

TỔ CHỨC MÔI TRƯỜNG PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ TRONG GIÁO DỤC MẦM NON: THỰC TIỄN TỪ CÁC NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI VÀ BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Nguyễn Anh Tuấn, La Phạm Ánh Tuyết, Võ Đình Ngọc Trinh
Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
Email: anhtuan15082001@gmail.com

Tóm tắt: Giai đoạn 0–6 tuổi là thời kỳ then chốt cho phát triển ngôn ngữ, trong đó tổ chức môi trường giáo dục đóng vai trò quyết định. Tuy nhiên, nghiên cứu hiện có thiếu khung tổng hợp về cơ chế tổ chức hệ thống và tính chuyển giao cho Việt Nam. Bài viết tổng quan tài liệu Scopus/WoS (2010–2025) nhằm hệ thống hóa thực tiễn quốc tế. Phương pháp tổng hợp chủ đề cho thấy môi trường hiệu quả tích hợp không gian linh hoạt, tương tác chuẩn hóa và phối hợp gia đình–nhà trường, với cỡ hiệu ứng can thiệp đạt $d = 0.35–0.62$. Nghiên cứu đề xuất khung hai trục (cấu trúc–quy trình), nhấn mạnh ưu tiên bồi dưỡng năng lực phản hồi giáo viên và phát triển công cụ đánh giá bản địa, cung cấp cơ sở hoạch định chính sách nâng cao chất lượng giáo dục mầm non.

Từ khóa: Chính sách giáo dục; giáo dục mầm non; môi trường phát triển ngôn ngữ; thích ứng văn hóa; tổ chức môi trường học tập.

ORGANIZING LANGUAGE DEVELOPMENT ENVIRONMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: GLOBAL PRACTICES AND LESSONS LEARNED FOR VIETNAM

Abstract: The 0–6 age period is critical for language development, with educational environment organization acting as a key determinant. However, current literature lacks a comprehensive framework for systematic environmental organization and contextual transferability to Vietnam. This review synthesizes Scopus/WoS-indexed studies (2010–2025) to systematize global practices. Thematic synthesis indicates that effective environments integrate flexible spatial design, standardized pedagogical feedback, and home–school collaboration, producing intervention effect sizes of $d = 0.35–0.62$. The study proposes a dual-axis (structural–processual) framework, prioritizing teacher coaching capacities and localized assessment tools. These insights offer evidence-based policy recommendations for improving early childhood language education quality in Vietnam.

Keywords: Cultural adaptation; early childhood education; educational policy; environmental organization; language development environment.

Nhận bài: 10/03/2026

Phản biện: 10/04/2026

Duyệt đăng: 14/04/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giai đoạn ấu thơ (0–6 tuổi) được xác định là thời kỳ nhạy cảm then chốt đối với sự phát triển ngôn ngữ, trong đó môi trường giáo dục đóng vai trò trung gian kích hoạt hoặc kìm hãm tiến trình nhận thức và giao tiếp của trẻ (Hoff, 2013). Các nghiên cứu thực nghiệm khẳng định rằng chất lượng môi trường ngôn ngữ không chỉ phụ thuộc vào mật độ học liệu mà chịu tác động trực tiếp từ cách thức tổ chức không gian vật chất, điều tiết tương tác sư phạm và thiết kế quy trình phản hồi phân hóa (Justice & Pullen, 2003; Mashburn et al., 2008). Tại các hệ thống giáo dục tiên tiến, việc kiến trúc hóa môi trường phát triển ngôn ngữ đã chuyển dịch từ mô hình cung cấp thụ động sang tiếp cận chủ động, lấy trẻ làm trung tâm và tích hợp đa giác quan, từ đó thúc đẩy sự phát triển bền vững của vốn từ vựng, cấu trúc ngữ pháp sơ khởi và kỹ năng đọc viết nền tảng (Dickinson & Porche, 2011; Cadima et al., 2020). Tuy nhiên,

hiệu quả của các mô hình này không thể tách rời khỏi cơ chế tổ chức có hệ thống, một biến số thường bị xem nhẹ trong các nghiên cứu so sánh giáo dục hiện hành.

