Грамотность и ее влияние на развитие ребенка: Комментарии к статьям Томблин (Tomblin) и Сенешаль (Sénéchal)

Лаура М. Джастис, PhD

Университет штата Виргиния, США

сентября 2010 г., 2e éd.

Введение

Понятие «грамотность» заняло центральное место в сфере раннего образования лишь в течение прошлого десятилетия. До этого эксперты редко рассматривали грамотность в качестве важнейшего аспекта здорового роста и развития детей раннего возраста. Текущий уровень проблем с чтением среди школьников остается неприемлемо высоким. Данные показывают, что около 40 % учащихся четвертых классов с трудом справляются с чтением даже на начальном уровне, и что среди детей, имеющих проблемы с чтением, несоразмерно много бедных детей и детей из этнических или расовых меньшинств.[1] Сдвиг парадигмы в течение последнего десятилетия, толчком к которому послужило появление публикации «Профилактика затруднений с чтением у детей раннего возраста», выпущенной Национальным научно-исследовательским советом Соединенных Штатов в 1998 году,

позволил подчеркнуть важность раннего образования как контекста, в рамках которого решение обозначенных неотложных проблем, вероятнее всего, будет эффективным. Образование детей в раннем возрасте – это период, в течение которого маленькие дети развивают навыки, знания и интерес к символьным и смысловым основам письменного и устного языка. В настоящей работе я трактую эти способности и интересы как способности «пред-грамотности» для того, чтобы подчеркнуть их роль в качестве предвестников традиционно понимаемой грамотности. На сегодняшний день внимание к пред-грамотности как к неотъемлемому элементу образования детей в раннем возрасте проистекает из двух развивающихся областей исследований, которые показывают, что:

1. Индивидуальные различия у детей в навыках пред-грамотности содержательно важны – рано проявляющиеся различия вносят значимый вклад в лонгитюдные показатели результативности чтения;[2]
2. На степень распространенности проблем с чтением, вероятнее всего, можно воздействовать посредством профилактики, нежели посредством коррективного обучения, поскольку, если конкретный ребенок отстает в чтении в начальной школе, то более вероятно, что возвращения к здоровому прогрессу не произойдет.[3]

Исследования и выводы

Эксперты Томблин и Сенешаль обсуждают актуальные и важные аспекты современной литературы, посвященной развитию пред-грамотности и её кратко- и долговременных взаимосвязей с другими возрастными компетенциями. Согласно моему прочтению текста их работ, существуют три важнейших момента, требующих дальнейшей разработки: предикторы декодирования, взаимосвязь язык – грамотность и роль темперамента и мотивации.

Во-первых, современная кумулятивная исследовательская литература о развитии навыков грамотности в раннем возрасте и связи этого развития с дальнейшими результатами освоения техники чтения позволяет идентифицировать три уникальных предиктора компетенции чтения: фонологическая обработка, знание печатных букв и для чего они нужны и устная речь.[2] В то время как первые два аспекта напрямую готовят детей к приобретению навыков работы со словами (например, декодирование), третий аспект готовит их к пониманию текста практически без влияния на декодирование. Томблин точно подмечает, что компетенция чтения требует наличия как навыков декодирования, так и

навыков понимания, а Сенешаль подчеркивает, что детям нужно сначала «научиться читать», прежде чем «читать, чтобы учиться». Следует понимать, что связь между двумя аспектами чтения мультипликативная – это означает, что обе части уравнения (Декодирование x Понимание = Чтение) требуют любой величины, кроме 0, чтобы чтение было функциональным.[4] Как Томблин, так и Сенешаль не акцентируют в достаточной мере внимание на важности развития у детей предвестников декодирования в период раннего обучения. Дети никогда не смогут читать, чтобы учиться (т.е. понимать), если они не способны успешно декодировать. Дети, приступающие к изучению азов чтения с несоответствующими навыками пред-грамотности, будут не в состоянии успевать декодировать информацию обучающего характера, что замедлит окончательный переход к чтению ради понимания смысла прочитанного. Раннее образование – это период, в течение которого педагоги могут почти без труда повысить шансы детей научиться стать читателем посредством получения начальных компетенций владения алфавитом (знание печатных букв и фонологическая информированность), которые позволят детям извлечь пользу из процесса декодирования указаний при обучении.

Во-вторых, как Томблин, так и Сенешаль подчеркивают важность роли устного языка в развитии грамотности, хотя и не акцентируют взаимосвязь грамотности и языкового развития. Ученые все больше склонны рассматривать интегративную связь между языком и грамотностью как взаимообусловленную. Вовлечение детей в деятельность, связанную с развитием грамотности, такую как чтение сборника рассказов или прослушивание стишков, требует металингвистической сосредоточенности, при которой объектом внимания является устный или письменный язык. Непрерывное вовлечение детей в занятия по развитию грамотности и их растущая склонность рассматривать язык как объект внимания становятся первейшими маршрутами языкового развития. Как только дети начинают читать, даже на самом начальном уровне, чтение текстов становится самым богатым источником новых слов и понятий, сложного синтаксиса и нарративных структур, которые стимулируют дальнейшее языковое развитие. Говоря кратко, грамотность является важнейшим проводником развития языковых компетенций у детей как в дошкольный период, так и в периоды начального и последующего обучения в школе. Взаимосвязь между языком и грамотностью представляет собой нечто большее, чем «улицу с односторонним движением» – язык обеспечивает платформу для исследования и опытного освоения письменного языка, что, в свою очередь, формирует в дальнейшем языковые компетенции детей.

