

С. Г. Макеева, Л. А. Голицина

Обучение чтению первоклассников с учетом их готовности к школе

В статье раскрываются особенности методики обучения грамоте в условиях различной готовности первоклассников к школе. Методические критерии развития навыка чтения соотносятся с психологическими параметрами готовности к школьному обучению. Даются рекомендации по использованию методов, средств, форм обучения чтению с учетом дифференцированного подхода к учащимся.

Ключевые слова: обучение чтению, навык чтения, механизмы чтения, готовность к школе, дифференцированный подход к учащимся, методы обучения грамоте.

S. G. Makeeva, L. A. Golitsyna

Teaching of Reading the 1st Class Pupils according to Their Readiness to School

The teaching methodologies of reading and writing in the conditions of different readiness of the 1st class pupils to school are revealed in the article. Systematic criteria of the reading skill's development are matched with the psychological parameters of readiness to school. The article gives recommendations how to use the methods, means and forms of teaching of reading according to the differential approach to pupils.

Key words: teaching of reading, reading skill, mechanism of reading, readiness to school, differential approach to pupils, the methods of teaching of reading and writing.

Центральной задачей обучения в 1 классе остается обучение чтению. Согласно проекту нового образовательного стандарта, осознанное умение читать для удовлетворения познавательного интереса относится к метарезультатам начального образования.

Значительные трудности в решении этой задачи связаны с необходимостью учета в методике первоначального обучения чтению особенностей дошкольной подготовки детей. В 1 класс приходят, прежде всего, выпускники дошкольных образовательных учреждений. ДОУ реализуют самые различные образовательные программы – как исключая обучение чтению вовсе («Типовая программа обучения и воспитания в детском саду», 1995), так и предусматривающие овладение детьми механизмом позиционного чтения с последующим выходом на самостоятельное чтение не только слов, но даже небольших текстов, (программа «Развитие»). Хотя количество детских садов заметно сократилось, будущие школьники осваивают азы чтения в подготовительных классах, школах раннего развития, домашнем обучении. Массовое обследование первоклассников, осуществлявшееся нами в течение последних 20-ти лет в Ярославской области, постоянно подтверждало присутствие

среди них тех детей, которые на момент поступления в школу уже в некоторой степени могли читать. Однако если в городских центральных школах такие первоклассники составляют абсолютное большинство (80 %–100 %), то ближе к периферии, на селе их число сокращается до 10 %–20 %.

Несмотря на это, вопрос учета дошкольной подготовки детей в обучении чтению пока не получает удовлетворительного решения в современной методике обучения грамоте. Существующие методические рекомендации на этот счет [3, 4] сводятся к выявлению у начинающих школьников умения читать (читает – не читает), наличествующего способа чтения (побуквенно, по слогам, целыми словами). На этом основании предлагается распределять учащихся на группы для осуществления дифференцированного обучения чтению.

Поверхностность и узость такого учета разницы в готовности первоклассников к обучению чтению состоят в том, что не вскрываются механизмы чтения, факторы формирования навыка чтения, а это не позволяет прогнозировать результаты обучения. Нередко дети, пришедшие в 1 класс не читли вовсе. По мере обучения начи-

нают овладевать навыком чтения и опережать тех ребят, кто стал учиться читать еще до школы.

Наша позиция состоит в том, что проведение учебных занятий с первоклассниками требует не только педагогического внимания к имеющимся у них некоторым знаниям, умениям в звукобуквенной перекодировке, но и учета других составляющих готовности к обучению чтению как проявлению школьной готовности.

В современных психолого-педагогических исследованиях [2, 5] готовность к школьному обучению описывается как многокомпонентное образование. Выделяются такие ее компоненты, как физиологический, речевой, социальный (мотивационный), коммуникативный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, субъектно-деятельностный и др. Принципиальный характер имеет для нас то положение, что эти компоненты существуют во взаимосвязи, «настраиваясь» на учебную деятельность, и специфицируются относительно условий и содержания обучения. Возможная в какой-то степени освоенность детьми предметного содержания образования выделяется исследователями в предметную готовность, характеризуется в качестве «вводных навыков» и связывается в своем влиянии на успешность обучения с общей школьной готовностью.

