ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ И ГРАМОТНОСТЬ

Роль родителей в создании условий для обучения и языкового развития детей младшего возраста

Кэтрин С. Тэмис-Лемонда, PhD, Айлин Т. Родригез, PhD

Университет Нью Йорка, США

ноября 2009 г., Éd. rév.

Введение

В течение первых лет жизни дети переживают серьезные возрастные изменения в целом ряде областей. В частности, вхождение в этап освоения того, что мы называем «формальный язык», является одним из самых знаменательных достижений развития в раннем детстве. Язык позволяет детям разделять с другими людьми значения и смыслы и участвовать в освоении культуры беспрецедентными способами. Более того, язык выступает как основа подготовки детей к школе и достижений. По этим причинам огромное количество исследований посвящено осмыслению социально-ситуативных факторов, которые поддерживают языковое развитие и обучение детей в раннем возрасте. Данная работа также важна для практикующих специалистов, работников образования и директивных инстанций, стремящихся продвигать положительные результаты развития детей в раннем возрасте.

©2009-2026 ABILIO | ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ И ГРАМОТНОСТЬ

Предмет

Ученые, изучающие возрастные изменения, уже давно заинтересованы в документальном засвидетельствовании социальных практик, которые позволяют объяснить внутригрупповую и межгрупповую вариативность в раннем языковом развитии и обучении детей.[1,2] Эта работа базируется на трудах таких ученых как Bruner[3,4] и Выготский[5], которые утверждали, что обучение происходит в таком социально-культурном контексте, в котором взрослые и главные ухаживающие взрослые поддерживают или «выстраивают опоры для продвижения» детей на более высокие уровни мышления и действия. Согласно этой точке зрения, дети, находящиеся в сенситивной, стимулирующей познавательные процессы семейной обстановке на ранней стадии развития, имеют преимущества в процессе обучения.

Проблематика

Исследование факторов, которые способствуют приросту языковых навыков у маленьких детей и их обучению, является центральным вопросом при изучении различий в академической успеваемости, которые существуют у детей разного этнического, языкового, расового и социально-экономического происхождения. Дети поступают в школу с различающимися уровнями развития навыков, и эти начальные различия часто влияют на последующий рост уровня владения языком, когнитивное развитие, грамотность и успеваемость.[6,7,8] Дети, которые демонстрируют задержки в начале обучения в школе, рискуют столкнуться с ранними трудностями в учебе и с большой долей вероятности могут быть оставлены на второй год, переведены в спецкласс для детей с особенностями развития и оказаться неспособными закончить старшие классы средней школы.[9,10,11]

Эти задержки особенно очевидны у детей, живущих в бедности. Дети из семей с низким уровнем дохода отстают от своих сверстников по уровню развития языковых навыков с самого раннего детства[2,12] и, как это было установлено, демонстрируют более медленное расширение словарного запаса, чем их сверстники из более благополучных в экономическом плане семей.[7] Меньший пассивный и активный словарный запас, в свою очередь, прогнозирует для ребенка дальнейшие трудности в чтении и правописании в школе.[8,13]

Научный контекст

За последнее десятилетие социально-демографическая характеристика меньшинств и групп иммигрантов в США и Канаде кардинально изменилась, что стало сдвигом, стимулировавшим исследования существующих распространенных отличий, касающихся готовности детей к школе, в различных этнических, расовых и социально-экономических группах.[14,15,16 17,18] Поскольку групповые различия в обучении проявляются до того, как дети поступают в детский сад, исследователи и практики стремятся понять роль домашней среды в раннем детстве в процессе обучения.1[9,20,21,22,23]

Ключевые вопросы

Исследование роли домашней среды в развитии языковых навыков и обучении детей младшего возраста может касаться двух широких вопросов:

1. *Какие аспекты родительского воспитания значимы в раннем развитии детских языковых навыков и обучении и почему?*
2. *Какие факторы позволяют родителям обеспечить благоприятную среду для их маленьких детей?*

Результаты последних исследований

Какие аспекты воспитания имеют значение и почему?

Три аспекта воспитания были выделены в качестве центральных для детского раннего развития языковых навыков и обучения: (1) частота участия детей в *повседневных обучающих видах деятельности* (например, совместное чтение книг и рассказывание историй); (2) *качество взаимодействия ухаживающего взрослого и ребенка* (например, родительская когнитивная стимуляция и чувствительность/отзывчивость); и (3) предоставление соответствующих возрасту *обучающих материалов* (например, книг и игрушек).[24]

Раннее и последовательное участие в повседневных *обучающих видах деятельности*, таких как совместное чтение книг, рассказывание историй и изучение букв алфавита, обеспечивает крайне важную основу для раннего обучения детей, роста их языковых навыков и возникающей грамотности.[25,26,27,28] Повседневные виды деятельности предоставляют детям привычную структуру для интерпретации поведения и языка других людей, определения ожидаемой временной последовательности событий и формирования