В-третьих, дальнейшего рассмотрения требует роль темперамента и мотивации в воздействии на достижения и опыт детей при обучении навыкам пред-грамотности, поскольку изысканий Томблин и Сенешаль недостаточно. Томблин отмечает частичное наложение друг на друга интернализующих видов поведения (например, тревожность и депрессия) и сложностей с овладением грамотностью, а Сенешаль отмечает, что некоторые дети могут избегать чтения, особенно те, которые считают, что они недостаточно хорошо читают. Роль ранней мотивации, самооценки и темперамента в процессе развития пред-грамотности требует большего внимания в целом, особенно когда мы рассматриваем возможности стимулировать другие внутренние компетенции (например, фонологическую обработку и словарный запас) в профилактических программах. Большинство педагогов раннего образования знают, что мотивация детей к овладению грамотностью является одним из самых важных вкладов в успешное формирование пред-грамотности. Пробуя получить опыт овладения грамотностью самостоятельно или в контексте взаимодействия с другими, дети сами корректируют процесс формирования пред-грамотности! Небольшой, хотя и во многом согласующийся ряд исследований показывает, что мотивация детей и их вовлечение в деятельность, направленную на овладение навыками грамотности, значительно варьируют для каждого ребенка и относительно связаны с получаемой каждым отдельным ребенком индивидуально от данной деятельности пользой.[5] Некоторые дети активно сопротивляются опыту, связанному с пред-грамотностью, например, таким занятиям, как чтение сборника рассказов, а дети, имеющие недостаточно развитые языковые навыки или дети, не получающие дома никакого опыта, связанного с грамотностью, скорее всего, будут сопротивляться вовлечению в деятельность по ее развитию. Научная литература до сих пор не позволяет объяснить, почему некоторые дети сопротивляются участию в занятиях по развитию навыков грамотности и как это сопротивление в целом соотносится с темпераментом ребенка. Тем не менее, подходы к стимулированию вовлеченности маленьких детей в деятельность, связанную с развитием грамотности, и их мотивации к грамотности требуют рассмотрения в качестве одной из важнейших характеристик разработки эффективных коррективных мероприятий.

Рекомендации для директивной политики и служб

Современные перспективы для директивной политики и услуг вытекают из трех научных результатов, приведенных в литературе. Во-первых, дети с недостаточно развитой базой устного языка будут очень уязвимы в контексте овладения компетенцией чтения, что, в свою очередь, тормозит непрерывное языковое развитие. Во-вторых, гораздо сложнее

корректировать существующие проблемы с чтением, чем предотвратить их. В-третьих, представляется возможным увеличить шансы детей овладеть навыками грамотной речи посредством высококачественных, интенсивных, системных программ обучения пред-грамотности, внедренных в дошкольные учреждения и детские сады, до появления у детей проблем с чтением.

Интегрирование административного регулирования, практики и исследований

Продолжают сохраняться серьезные пробелы в интегрировании директивной деятельности, практики и исследований, а также в проведении исследований, которые можно было бы смело применять в существующих программах. Томблин подчеркивает необходимость дальнейшего исследования механизмов, которые вызывают проблемы с овладением грамотностью у детей, испытывающих языковые трудности. Научные исследования этих механизмов являются одной из самых разработанных и хорошо финансируемых областей исследований в Соединенных Штатах, и они недвусмысленно показали важность устной речи, фонологической обработки и знания печатных букв, которые обычно связывают со способностью ребенка читать. В данный момент требуется более внимательное изучение способов стимулирования взаимосвязи директивного регулирования, практики и исследований с целью обеспечения эффективности осуществляемых попыток улучшить показатели грамотности у детей раннего возраста, в особенности у тех, кто начинает эти программы с низким уровнем языковых навыков и грамотности. Сенешаль выдвигает несколько научно обоснованных предложений, направленных на стимулирование развития навыков грамотности у детей младшего возраста, таких как словесные игры и чтение книг. В дальнейшем следует подвергнуть тщательному изучению степень, до которой данные виды деятельности эффективны для детей со слабым уровнем владения языком, имеют лонгитюдный положительный эффект и могут быть внедрены в существующие коррекционные мероприятия.

Имеет ли значение качество?

Директивные органы, практикующие специалисты и исследователи редко рассматривали вопрос о том, как важно качество взаимодействия между взрослыми и ребенком в отношении грамотности, будь то словесные игры или чтение книг. В теориях развития навыков пред-грамотности у детей предполагается, что качество взаимодействия имеет огромное значение, потому что навыки детей прогрессируют быстрее и легче в процессе

такого обучающего взаимодействия, которое характеризуется чутким, отзывчивым и недовлеющим участием взрослых. При реализации систематических, научно обоснованных коррективных мероприятий, направленных на раннее развитие навыков грамотности, качество проведения педагогом данных мероприятий может существенно различаться, и эти различия, по всей видимости, служат причиной существенной разницы в уровне грамотности детей. Когда мы разрабатываем директивную политику и службы для обслуживания детей раннего возраста с целью снизить риск возникновения трудностей с чтением посредством коррекционных программ, мы должны убедиться в высоком качестве отношений и взаимодействия детей со взрослыми, что обеспечивает контекст, в рамках которого развиваются знания, навыки и интересы.

Литература

1. National Assessment of Education Progress. The Nation's Report Card. Available at: http://nces.ed.gov/nationsreportcard/. Accessed February 4, 2005.
2. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 2002;38(6):934-947.
3. Juel C, Griffith PL, Gough PB. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology* 1986;78(4):243-255.
4. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education* 1986;7(1):6-10.
5. Justice LM, Chow SM, Capellini C, Flanigan K, Colton S. Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2003;12(3):320-332.

Примечание:

Комментарии к оригинальному исследованию, опубликованному Моник Сенешаль в 2005 году. Чтобы получить доступ к этой статье, свяжитесь с нами по адресу cedje-ceecd@umontreal.ca.