Таким образом, можно рассматривать готовность к обучению чтению как производное школьной готовности в ее предметной направленности.

Основное содержание обучения грамоте направлено на формирование навыка чтения в его первоначальной стадии. Подчеркнем, что термином «навык чтения» в методике обучения русскому языку обозначается целый комплекс взаимосвязанных знаний и умений, необходимых для раскодирования письменного высказывания: опознание графических обозначений, соотнесение графических образов букв и их звуковых значений, перевод буквенного кода речи в звуковую через осуществление звукослияний и осмысление звукокомплексов в качестве слов, установление смысловых связей между словами, интонационное оформление читаемого в ориентировке на знаки препинания и т. д. Все это означает, что чтение является сложным психофизиологическим речемыслительным процессом, заключающимся в смысловой переработке графически представленной информации и осуществляющимся на основе внешней и внутренней речи посредством речемоторных актов во взаимодействии зрительного, кинестетического и акустиче-

ского анализаторов. Функционирование механизмов чтения обуславливается их зрелостью, а в проекции школьного обучения – их школьной зрелостью, определяющей в сочетании с другими компонентами школьной готовности готовность к обучению чтению.

При этом следует иметь в виду, что чтение является видом письменной речи и представляет собой речевую деятельность, а формирование навыка чтения как процесса овладения учащимися способами действия по раскодированию письменной речи происходит в связи с развитием, налаживанием взаимодействия механизмов чтения и включает в себя ряд этапов:

1) аналитический, операционный, буквенный, смыкающийся с аналитико-синтетическим этапом в результате усвоения учащимися слогового способа чтения;

2) синтетический этап, характеризующийся переходом на чтение целыми словами на основе становления целостной структуры действия, перекодировки;

3) этап автоматизации действия чтения, что выражается в беглом синтагматическом чтении [1].

На сегодняшний день учет готовности первоклассников к обучению чтению сводится в основном к фиксации того этапа, из которого следует исходить в формировании у них навыка чтения. Однако нулевая отметка навыка чтения, с одной стороны, не может выступать отрицательной оценкой готовности первоклассников к обучению чтению. С другой стороны, достижение определенного этапа формирования навыка чтения, хотя и выступает косвенным показателем физиологической, интеллектуальной, операционно-деятельностной зрелости механизмов чтения, но не проясняет состояния «запускающих» и совершенствующих их функционирование речевого, мотивационного и коммуникативного компонентов готовности к обучению чтению. Отсутствие показателей их состояния не только не дает объективной картины готовности к обучению чтению, но отражается на методике обучения.

Так, речевая природа навыка чтения не допускает игнорирования такого важнейшего компонента готовности к обучению чтению, как речевая готовность. Артикуляционно-акустические особенности детской речи, насыщенность ее словаря и развитость грамматического строя напрямую сказываются на работе основного из механизмов чтения – смыслового анализатора. Пол-

нота восприятия в процессе чтения той информации, которая заключена в письменном высказывании, во многом зависит от того, как развита речь ребенка на всех его уровнях. Соответственно, задача обучения чтению и совершенствования навыка чтения не должна отрываться от задачи постоянного развития речи учащихся. Вот почему нельзя принять весьма распространенный подход к дифференциации заданий по обучению чтению, состоящий в том, что умеющие читать первоклассники ограничиваются лишь ролью чтецов, а остальные должны пересказывать прочитанное, отвечать на вопросы – для тех и других задания по развитию речи являются обязательными. Это необходимо и потому, что у детей с недоразвитием речи отмечается замедленность движения глаз и частота остановок в процессе чтения, а боковое зрение не ускоряет чтение, а тормозит его.

