Грамотность, язык и эмоциональное развитие

Моник Сенешаль, PhD

Карлтонский университет, Канада

декабря 2009 г., Éd. rév.

Введение

Обучение чтению – основное достижение на самом раннем этапе обучения. Дети приносят с собой опыт, знания и навыки, которые способствуют приобретению ими эффективных и правильных навыков чтения. Мнение, принятое в настоящей статье, заключается в том, что дети должны проводить первые три года в школе, обучаясь чтению, и затем использовать чтение для обретения знаний.[1] Кроме того, точное понимание письменных текстов предполагает, что дети могут читать отдельные слова, не прилагая особых усилий.[2] Педагоги начальных классов хотят понимать, какие навыки нужны детям для обеспечения успешного обучения в первом, втором и третьем классах. Настоящий доклад будет сосредоточен на ранних языковых навыках, которые связаны с правильным чтением слов и пониманием прочитанного, а именно с компетентностью детей в разговорном языке и их словарным запасом. Кроме того, доклад представит некоторые из ограниченных данных, демонстрирующих, что степень успешности чтения детей связана с их самооценкой.

Предмет

©2009-2026 ABILIO | ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ И ГРАМОТНОСТЬ

Успешное и полноценное участие в жизни западных обществ предполагает, что люди знают, как извлекать значение из письменных текстов. К сожалению, последние статистические данные показывают, что значительное число канадцев имеют плохие способности к чтению, что может поставить под угрозу их интеграцию на рабочем месте.[3] Лонгитюдные исследования ясно показали, что различия в производительности чтения устанавливаются рано и остаются относительно стабильными в течение времени.[4,5] Большинство детей, имеющих плохие навыки чтения по окончании первого класса, будут продолжать испытывать трудности при чтении в дальнейшем. Поэтому важно вмешаться с коррективными программами в начале жизни детей, чтобы предотвратить проблемы с чтением и их негативные последствия.

Проблематика

Родители, педагоги и ученые разделяют общую озабоченность: как обеспечить, чтобы каждый ребенок эффективно и точно мог понимать письменные тексты.

Научный контекст

Исследователи применяли различные подходы, чтобы лучше понять, как дети учатся читать. Хотя выбор одной конкретной методологии и лежащих в ее основе предположений и результатов, получаемых с ее помощью, может привести к жарким дебатам, практикующие специалисты при разработке научно-обоснованных методик руководствуются разумными соображениями в поиске таких результатов исследований, которые согласуются между собой. Результаты являются согласованными, когда исследования на основе наблюдений, корреляций, экспериментальных проверок и коррективных практик ведут к одному и тому же выводу.

Ключевые вопросы

Ряд ключевых вопросов продолжают направлять исследования чтения, которые сосредоточены на переходном этапе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Некоторые из наиболее важных вопросов перечислены ниже:

1. С какими навыками и знаниями, способствующими освоению чтения, дети приходят в школу?

2. Какой опыт способствует скорому развитию понимания и навыков грамотности, а также мотивации читать?
3. Как нам выявлять детей, которые подвергаются риску возникновения проблем с чтением?
4. Каким образом можно осуществлять коррективное вмешательство на ранних этапах для детей из группы риска, чтобы предотвратить проблемы с чтением?
5. Какие методы обучения лучше всего подходят для увеличения количества детей, которые будут успешно учиться читать?

Соответствующее изложение последних результатов по каждому из этих вопросов выходит за рамки настоящей главы. Читатели могут получить отличное объяснение последних выводов, касающихся этих вопросов, прочитав статью Rayner и др.6, а также доклад National Early Literacy Panel (США, 2008).[4]

Результаты последних исследований

Мы придерживаемся мнения о том, что ранние языковые навыки играют важную роль в овладении навыком чтения, и что овладение языком и обучение чтению – это две взаимосвязанные, но самостоятельные области. Результаты последних исследований в отношении двух языковых навыков, фонематической осведомленности/компетентности и словарного запаса, будут рассмотрены ниже. В дополнение к этим темам обсуждаются некоторые выводы о роли чтения в развитии детского представления о самом себе.

Фонематическая осведомленность/компетентность. За последние 20 лет исследователи достигли важных успехов в понимании роли детской осведомленности/компетентности в устной речи. Термин «фонематическая осведомленность/компетентность» относится к способности идентифицировать, сравнивать и манипулировать мельчайшими единицами произносимых слов – фонемами.[7] Большинство произносимых слов содержат более одной фонемы; Например, слово английское слово «cat» имеет три фонемы, «spill» имеет четыре фонемы.

- Существуют некоторые свидетельства в пользу того, что дети первоначально осознают более крупные единицы устной речи, такие как слова в пределах предложения и слоги внутри слова; однако осознание самих фонем является лучшим предиктором чтения.[2,7,8]

- Осознание фонем, измеряемое в детском саду, является одним из лучших самостоятельных предикторов чтения в конце первого класса. Считается, что фонематическая осведомленность/компетентность помогает детям учиться читать, потому что она позволяет детям понять, что буквы соответствуют звукам устной речи.[7,8]

- Исследования с использованием коррективных вмешательств ясно показывают, что обучение маленьких детей фонематической осведомленности способствует чтению слов и пониманию прочитанного.[7,8] Подобные исследования, которые включали буквы алфавита в занятия по фонематической осведомленности, были наиболее успешными.[7]

Словарный запас. Основная цель обучения чтению заключается в том, чтобы гарантировать понимание детьми текстов, которые они читают. Понимание письменных текстов является сложным процессом, который включает в себя беглое распознавание слов, а также активацию слова и знания о мире, выведение умозаключений и интеграцию частей в единое целое.[2] Учитывая этот взгляд на понимание прочитанного, детский словарный запас является одним из компонентов устной речи, необходимых для понимания прочитанного.[9]

- Детский словарный запас, измеряемый в детском саду, является одним из лучших предикторов понимания прочитанного в третьем и четвертом классах.[10]
- Коррективные исследования показывают, что обучение словам, представленным в тексте, улучшает понимание детьми самого текста.[11]
- Все еще не доказано, что расширение словарного запаса маленьких детей имеет долгосрочные последствия для понимания ими прочитанного.