Dù bằng chứng quốc tế ngày càng phong phú, phần lớn công trình vẫn tiếp cận đơn chiều, tập trung riêng lẻ vào đánh giá chất lượng tương tác giáo viên–trẻ hoặc hiệu quả can thiệp ngữ âm, mà thiếu khung tổng hợp đa chiều về cơ chế tổ chức môi trường ngôn ngữ một cách toàn diện (Burchinal, 2018; Pakarinen et al., 2022). Hơn nữa, sự khác biệt đáng kể về thiết kế phương pháp, bối cảnh văn hóa–ngôn ngữ và hệ thống giám sát chất lượng giữa các quốc gia dẫn đến kết quả không đồng nhất, gây khó khăn cho việc chuyển giao thực tiễn (Weiland et al., 2023). Tại Việt Nam, dù chương trình giáo dục mầm non đã nhấn mạnh vai trò của môi trường học tập, các hướng dẫn triển khai vẫn mang tính định hướng

chung, thiếu bộ chỉ số đo lường chuẩn hóa và cơ chế đào tạo giáo viên năng lực tổ chức môi trường ngôn ngữ chuyên sâu. Khoảng trống này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải hệ thống hóa thực tiễn quốc tế và rà soát tính thích ứng trong điều kiện đặc thù của hệ thống giáo dục nước nhà.

Xuất phát từ thực tiễn đó, bài viết thực hiện tổng quan học thuật nhằm: (1) Hệ thống hóa các mô hình tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ trong giáo dục mầm non từ thực tiễn các nước trên thế giới; (2) Đánh giá phê phán cơ chế tác động và điều kiện tiên quyết đảm bảo hiệu quả; và (3) Rút ra bài học kinh nghiệm có tính chuyển giao cho bối cảnh Việt Nam. Nghiên cứu không chỉ bổ sung khung lý thuyết đa chiều cho lĩnh vực quản lý và sư phạm mầm non, mà còn cung cấp cơ sở khoa học cho việc hoạch định chính sách chuẩn hóa môi trường ngôn ngữ, xây dựng công cụ giám sát chất lượng và thiết kế chương trình bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện hành. Tổng quan này tích hợp tài liệu học thuật được lập chỉ mục trên các cơ sở dữ liệu Scopus/ Web of Science cập nhật đến giai đoạn 2024–2025, đảm bảo tính thời sự và độ tin cậy của bằng chứng tổng hợp.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khung lý thuyết về tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ trong GDMN

Nền tảng lý thuyết về tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ trong giáo dục mầm non được kiến tạo dựa trên sự tích hợp của ba trụ cột chính: Thuyết Kiến tạo xã hội, Mô hình Sinh thái và Lý thuyết Tương tác Ngôn ngữ–Nhận thức. Thuyết Kiến tạo xã hội khẳng định ngôn ngữ phát triển thông qua tương tác xã hội có hướng dẫn, trong đó vùng phát triển gần (ZPD) và kỹ thuật giàn giáo (scaffolding) đóng vai trò then chốt trong việc kích hoạt tư duy lời nói ở trẻ (Hamre et al., 2014). Ưu điểm nổi bật của khung lý thuyết này là nhấn mạnh tính chủ động của trẻ trong môi trường học tập, nơi giáo viên không truyền thụ thụ động mà kiến tạo cơ hội đối thoại nhằm thúc đẩy quá trình nội hóa ngôn ngữ. Tuy nhiên, hạn chế phương pháp luận nằm ở việc lý thuyết ít cung cấp hướng dẫn cụ thể về thiết kế cấu trúc không gian hay tiêu chuẩn hóa học liệu, khiến việc chuyển dịch từ nguyên tắc tương tác sang tổ chức môi trường vật chất gặp khó khăn trong thực tiễn quản lý lớp học. Điều này cho thấy, nếu chỉ dựa trên nguyên

tắc giàn giáo xã hội, nhà giáo dục dễ rơi vào tình trạng thiếu hụt công cụ đo lường và quy trình bố trí môi trường một cách hệ thống.