Если же исходить из взаимосвязи развития всех видов речи, то нельзя упускать из виду в первоначальном обучении чтению и развитие координации в системе «глаз – рука», оказывающей влияние на восприятие графических образов букв, слов в процессе чтения. Кроме того, суть письма как процесса перекодирования речи и оборотной стороны чтения наводит на мысль о сомнительности методических «инноваций» по выравниванию готовности первоклассников к чтению через увеличение количества занятий чтением с нечитающими детьми за счет уменьшения доли их занятий письмом.

С позиции утверждающегося семиотического подхода к обучению письменной речи ее освоение учащимися трактуется как овладение знаково-символической деятельностью, готовность к которой рассматривается как показатель общей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Реализация семиотического подхода к обучению письменной речи требует ее применения с первых учебных занятий через использование не только буквенного, но и других способов графической фиксации речи (пиктографического, идеографического, образно-символического), в связи с чем «читающими» становятся все учащиеся.

Не меньшее значение для успешного формирования навыка чтения имеет и выявление мотивационного компонента готовности к обучению чтению. Отношение к учению вообще и в частности к овладению навыком чтения закономерно влияет на получение результата. Характер этого влияния может быть различным в зависимости

от особенностей отношения, складывающегося у первоклассника к предмету учебной деятельности, ее процессам, результатам, самому себе как субъекту деятельности и к своим одноклассникам как ее соучастникам. Желание научиться читать (или читать еще лучше) вызывает у начинающего первоклассника положительное отношение к учению, сказывающееся на повышении познавательной активности. Но положительное отношение нуждается в поддержании, развитии, а основными факторами являются следующие: осознание учащимися всесторонней значимости приобретаемых знаний и умений в чтении, соответствие содержательной и процессуальной сторон обучения потребностям, интересам, возможностям учащихся. Поэтому диагностика мотивационной готовности к обучению чтению должна направляться на выявление отношения первоклассников к обучению чтению как возможного мотива учения (хочу учиться в школе, потому что научусь читать, буду читать еще лучше) и отношения непосредственно к обучению чтению с его мотивационно-смысловой стороны (хочу учиться читать, потому что буду читать интересные книжки и много знать). Последующая диагностика должна выявлять динамику отношения первоклассников к содержанию, формам, методам обучения чтению и способствовать установлению ее причин.

Наше исследование в этом направлении выявило зависимость между показателями состояния навыка чтения у первоклассников и их отношением к учебным занятиям по чтению. Если у детей, не умевших читать до школы, желание научиться читать проявляется в качестве составляющей их мотивационной готовности к школьному учению и влияет на положительное отношение к учению, то у детей, пришедших в школу читающими, перспективы совершенствования знаний и умений в чтении слабо связываются в сознании с дальнейшим обучением в школе. Но у тех и у других не обнаруживается понимания разностороннего значения умения читать (коммуникативного, познавательного, социального).

Постепенно положительное отношение к обучению чтению меняется на отрицательное отношение у тех учащихся, у которых к моменту поступления в школу показатели состояния навыка чтения были ниже средних по классу, и основная причина этого, по словам детей, – «учиться читать трудно». Они не успевают выполнять задания, не ощущают достаточной педагогической помощи. Снижается интерес к учебным занятиям

и у первоклассников, которые на начало года в своем умении читать заметно опережали одноклассников: им «бывает скучно», они «все» знают, а ответ «нравится на уроках» может получить неожиданное объяснение: «нравится смотреть, как играет Алеша» (занимающийся посторонними делами сосед по парте). Среди тех, кому «неинтересно на уроках», оказываются и первые, и вторые: их редко спрашивают, так как учитель не хочет тратить времени на первых («все равно не ответит»), а вторым обычно дает самостоятельную работу.