Самооценка (представления о самих себе). Существует ограниченное число лонгитюдных данных о том, как детские навыки чтения могут повлиять на их самооценку. Исследования носят корреляционный характер, но они согласуются с тем, что дети, которые плохо читают, склонны воспринимать себя как менее способных и менее мотивированных к чтению.[12,13,14] Лонгитюдные результаты позволяют предположить, что ранние навыки чтения прогнозируют развитие самооценки, а не наоборот.[14,15] Иными словами, все дети, начиная читать, как правило, имеют положительную самооценку, но она меняется со временем. Существуют также некоторые свидетельства о том, что дети, которые воспринимают себя менее способными, склонны избегать чтения или читать реже.[15] В свою очередь, редкое чтение препятствует в дальнейшем овладению эффективным чтением слов и навыком понимания.[16] Хотя есть потребность в обобщенных данных, имеющиеся сведения

согласуются с идеей о том, что для маленьких детей критически важным является развитие устойчивых и уверенных навыков чтения.

Выводы

Накопленные данные свидетельствуют о трех вещах:

1. Детям с более серьезным пониманием структуры языка будет легче научиться читать, чем детям, которые менее или никак не осведомлены об этой структуре. Самое главное, что осознание фонем может быть сформировано до первого класса.
2. Дети с более развитыми словарными навыками, как правило, имеют более развитые навыки понимания прочитанного в третьем классе. Самое главное, словарный запас может быть увеличен дома, в центрах по уходу за детьми и в детском саду.
3. Дети с более слабыми навыками чтения, как правило, имеют менее развитую самооценку и, как правило, меньше читают. Это подчеркивает важность раннего вмешательства для того, чтобы дети приходили в первый класс с необходимыми навыками и знаниями, чтобы научиться читать.

Рекомендации

Родители и педагоги могут способствовать развитию фонематической осведомленности и словарного запаса у маленьких детей. Они могут делать это, включив в свой распорядок дня такие мероприятия, как:

1. *Игры со словами*, которые подчеркивают структуру языка. Существуют данные о том, что представление алфавита во время словесных игр может помочь детям понять, что слова состоят из отдельных звуков.[7,17] Наконец, может также быть полезным вовлечение маленьких детей в исследование звукового состава слов, поощряя их улавливать звуки, которые они слышат, со своим ограниченным знанием алфавита.[18]
2. *Чтение детских книг*. Существуют убедительные данные о том, что маленькие дети могут запоминать новые слова, представляемые взрослым, глядя на картинки в книгах, или, когда взрослый читает текст в книге. Для обеспечения научения важно читать одни те же книги более одного раза. Родители и педагоги могут брать на время детские книги из их окрестных библиотек.[19,20,21,22]

Литература

1. Chall JS. *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill; 1983.

2. Adams MJ. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press; 1990.

3. Jones S, Pignal J. *Reading the future: a portrait of literacy in Canada*. Ottawa, Ontario: Statistics Canada; 1994. Cat. no. 89-551-XPE.

4. National Early Literacy Panel. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy; 2008. Available at: http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf. Accessed October 21, 2015.

5. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press; 1998.

6. Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest* 2001;2(2):31-74.

7. Ehri LC, Nunes SR, Willows DM, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 2001;36(3):250-287.

8. National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development; 2000. NIH Pub. No. 00-4754.

9. Storch SA, Whitehurst GJ. Oral language and code-related precursors of reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology* 2002;38(6):934-945.

10. Sénéchal M, Ouellette G, Rodney D. The misunderstood giant: On the predictive role of vocabulary to reading. In: Neuman SB, Dickinson D, eds. *Handbook of early literacy research*. vol 2. New York, NY: Guilford Press; 2006: 173-182.

11. Biemiller A. *Language and reading success*. Newton Upper Falls, Mass: Brookline Books; 1999.

12. Aunola K, Leskinen E, Onatsu-Arvilommi T, Nurmi JE. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 2002;72(3):343-364.

13. Butkowsky IS, Willows DM. Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology* 1980;72(3):408-422.

14. Tunmer WE, Chapman JW. The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2002;15(3-4):341-358.

15. Morgan PL, Fuchs D. Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 2007;73(2):165-183.

16. Wigfield A, Guthrie JT, Tonks S, Perencevich KC. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research* 2004;97(6):299-309.

17. Adams MJ, Foorman B, Lundberg I, Beeler T. *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore, Md: P.H. Brookes; 1998.

18. Ouellette G, Sénéchal M. Pathways to Literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development* 2008;79(4):899-913.

19. Hargrave AC, Sénéchal M. Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(1):75-90.

20. Mol SE, Bus AG, de Jong MT, Smeets DJH. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development* 2008;19(1):7-26.

21. Senechal M, LeFevre J-A. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 2002;73(2):445-460.

22. Sénéchal M. Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Journal for the Scientific Study of Reading* 2006;10(2):59-87.