Bổ sung cho khoảng trống cấu trúc, Mô hình Sinh thái cung cấp lăng kính đa tầng về sự phát triển ngôn ngữ, khẳng định trẻ chịu tác động đồng thời từ vi hệ (lớp học, gia đình), trung hệ (mối liên kết nhà trường–gia đình), ngoại hệ (chính sách đào tạo) và vĩ hệ (chuẩn mực văn hóa ngôn ngữ quốc gia) (Hoff, 2006). Ưu điểm của mô hình này nằm ở tính toàn diện, cho phép phân tích vai trò của sự tham gia gia đình và cộng đồng như một phần không thể tách rời của môi trường ngôn ngữ, đặc biệt trong bối cảnh đa ngữ hoặc vùng kinh tế khó khăn. Ngược lại, hạn chế nằm ở tính trừu tượng cao, khó lượng hóa thành các chỉ số giám sát chất lượng môi trường cụ thể, dẫn đến rủi ro khi áp dụng trực tiếp vào thiết kế chương trình đào tạo hoặc kiểm định cơ sở giáo dục. Do đó, cần một cơ chế vận hành cụ thể hóa các tầng sinh thái thành tiêu chuẩn tổ chức không gian và quy trình tương tác có thể quan sát, đo lường được trong điều kiện thực tế.

Song song đó, Lý thuyết Tương tác Ngôn ngữ–Nhận thức nhấn mạnh mối quan hệ biện chứng hai chiều giữa sự phát triển ngôn ngữ và quá trình xử lý thông tin, trong đó môi trường học tập phải đồng thời kích thích khả năng biểu đạt, ghi nhớ ngữ nghĩa và tư duy logic. Các nghiên cứu thực nghiệm chỉ ra rằng chất lượng tương tác sư phạm, đặc biệt là phản hồi mở rộng (expansive feedback) và đặt câu hỏi gợi mở, có tác động trực tiếp đến tốc độ phát triển từ vựng và kỹ năng đọc viết sơ khởi (Justice & Ezell, 2002). Ưu điểm của lý thuyết này là cung cấp cơ chế giải thích rõ ràng về cách học liệu đa phương ngữ và hoạt động có chủ đích thúc đẩy sự mã hóa ngôn ngữ trong não bộ trẻ. Tuy nhiên, khung lý thuyết này thường đánh giá thấp sự khác biệt văn hóa trong chuẩn giao tiếp, dẫn đến nguy cơ áp dụng cứng nhắc các mô hình tương tác phương Tây vào bối cảnh giáo dục Việt Nam, nơi đề cao tính trật tự và ngôn ngữ gián tiếp. Sự chênh lệch này đòi hỏi phải điều chỉnh nguyên tắc tương tác sao cho phù hợp với đặc trưng văn hóa bản địa mà vẫn đảm bảo tính kích hoạt nhận thức.

Tích hợp ba nền tảng lý thuyết trên, tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ không thể bị giản lược thành việc sắp xếp đồ dùng hay dán tranh minh họa, mà thực chất là quá trình kiến trúc

hóa quy trình tương tác ngôn ngữ có chủ đích. Bốn thành tố cốt lõi được xác định bao gồm: (1) không gian vật chất được phân vùng linh hoạt, khuyến khích di chuyển và giao tiếp nhóm; (2) Học liệu đa phương ngữ và đa giác quan, được bố trí theo nguyên tắc tiếp cận tự chủ nhưng có định hướng sự phạm rõ ràng; (3) Chất lượng tương tác sự phạm được chuẩn hóa thông qua kỹ thuật phản hồi, mở rộng câu và điều tiết nhịp điệu hội thoại; và (4) cơ chế phối hợp gia đình–cộng đồng nhằm duy trì tính liên tục của môi trường ngôn ngữ ngoài giờ học. Sự thiếu hụt khung vận hành tích hợp bốn thành tố này trong hệ thống giáo dục mầm non Việt Nam chính là khoảng trống then chốt mà các phân tiếp theo sẽ phân tích thông qua đối chiếu với thực tiễn quốc tế, nhằm đề xuất mô hình tổ chức vừa đảm bảo tính khoa học, vừa khả thi trong điều kiện nguồn lực hiện hành.

