

Е. Н. Мартынова, Е. Н. Кочкикова

### Преемственность в обучении грамоте дошкольников и первоклассников

Основу статьи составляет теоретический анализ проблемы преемственности в образовании, осуществляемый в философском, психологическом, педагогическом и методическом аспектах. Рассматриваются особенности решения проблемы преемственности обучения грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте современных подходов к обучению.

**Ключевые слова:** преемственность, преемственность в обучении и воспитании, непрерывное образование, развивающее обучение, компетентностный подход, деятельностный подход, универсальные учебные действия, системный подход, преемственность в обучении грамоте детей дошкольного и младшего школьного возраста.

E. N. Martynova, E. N. Kochikova

### Continuity in Grammar Training of Preschool Children and First Graders

The basis of the article consists in the theoretical analysis of the problem of continuity in education, which is carried out in philosophical, psychological, pedagogical and methodical aspects. Peculiarities of solution of the continuity problem in Grammar training of preschool and junior school age children in the context of modern approaches to training are considered.

**Key words:** continuity, continuity in training and education, non-stop education, developing education, a competence approach, an activity approach, universal educational actions, a system approach, continuity in Grammar training of preschool and junior school age children.

Начало второго десятилетия XXI в. ознаменовалось переходом начальной общеобразовательной школы на стандарты второго поколения, декларирующие принципиально новые подходы к образованию. Одним из первостепенных требований нового образовательного стандарта является обеспечение преемственности в обучении и воспитании при переходе от одной образовательной ступени к другой. Это значительно актуализировало научно-практическую разработку данного вопроса.

В научной литературе в самом общем виде понятие преемственности рассматривается в разных аспектах – философском, психологическом, педагогическом и собственно методическом. В философии любое явление изучается в развитии, под которым понимают изменение, состоящее из определенных стадий, каждое из последующих в преобразованном виде сохраняет некоторые стороны, элементы предшествующих. *Преемственность выполняет роль связующего механизма между стадиями развития.* Сущность преемственной связи состоит «в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы... Связывая настоящее с прошлым и будущим, пре-

емственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [8].

В психологической науке проблема преемственности актуальна в аспекте смены ведущих видов деятельности. Так, Д. Б. Эльконин определяет преемственность как способность перехода от одного вида деятельности к другому (ролевая игра у дошкольников, учение – у младших школьников) [9]. Традиционный подход к проблеме преемственности, по мнению В. В. Давыдова, реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения. При этом содержание, формы и методы из более высокой ступени переносятся на более ранний возраст. Второй основан на тактике дальнейшего развития в начальной школе тех элементарных знаний, умений и навыков, с которыми ребенок приходит из дошкольного образовательного учреждения. В связи с этим основной проблемой, связанной с преемственностью с психологической точки зрения, значимым является вопрос о том, как, культивируя самооценку каждого детского возраста, одновременно обеспечивать

поступательность возрастного развития (В. В. Давыдов).

В педагогических теориях, концепциях преемственность рассматривается с разных позиций, как: а) *принцип обучения и воспитания*; б) *условие успешной педагогической деятельности*; в) *фактор* (то есть движущая сила обучения воспитания и развития личности); д) *требование к организации учебно-воспитательного процесса* [4].

Проблема обеспечения преемственности в деятельности образовательных учреждений в отечественной педагогике имеет свою историю. Значительный вклад в развитие идеи преемственности был сделан выдающимся русским педагогом К. Д. Ушинским. Условиями, обеспечивающими преемственность в работе детского сада и школы, по мнению К. Д. Ушинского, являются: учет психологических особенностей детей, использование в детском саду и в школе форм и методов как специальных, так и общих; взаимосвязь с семьей.

В советской педагогике Б. Г. Ананьев одним из первых определил сущность преемственности во взаимосвязи с проблемой развития личности, с ее мышлением и речью. Он отмечал, что «преемственность обучения включает в себя внутреннюю взаимосвязь в сознании учащихся усваиваемых знаний, их систематизацию и применение в разнообразных условиях...» [1].