Полученные результаты свидетельствуют о преимущественной методической ориентации учителей на «среднего» в классе ученика по готовности к обучению чтению в ее упрощенном понимании. Например, у первоклассницы Иры К. хорошо развиты речь и мышление, она любознательна и организована, но в обучении чтению испытывает неудовлетворенность, вызванную трудностями побуквенного чтения вследствие домашнего обучения грамоте буквослагательным способом. Учительница относит ученицу к «средненьким», занижая ее потенциальную готовность к обучению чтению, не оказывая конкретной помощи в переходе на продуктивный способ чтения и не реализуя потенциальные возможности ребенка в формировании навыка чтения.

Приведенный пример является показательным в том отношении, что в отсутствие научно разработанных критериев, показателей готовности к обучению чтению учителям остается подходить к оценке этой готовности по некоему, не лишённому субъективности суммарному учету ее различных сторон с делением класса на «слабых», «средних», «сильных» учащихся.

Положения существенно не меняют и попытки учителей прибегать к различным программам изучения готовности ребенка к школе, которых насчитывается уже более тридцати и которые требуют не только содержательного соотнесения, но и переосмысления в предметной направленности, модификации в диагностических процедурах, что учителям-практикам чаще всего не под силу. Равно как и осуществление методической интерпретации полученных результатов для того, чтобы выстроить процесс обучения чтению «от ученика». Построение индивидуальных образовательных траекторий требует четкой постановки задач в продвижении учащихся к очередному этапу формирования навыка чтения, а разница решаемых задач предполагает вариатив-

ность объема и содержания учебного материала, характера учебных заданий и степени самостоятельности их выполнения. В условиях работы с целым классом достижение подобной индивидуализации обучения чтению представляется учителям просто нереальным.

Насколько состоятельна такая позиция? Поиск ответа на этот вопрос лежит в методической плоскости совместной деятельности учащихся, обеспечения их учебного сотрудничества. Значение учебного сотрудничества заключается в создании для менее подготовленных к обучению чтению первоклассников зоны ближайшего развития основных компонентов готовности (мотивационного, коммуникативного, эмоционально-волевого и др.), а для более подготовленных – в создании предпосылок для продвижения в навыке чтения, через актуализацию, совершенствование ранее освоенных способов чтения.

Следует подчеркнуть значение учебного сотрудничества для развития коммуникативного компонента готовности к школьному обучению и к обучению чтению в особенности. Компонент коммуникативной готовности предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам детской группы и способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения. Между тем, согласно результатам современных исследований [2], в категорию слабоуспевающих учащихся в начальный период обучения в последнее время попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития, овладевшие навыком чтения и счета еще до школы, но привыкшие к индивидуальным формам обучения и не умеющие выполнять задания педагога в условиях совместного группового обучения. Поэтому развитию коммуникативного компонента школьной готовности сейчас уделяется повышенное внимание. В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не узко прагматически – как обмен учебной информацией – а в своем полноценном значении, то есть как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности).

Это касается и заданий по чтению «Я буду дома сам читать», – так нередко аргументирует свой отказ от выполнения совместных заданий начинающий школьник. Однако получение информации посредством чтения является, по сути,

коммуникативным процессом, а умение ребенка вести самостоятельно, без посредников, диалог с текстом формируется только после того, как он научился этому в совместной работе с другими детьми. Одним из условий развития коммуникативной готовности первоклассников к обучению чтению выступает организация их совместной деятельности в парах динамического состава по степени школьной готовности.

Таким образом, обучение первоклассников чтению с учетом их готовности к школе становится важным направлением развития современной методики начального обучения.

Библиографический список:

1. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров; М. : Изд-во АПН РСФСР, 1991. – 107 с.
2. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева. – М. : Владос, 2001. – 256 с.
3. Обеспечение готовности детей к школьному обучению. Нормативно-методические документы [Текст]. – Выпуск 1. – М., 1998.
4. Редозубов, С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе [Текст] / С. П. Редозубов. – М. : Изд-во АПН. – 1961. – 428 с.
5. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1981.