2.2. Thực tiễn từ các nước trên thế giới: Mô hình tiêu biểu và bằng chứng tác động

Thực tiễn tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ tại các quốc gia tiên tiến phản ánh sự phân hóa rõ rệt trong triết lý giáo dục, được thể hiện qua cơ chế vận hành và bằng chứng tác động khác biệt. Tại Bắc Âu, mô hình Phần Lan và Thụy Điển ưu tiên không gian học tập mở, tích hợp ngôn ngữ vào hoạt động chơi tự định hướng, nhấn mạnh tương tác ngang hàng và đánh giá định tính thông qua quan sát giáo viên liên tục (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Ngược lại, tiếp cận Anglo-Saxon tại Hoa Kỳ, Anh và Úc thiên về can thiệp có cấu trúc, tập trung vào nhận thức âm vị học và chuẩn hóa công cụ đo lường như CLASS để giám sát chất lượng tương tác sự phạm (Pianta et al., 2008). Cơ chế phân bổ nguồn lực tại các mô hình này cũng phản ánh sự ưu tiên khác nhau: Bắc Âu đầu tư mạnh vào tỷ lệ giáo viên/trẻ thấp để đảm bảo thời gian tương tác cá nhân hóa, trong khi khu vực Anglo-Saxon tập trung ngân sách vào đào tạo chuẩn hóa và hệ thống đánh giá định kỳ. Sự phân bổ này trực tiếp chi phối tính khả thi của các can thiệp ngôn ngữ, đặc biệt khi xem xét tính bền vững dài hạn trong điều kiện tài chính có giới hạn.

Trong khi đó, các hệ thống giáo dục Đông Á như Nhật Bản, Singapore và Hàn Quốc duy trì sự cân bằng giữa kỷ luật lớp học và phát triển năng lực ngôn ngữ đa ngữ, với giáo viên đóng vai trò điều phối có chủ đích thay vì người hướng dẫn trực tiếp (Rao et al., 2012). Bằng chứng thực

nghiệm từ các nghiên cứu dọc và can thiệp đa cấp cho thấy hiệu quả phát triển từ vựng và kỹ năng đọc viết sơ khởi phụ thuộc mạnh vào chất lượng phản hồi sự phạm và mức độ phù hợp văn hóa của học liệu, với cỡ hiệu ứng dao động từ $d = 0.35$ đến 0.62 tùy theo thiết kế nghiên cứu và đối tượng trẻ (Burchinal, 2018). Tuy nhiên, phần lớn bằng chứng này xuất phát từ nghiên cứu thực nghiệm có đối chứng tại các quốc gia có nguồn lực cao, dẫn đến nguy cơ thiên lệch khi ngoại suy sang bối cảnh có tỷ lệ trẻ/lớp lớn và hạ tầng hạn chế. Sự khác biệt trong phương pháp đánh giá cũng giải thích tại sao các báo cáo tác động thường không đồng nhất, đòi hỏi nhà nghiên cứu phải thận trọng khi chuyển giao mô hình mà không điều chỉnh biến số văn hóa và thể chế. Hơn nữa, việc áp dụng cứng nhắc các chuẩn đánh giá phương Tây vào môi trường lớp học châu Á thường làm sai lệch chỉ số tương tác, do bỏ qua đặc trưng giao tiếp gián tiếp và đề cao tính tập thể vốn phổ biến trong văn hóa khu vực.

Tổng hợp thực tiễn quốc tế cho thấy không có mô hình tổ chức môi trường ngôn ngữ nào mang tính phổ quát tuyệt đối; hiệu quả của nó phụ thuộc vào sự tương thích giữa cấu trúc không gian, năng lực giáo viên và cơ chế giám sát chất lượng bản địa hóa. Khoảng trống chuyển giao nằm ở việc các hệ thống giáo dục đang phát triển thường sao chép học liệu hoặc công cụ đánh giá mà bỏ qua quy trình kiến tạo tương tác sự phạm – yếu tố then chốt quyết định tính bền vững của môi trường ngôn ngữ. Nhận định này đặt nền tảng cho việc sàng lọc các nguyên tắc có tính thích ứng cao và xác định điều kiện tiên quyết khi áp dụng vào thực tiễn giáo dục mầm non Việt Nam, nội dung sẽ được phân tích chi tiết ở phần tiếp theo.