заключений на основе нового опыта.[29,30] Кроме того, вовлечение в обучающие виды деятельности расширяет словарный запас детей и понимание ими смыслов и значений.[31] В частности, совместное чтение, также как и рассказывание историй, способствует росту словарного запаса детей, фонематических навыков, понимания смысла печатного слова и позитивному отношению к грамотности.[25,27,32,33,34,35]

Множество исследований также показывают, что *качество взаимодействия родителя-ухаживающего взрослого* играет формирующую роль в раннем развитии языковых навыков и обучении ребенка. В действительности, объем и стиль языка, который родители используют в разговоре со своими детьми, является одним из самых сильных предикторов овладения языком. На детей благоприятно воздействует такая речь взрослых, которая разнообразна и насыщенна информацией об предметах и событиях окружающего мира.[7,36,37] Кроме того, у родителей, которые, по-возможности, отвечают на вербальные и исследовательские инициативы своих детей (через вербальные описания и вопросы), как правило, дети с более развитой пассивной и активной речью, фонологической грамотностью и навыками понимания рассказанного.[38,39,40,41]

Наконец, было показано, что *предоставление обучающих материалов* (например, книг, игрушек, которые способствуют обучению) поддерживает развитие речи у детей и их обучение.[42,43,44] Обучающие материалы предоставляют возможности для разговоров ухаживающего взрослого и ребенка о конкретных предметах и действиях, например, когда родитель и ребенок имитируют приготовление еды. В таких случаях материалы служат в качестве средства для речевого взаимодействия на определенную тему. В частности, было показано, что знакомство с игрушками, которые облегчают возникновение символической игры и стимулируют развитие мелкой моторики, оказывает влияние на ранние навыки восприятия языка, внутреннюю мотивацию и позитивную ориентацию на обучение.[45,46] Кроме того, знакомство детей с историями, рассказанными в книгах, связано с их пассивным и активным словарными запасами и ранними способностями к чтению.[26,27]

Какие факторы обуславливают позитивное родительское воспитание?

Исследователи согласны во мнении, что родительское воспитание детей многосторонне предопределяется характеристиками как родителей, так и детей. Как было установлено, такие характеристики родителей (среди прочих других), как их возраст, образование, доход и расовая/национальная принадлежность, имеют отношение к трем аспектам

родительского воспитания, рассмотренным выше. Например, матери-подростки, по сравнению с матерями более старшего возраста, проявляют более низкий уровень вербальной стимуляции и вовлеченности, более высокую степень навязчивости, и менее разнообразную и менее сложную материнскую речь.[47,48] Матери с более низким уровнем образования реже читают своим детям[25,49] и демонстрируют свой собственный менее замысловатый язык и уровень грамотности[50], что влияет на количество и качество их вербальных взаимодействий с детьми.[2] Уровень образования родителей, в свою очередь, соотносится с уровнем дохода семьи: бедность и нищета тесно связаны с менее стимулирующей домашней средой[51], и у живущих в бедности родителей дети рискуют столкнуться с когнитивными, академическими и социально-эмоциональными трудностями.[52,53] Наконец, матери латиноамериканского и афроамериканского происхождения, в среднем, менее склонны читать детям, чем белые матери не-латиноамериканского происхождения;[54] в испаноязычных латиноамериканских семьях в доступе имеется меньше детских книг по сравнению с не-латиноамериканскими семьями.[25] Эти расовые и этнические данные, вероятно, объясняются различиями в семейных средствах по группам, а статус меньшинства часто ассоциируется с различными социально-демографическими рисками.

Что касается характеристик ребенка, таких как пол и очередность рождения (как пара примеров из ряда множества других), то они также связываются с ранними показателями развития языка и обучения. Например, девочки, как правило, имеют небольшое преимущество над мальчиками на ранних стадиях развития словарного запаса,[55,56,57] и исследования документально подтверждают, что семьи тратят значительно больше времени на развивающую грамотность деятельность с девочками, чем с мальчиками.[58] Первенцы, в среднем, имеют чуть более разнообразный словарный запас, чем их сверстники, родившиеся следующими по порядку.[59] Кроме того, матери обнаруживают различия в использовании языка, степени вовлеченности и отзывчивости по отношению к своим первым и позднее рожденным детям, с преимуществом в отношении первенцев.[60]

Неисследованные области

В свете данных о том, что дети из малообеспеченных семей и меньшинств более склонны демонстрировать задержки в языковом развитии и обучении при поступлении в школу, необходима дополнительная работа, чтобы понять, почему существуют эти различия, и как лучше всего поддерживать родителей в создании положительной среды для своих детей.

