start. *The American Economic Review*, vol. 92, no 4, pp. 999–1012.
- Gustafsson J. E., Hansen K. Y., Rosén M. (2013) Effects of Home Background on Student Achievement in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade. *TIMSS and PIRLS-2011 Relationships Report*, pp. 181–287.
- Yang Hansen K., Rosen M., Gustafsson J. E. (2011) Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 55, no 2, pp. 197–211.
- Herbers J. E., Cutuli J. J., Supkoff L. M. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, vol. 41, no 9, pp. 366–374.
- Hoff E. (2013) Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, vol. 49, no 1, pp. 4–14.
- Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., Hedges L. V. (2010) Sources of Variability in Children’s Language Growth. *Cognitive Psychology*, vol. 61, no 4, pp. 343–365.
- 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.
- Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkley: University of California.
- Lee K. (2011) Impacts of the Duration of Head Start Enrollment on Children’s Academic Outcomes: Moderation Effects of Family Risk Factors and Earlier Outcomes. *Journal of Community Psychology*, vol. 39, no 6, pp. 698–716.
- 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.
- Martin M. O., Mullis I. V. (2012) *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS-2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mandel Morrow L. (1983) Home and School Correlates of Early Interest in Literature. *The Journal of Educational Research*, vol. 76, no 4, pp. 221–230.
- Myrberg E., Rosen M. (2009) Direct and Indirect Effects of Parents’ Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no 4, pp. 695–711.
- Netten A., Voeten M., Droo M., Verhoeven L. (2014) Sociocultural and Educational Factors for Reading Literacy Decline in the Netherlands in the Past Decade. *Learning and Individual Differences*, vol. 32, pp. 9–18.

- Park H. (2008) Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries. *Educational Research and Evaluation. An International Journal of Theory and Practice*, vol. 14, no 6, pp. 489–505.
- Pellegrini A. D., Brody G. H., Sigel I. E. (1985) Parents' Book-Reading Habits with Their Children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no 3, pp. 332–340.
- Senechal M. (2006) Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, no 1, pp. 59–87.
- Senechal M., LeFevre J.A. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 73, no 2, pp. 445–460.
- Senechal M., LeFevre J. A., Thomas E. M., Daley K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, vol. 33, no 1, pp. 96–116.
- Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453.
- Tyumeneva Y. (2008) Sravnitel'naya otsenka faktorov, svyazannykh s uspekhnostyu v PIRLS: vtorichnyy 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.