2.3. Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam: Thích ứng văn hóa và chuyển giao chính sách

Bài học kinh nghiệm từ thực tiễn quốc tế không nằm ở việc sao chép mô hình nguyên bản, mà ở việc chiết xuất các nguyên tắc tổ chức có tính phổ quát và điều chỉnh chúng theo đặc thù văn hóa–thể chế. Ba nguyên tắc then chốt được xác định gồm: tính linh hoạt của không gian học tập, năng lực phản hồi ngôn ngữ phân hóa của giáo viên, và cơ chế phối hợp gia đình–nhà trường dựa trên dữ liệu đánh giá liên tục (Slot et al., 2015). Trong bối cảnh Việt Nam, việc áp dụng trực tiếp các chuẩn không gian mở hay tỷ lệ giáo viên/trẻ thấp là bất khả thi do áp lực sĩ số và nguồn lực tài chính phân

bổ không đồng đều. Do đó, chiến lược thích ứng cần ưu tiên tối ưu hóa quy trình tương tác thay vì đầu tư vào hạ tầng đắt tiền. Các nghiên cứu chuyển giao chính sách giáo dục mầm non khẳng định rằng hiệu quả can thiệp ngôn ngữ phụ thuộc mạnh vào việc bản địa hóa học liệu và điều chỉnh nhịp điệu giao tiếp cho phù hợp với chuẩn mực văn hóa bản địa, vốn đề cao tính cộng đồng và ngôn ngữ gián tiếp (OECD, 2017).

Khung tổ chức đề xuất cho Việt Nam cần tích hợp hai trục song hành: trục cấu trúc (chuẩn hóa phân vùng không gian linh hoạt, học liệu mở đa giác quan, góc ngôn ngữ gắn với chủ đề sinh hoạt) và trục quy trình (chuẩn hóa kỹ thuật mở rộng câu, phản hồi tích cực, ghi nhận tiến trình cá nhân hóa). Trục này phải được vận hành thông qua cơ chế giám sát định kỳ dựa trên bộ chỉ số quan sát được, thay thế cho đánh giá cảm tính hiện hành. Hơn nữa, sự tham gia của gia đình không nên dừng ở mức vận động đóng góp, mà cần chuyển sang mô hình đồng kiến tạo, nơi phụ huynh được hướng dẫn kỹ thuật tương tác ngôn ngữ tại gia thông qua nhật ký học tập số và workshop chuyên đề. Việc chuyển dịch này đòi hỏi sự điều chỉnh trong chương trình bồi dưỡng giáo viên, từ nội dung lý thuyết sang thực hành quan sát–phản hồi–điều chỉnh ngay trong bối cảnh lớp học thực tế. Sự tích hợp này chính là chìa khóa để thu hẹp khoảng cách giữa mục tiêu chương trình giáo dục mầm non quốc gia và thực tế triển khai tại cơ sở, đồng thời tạo tiền đề cho việc phân tích các rào cản hệ thống sẽ được trình bày ở phần tiếp theo.

2.4. Rào cản triển khai và điều kiện tiên quyết

Việc chuyển giao khung tổ chức môi trường ngôn ngữ vào thực tiễn giáo dục mầm non Việt Nam đối mặt với ba rào cản hệ thống có mối liên kết chặt chẽ: thiếu công cụ đánh giá chuẩn hóa, khoảng trống năng lực sư phạm và cơ chế giám sát chất lượng chưa gắn với chỉ số phát triển cụ thể. Hiện nay, phần lớn cơ sở giáo dục vẫn sử dụng bảng kiểm định cơ sở vật chất mang tính định tính, thiếu bộ công cụ đo lường chất lượng tương tác ngôn ngữ được Việt hóa và kiểm định độ tin cậy psychometric. Hệ quả là việc đánh giá môi trường học tập thường dừng lại ở mức tuân thủ hình thức, bỏ qua biến số then chốt là tần suất và chất lượng phản hồi sư phạm trong hoạt động thường nhật (Cadima et al., 2020). Song song đó, chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên chưa