Будущие исследования должны изучить способы, при помощи которых многочисленные аспекты домашней обучающей среды совместно способствуют достижению возрастных показателей развития детей. Кроме того, исследования «готовности к школе» должны начинаться на самых ранних стадиях младенчества, так как это период, когда формируются основы языковой и познавательной сферы. В связи с этим, исследования по развитию речи и подготовленности к школе детей из языковых меньшинств должны сосредоточиться на том, как опыт использования языка дома и языка вне дома способствует овладению как английским языком, так и родным для ребенка языком. Наконец, большинство исследований социального контекста речевого развития и обучения ребенка ориентированы на взаимодействие детей с матерями. Учитывая богатые социальные связи, которые составляют среду младенцев и детей ясельного возраста, будущие исследования должны изучить возможности развития грамотности, предлагаемые многочисленными членами социального мира ребенка, в том числе отцами, братьями и сестрами, другими членами семьи, и службами по уходу за детьми.

Выводы

Существуют неопровержимые данные, свидетельствующие о важности раннего развития языка и обучения ребенка для последующей готовности к школе, вовлеченности и результативности. Опыт ребенка в семье имеет решающее значение для раннего развития языковых навыков и обучения. В частности, три аспекта окружающей ребенка семейной среды грамотности способствуют его обучению и языковому развитию: обучающие виды деятельности (например, ежедневное чтение книг), качество родительского воспитания (например, отзывчивость) и обучающие материалы (например, соответствующие возрасту игрушки и книги). Кроме того, родители с более широкими ресурсами (например, образование, доход) могут лучше обеспечить положительный обучающий опыт для своих маленьких детей. Наконец, дети также играют ключевую роль в их собственном опыте обучения, о чем свидетельствуют связи между характеристиками детей и поведением родителей. Дети влияют на родителей так же, как и родители влияют на детей; поэтому очень важно признать транзакционную природу детского опыта раннего языкового развития и обучения.[61]

Рекомендации

Исследования ранней обучающей среды детей актуально для директивных органов, педагогов и практиков, которые стремятся способствовать позитивному языковому развитию и обучению детей младшего возраста. Вмешательство и превентивные меры должны быть направлены на многочисленные аспекты условий раннего детского языкового развития и обучения, в том числе на поддержку родителей в обеспечении развивающих грамотность видов деятельности, чуткой и отзывчивой вовлеченности и соответствующих возрасту материалов, которые способствуют обучению. Кроме того, эти усилия должны быть приложены на ранней стадии развития, так как дети склонны извлекать наибольшую пользу из благоприятной домашней обстановки в течение первых образующих лет, когда закладываются основы речи и обучения.2[2,62,63] Наконец, коррективные меры, которые направлены на поддержку обучения детей, по отношению к родителям должны учитывать культурный контекст раннего развития при работе с родителями разного происхождении и также рассматривать более широкий социальный контекст родительского воспитания, уделяя внимание барьерам, созданным бедностью и низким уровнем образования родителей.

Литература

1. Burns MS, Griffin P, Snow CE, eds. *Starting out Right: A Guide to Promoting children's Reading Succes. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers* . Washington, DC: National Academy Press; 1999.
2. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 2003;*74*(3):1368-1378.
3. Bruner JS. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 1975;2(1): 1-19.
4. Bruner J. *Child's Talk: Learning to use Language* . New York, NY: Norton; 1983
5. Vygotsky LS. *Myshlenie i rech'. [Thought and language].* Cambridge, MA: MIT Press; 1962.
6. Dickinson DK. *Bridges to Literacy: Children, Families, and Schools* . Cambridge, MA: Blackwell; 1994.
7. Hart B, Risley T. *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children* . Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
8. Snow CE, Porche MV, Patton ED, Tabors PO, Harris SR. *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents* . Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 2007.
9. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
10. Kaufman P, Alt MN, Chapman CD. *Dropout Rates in the United States: 2001. Statistical Analysis Report NCES 2005-046* . Washington, DC: National Center for Education Statistics; 2004.
11. Lee VE, Burkam DT. *Inequity at the Starting Gate: Social Background differences in Achievement as Children Begin School* . Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002.

12. Nord CW, Lennon J, Liu B, Chandler K. *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999* . *Education Statistics Quarterly* 2000;2(1):19-27.

13. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brook-Guns J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 2007;43(3):1428-1446.

14. Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. America's Children: Key National Indicators of Well-Being, 2005. Washington, DC: Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics; 2009.

15. Ferguson HB, Bovaird S, Mueller MP. The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health* 2007;12(8):701–706.

16. KewalRamani A, Gilbertson L, Fox M, Provasnik S. *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities* (NCES 2007-039). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education; 2007.

17. Rouse CE, Brooks-Gunn J, McLanahan S, eds. School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children* 2005;15(1):1-195.

18. Thomas EM. *Readiness to Learn at School among five-year-old Children in Canada*.Catalogue No. 89-599-MIE. No. 004. Ottawa, ON: Statistics Canada.

