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

**Ключевые слова**

Читательская грамотность детей; начальная школа; родительские образовательные практики.

Первые годы обучения ребенка в школе признаются крайне важными. В частности на этой ступени происходит формирование навыков чтения, которые лежат в основе успешного овладения учебными предметами (Myrberg & Rosén,2009). Кроме того, чтение дает осведомленность во многих вопросах, относящихся к повседневной жизни. Во время чтения дети сталкиваются с новыми словами, фразами и идиомами, которые позволят повысить их словарный запас и развить мышление (Martin et al, 2013).

Семья – один из основных агентов, принимающих участие в обучении детей, особенно в дошкольный и младший школьный период (Barone, 2006). Традиционно исследования показывают, что важную роль в объяснении академических успехов учащихся играет культурный капитал семьи. Например, родители с высшим образованием чаще придерживаются «обдуманного» стиля воспитания: уделяют больше внимания развитию грамотности детей, активно вовлечены в их школьную жизнь (Lareau, 1989). Некоторые исследования показывают, что с объемом культурного капитала семьи связаны различия в используемых родителями практиках обучения чтению: родители с высшим образованием чаще учат детей обращать внимание на особенности текста, предсказывать дальнейший сюжет и поощряют детей задавать вопросы (Myrberg & Rosén,2009). Однако, относительно мало известно о связи конкретных образовательных практик с уровнем читательской грамотности детей в семьях с различным культурным капиталом.

Настоящее исследование имеет целью проанализировать особенности развития читательской грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста в семьях с различным объемом культурного капитала. Во-первых, анализировался выбор практик обучения чтению в дошкольный период и во время обучения детей в начальных классах. Во-вторых, сделана попытка оценить связь родительских практик обучения детей чтению и читательской грамотности ребенка - при поступлении в школу и по окончании 4 класса. Выбор практик обучения чтению и их связь с читательской грамотностью анализировались дифференцированно – для семей с разным объемом культурного капитала (уровнем образования родителей).

**Данные.**

В ходе анализа использовались данные международного мониторинга качества образования PIRLS 2011. Выборку составили 4461 российских учащихся. Помимо учеников опрашивались их родители, учителя и директора. Данные опроса учеников и родителей дали информацию о родительских практиках обучения детей чтению – до школы и во время обучения в начальных классах. Данные опроса учителей, администрации школ и родителей дали информацию о социальном и образовательном контексте детей.

**Дизайн исследования.**

Для задач анализа была построена структурная модель. На первом этапе исследовалась связь характеристик семьи и детей с выбором родителями практик обучения чтению до школы. На втором этапе оценена связь использовавшихся до школы практик с уровнем читательской грамотности при поступлении в первый класс. На третьем этапе оценена связь родительских практик, использовавшихся во время обучения ребенка в школе, с читательской грамотностью в конце четвертого класса (баллом PIRLS) – при контроле уровня грамотности ребенка до школы и социального контекста. Анализ проводился на полной выборке и на подвыборках детей с разным уровнем образования родителей. Последнее позволило сопоставить особенности связи практик обучения с читательской грамотностью в семьях с разным объемом культурного капитала.

**Основные результаты.**

Основные результаты первого этапа показывают, что родители с высшим образованием чаще применяют все практики обучения детей чтению до школы. Если ребенок не посещал детский сад, родители, имеющие высшее образование, с большей вероятностью занимались с ним как до школы, так и в школе. У родителей, не имеющих высшего образования, не наблюдается тенденции компенсировать отсутствие детского сада занятиями чтением дома.

Результаты, полученные на втором этапе, показывают, что увеличение частоты таких практик, как чтение с детьми и рассказывание им историй, сопровождаются повышением уровня грамотности детей до поступления в школу. В целом, у девочек уровень грамотности выше, чем у мальчиков. В семьях, где родители имеют высшее образование, дети показывают более высокий уровень читательской грамотности и до школы.

Результаты, полученные на третьем этапе, показывают, что в четвертом классе с повышением частоты занятий родителей с детьми уменьшается тестовый балл по чтению. В этот период родители начинают заниматься с детьми чтением дома, если дети плохо читают. Для сравнения, во время обучения детей в четвертом классе родители с высшим образованием меньше помогают детям в чтении и обсуждают с ними прочитанное, чем родители со средним и средним профессиональным образованием. В семьях, где родители не имеют высшего образования, но имеют более 100 книг дома, существуют благоприятные условия – балл по чтению таких детей выше, чем в семьях, где книг меньше, и с такими детьми чаще занимаются и в дошкольный период, и во время обучения в школе.

**Выводы.**

В целом использование родителями конкретных читательских практик с детьми в дошкольном возрасте связано с дальнейшим успехом ребенка в чтении как до школы, так и к концу начальной школы. Эта связь обусловлена культурным капиталом семьи ученика. Родители, имеющие высшее образование, уделяют больше внимания обучению грамотности ребенка до школы. Дети из таких семей приходят в школу с более высоким уровнем читательской грамотности и показывают более высокие результаты в конце 4 класса. Родители, не имеющие высшего образования, уделяют меньше внимания обучению детей чтению в дошкольном возрасте. Они отдают школе монопольное право на образование. Дети таких родителей приходят в школу с более низким уровнем читательской грамотности. В школе результаты таких детей по чтению ниже, и родители вынуждены с опозданием, но включиться в образовательный процесс, как бы запрыгивая в вагон уходящего поезда.