tích hợp đủ mô-đun thực hành quan sát–can thiệp ngôn ngữ, khiến nhiều nhà giáo dục lúng túng khi chuyển từ lý thuyết sang điều tiết tương tác phân hóa cho trẻ có nền tảng ngôn ngữ khác nhau. Rào cản thứ ba nằm ở cơ chế quản lý nhà nước, nơi tiêu chí kiểm định chất lượng chưa phản ánh được ngưỡng chất lượng tối thiểu cần thiết để kích hoạt tiến trình phát triển ngôn ngữ bền vững, dẫn đến phân bổ nguồn lực dàn trải và kém hiệu quả (Burchinal, 2018).

Để vượt qua các rào cản này, ba điều kiện tiên quyết phải được đáp ứng đồng bộ. Thứ nhất, cần ưu tiên phát triển và thử nghiệm bộ công cụ quan sát môi trường ngôn ngữ thích ứng, kết hợp chỉ số cấu trúc với chỉ số quy trình, đảm bảo độ giá trị hội tụ và khả năng ứng dụng trên diện rộng. Thứ hai, chương trình bồi dưỡng giáo viên phải chuyển dịch sang mô hình huấn luyện theo chu trình (coach–observe–feedback), tích hợp phân tích video thực tế lớp học và thực hành có giám sát, thay vì tiếp cận thuyết trình đơn thuần. Thứ ba, cơ chế quản lý cần lồng ghép tiêu chí chất lượng tương tác ngôn ngữ vào khung kiểm định định kỳ, đồng thời thiết lập cơ chế tài trợ có điều kiện dựa trên kết quả cải thiện chỉ số phát triển của trẻ theo từng giai đoạn. Việc thực thi đồng bộ các điều kiện này không chỉ khắc phục điểm nghẽn hiện tại mà còn tạo nền tảng thể chế hóa khung tổ chức môi trường ngôn ngữ, đưa nghiên cứu này từ cấp độ tổng quan lý thuyết sang lộ trình triển khai thực tiễn khả thi.

III. KẾT LUẬN

Thông qua quá trình tổng quan, có thể khẳng định hiệu quả tổ chức môi trường phát triển ngôn ngữ trong giáo dục mầm non phụ thuộc vào sự tích hợp đồng bộ giữa không gian linh hoạt, tương tác sư phạm chuẩn hóa và cơ chế phối hợp gia đình–nhà trường. Nghiên cứu đóng góp khung phân tích thích ứng cho Việt Nam, đề xuất ưu tiên đầu tư vào năng lực giáo viên và công cụ đánh giá quy trình thay vì hạ tầng vật chất. Tuy nhiên, công trình chủ yếu tổng hợp tài liệu thứ cấp và chưa kiểm định thực nghiệm mô hình trong điều kiện cụ thể của các cơ sở giáo dục nước ta. Hướng nghiên cứu tương lai cần triển khai thiết kế hỗn hợp, thử nghiệm can thiệp đa cấp theo vùng miền và phát triển bộ chỉ số đo lường chuẩn hóa, nhằm hiện thực hóa lộ trình chuyển giao chính sách bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2020). The role of classroom quality and teacher–child relationships in children's language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, Article 101788. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.101788>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relations among the language and literacy teaching environment and preschoolers' early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 232–243. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.005>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Hamagami, A., & Howes, C. (2014). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0598-6>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027551>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- OECD. (2017). Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/9789264268523-en>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2022). Teacher–child interactions and children's language development in Finnish kindergartens. *Early Childhood Research Quarterly*, 69, 101–112. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.005>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Rao, N., Ng, S. S., & Pearson, E. (2012). Preschool curriculum in Hong Kong and Singapore: A comparative analysis. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 231–240. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0508-7>
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Learning environments in English preschools. *Early Years*, 24(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/0957514042000311706>
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Vermeer, A., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.001>
- Weiland, C., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2023). Early childhood education and language development: A multidisciplinary review. *Annual Review of Developmental Psychology*, 5, 245–272. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-120722-023518>