19. Beals DE, DeTemple JM, Dickinson DK. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: Dickinson DK, ed. *Bridges to literacy: Children, Families, and Schools* . Cambridge, MA: Blackwell; 1994:19-40.

20. Chall JS, Jacobs VA, Baldwin LE. *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind* . Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.

21. Dickinson DK, DeTemple J. Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(2):241-261

22. Shonkoff J, Phillips D. *From Neurons to Neighborhoods*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.

23. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman SB, Dickinson DK, eds. *Handbook of Early Literacy Research* . New York, NY: Guilford Press; 2003:11-29.

24. Rodriguez ET, Tamis-LeMonda CS, Spellmann ME, Pan BA, Raikes H, Lugo-Gil J, Luze G. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology* . In press.

25. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development* 2006;77(4):924-953.

26. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):427-440.

27. Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 1996;88(3):520-536.

28. Snow CE, Dickinson DK. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 1990;10(29):87-103.

29. Nelson K. How children represent knowledge of their world in and out of language. In: Siegler RS, ed. *Children's Thinking: What Develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978:255-273.

30. Nelson K. *Event Knowledge: Structure and Function in Development* . Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1986.

31. Bloom L. Language acquisition in its developmental context. In: Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology.* 5th ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:309-370. Kuhn D, Siegler RS, eds. Cognition, perception, and language; vol 2.

32. DeBaryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language* 1993;20(2):455-462.

33. Dickinson DK, Tabors PO. Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 1991;6(1):30-46

34. Lyytinen P, Laasko M, Poikkeus A. Parental contributions to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 1998;13(3):297-308.

35. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994;30(1):73-87.

36. Evans GW, Maxwell LE, Hart B. Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology* 1999;35(4):1020-1023.

37. Weizman ZO, Snow CE. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology* 2001;37(2):265-279.

38. Beals DE, DeTemple JM. Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook* 1993;42:207-215.

39. Hann DM, Osofsky JD, Culp AM. Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal* 1996;17(4): 302-209.

40. Silven M, Niemi P, Voeten M. Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development* 2002;17(1): 1133-1155.

41. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L. Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 2001;72(3*)*: 748-767.

42. Neuman SB, Roskos K. Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1): 95-122.

43. Senechal M, LeFevre JA, Thomas E, Daley K. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quaterly* 1998;33(1):96-116.

44. Tabors PO, Roach KA, Snow CE. Home language and literacy environment: Final results. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School* . Baltimore: Paul H. Brookes;2001:111-138.

45. Tomopoulos S, Dreyer BP, Tamis-LeMonda C, Flynn V, Rovira I, Tineo W, Mendelsohn AL. Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics* 2006;6(2):72-78.

46. Gottfried AE, Fleming JS, Gottfried AW. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 1998;69(5):1448-1460.

47. Keown LJ, Woodward LJ, Field J. Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development* 2001;10(3):129-145.

48. Whiteside-Mansell L, Pope SK, Bradley RH. Patterns of parenting behavior in young mothers. *Family Relations* 1996;45(3):273-281.

49. Scarborough HS, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 1994;14(3):245-302.

50. Rowe ML, Pan BA, Ayoub C. Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(3);259-283.

51. Garrett P, Ng'andu N, Ferron J. Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development* 1994;65(2):331-345.

52. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. The effects of poverty on children. *The Future of Children* 1997;7(2):55-71.

53. Smith JR, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan GJ, Brooks-Gunn J, eds. *Consequences of Growing Up Poor*.New York: Russell Sage; 1997: 132-189.

54. Yarosz DJ, Barnett WS. Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities. *Reading Psychology* 2001;22(1):67-81.

55. Bornstein MH, Haynes OM, Painter KM. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 1998;25(2):367-393.

56. Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ. *Variability in Early Communicative Development* . Chicago, IL: Chigago Press; 1994. Monographs of the Society for Research in Child Development; vol 5(59).

57. Pan BA, Rowe ML, Singer J, Snow CE. Maternal correlates of toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development* 2005;76(4):763−782.

58. Teale WH. Home background and young children's literacy development. In: Teale WH, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading* . Norwood, NJ: Ablex.;1986:173-206.

59. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(4):603-631.

60. Bornstein MH. Parenting Infants. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed., Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; 2002:3-44. Children and parenting; vol 1.

61. Sameroff AJ, Fiese BH. Models of development and developmental risk. In: Zeanah CH Jr., ed. *Handbook of Infant Mental Health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2005:3-19.

62. Tamis-LeMonda CS, Cristofaro TN, Rodriguez ET, Bornstein MH. Early language development: Social influences in the first years of life . In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. New York, NY: Psychology Press, 2006:79-108.

63. Hirsh-Pasek K, Burchinal M. Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly* 2006;52(3):449-485.