В 60-е гг. XX столетия преемственность рассматривалась узко, преимущественно с точки зрения решения проблемы подготовки детей к школе, выработки требований к умениям и навыкам будущих первоклассников. В работах А. А. Люблинской, А. М. Сорокиной, А. П. Усовой, Е. А. Флериной и других дискутируются вопросы подготовки детей к школе, организационные основы преемственности, сопоставляются программы, ведется поиск оптимальных условий для решения данной проблемы. Ш. И. Ганелин определяет преемственность как «опору на пройденное, использование и дальнейшее развитие имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков, при котором у учащихся создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, в результате чего у них образуется система прочных и глубоких знаний. Преемственность предполагает также расширение и углубление знаний, осмысливание пройденного на новом, более высоком уровне» [3].

Особую актуальность приобрела проблема преемственности в конце 60-х и 70-е гг. после осуществления перехода к трехлетнему начальному обучению, а в 80-е гг. в связи с обучением детей в начальной школе с шестилетнего возраста. Прове-

денный нами анализ литературы позволил выделить три основных позиции в понимании преемственности в образовании данного периода. В одних случаях ее рассматривают как межпредметные связи в процессе обучения (например, математика и физика), в других – как использование полученных ранее знаний при дальнейшем изучении того же самого предмета, в-третьих, как постоянство и единообразие требований, предъявляемых воспитанникам при переходе из класса в класс, либо с одной ступени образования на другую.

Дальнейшее научно-практическое развитие идея преемственности в обучении получила в последние десятилетия. Так, в 2000 г. разработана «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», в которой непрерывное образование понимается «как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Авторы данного нормативного документа говорят также о необходимости обогащения понятия преемственности новыми содержательными компонентами: эмоциональным, деятельностным, содержательным, коммуникативным, педоцентрическим. Основными характеристиками принципа преемственности ученые считают самоценность каждого возраста и опору на возрастные особенности детей; связь и согласованность всех компонентов методической системы этапов учебно-воспитательной работы, последовательность и перспективность в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления [5].

В последнее время в связи с модернизацией отечественного начального образования наметились и новые подходы к решению проблемы преемственности. Так, в аспекте *развивающего обучения* преемственность рассматривается как основа связи образовательных ступеней, на которых закладывается «зона актуального развития» (В. В. Давыдов) субъектов и творцов педагогического процесса – педагогов и детей. Однако А. В. Белошистая [2] отмечает противоречие между основополагающим постулатом теории развивающего обучения, полагающим суть личности ребенка как складывающуюся в образовательном процессе «саморазвивающуюся систему», поддающуюся управляемым процессам формирования и развития посредством примене-

ния технологий развивающего обучения, и отсутствием таковых технологий в дошкольном образовании. В результате развивающее обучение на деле все более оборачивается форсированием обучения и развития ребенка, причем как на дошкольной, так и на школьной ступени обучения. (Н. М. Коньшева). В связи с этим остро ставится вопрос разработки новых методик, которые бы позволили осуществлять развивающее обучение в более строгом соответствии с психофизиологической природой ребенка. Ставится под сомнение и форсированное, то есть «опережающее» возрастные нормы, использование на обеих образовательных ступенях абстрактных форм познания, вытесняющих предметно-практические виды деятельности, способствующие всемерному обогащению чувственного опыта детей, становление которого активно происходит в дошкольный период и отнюдь не завершается к началу школьного обучения. Подчеркивается также, что развитие духовно-нравственной сферы личности, эмоционально-оценочного отношения дошкольника и младшего школьника к окружающему миру должно быть включено в целостную систему развивающего обучения в качестве приоритетного направления по сравнению с интеллектуальным развитием (Н. М. Коньшева).

В рамках *компетентностного подхода* к образованию в последнее время активно разрабатывается вопрос языковой компетенции старших дошкольников и младших школьников (Е. Д. Божович, Е. И. Козицкая, Н. А. Халезова). При этом проблема преемственности рассматривается как комплексная задача, для решения которой необходимо определить круг умений и навыков, преемственно соотносящихся с умениями и навыками, сформированными на предыдущем этапе обучения, наметить последовательность преемственного усложнения, расширения, свертывания и обобщения умений и навыков на данном этапе, выявить последовательность развития умений и навыков на каждом этапе обучения с учетом конкретных особенностей преподавания учебного предмета «русский язык» (Н. И. Киселева). Кроме того, современные исследования в области психологии, психолингвистики, лингвистики (С. Г. Макеева, Н. И. Киселева, Е. Н. Пузанкова и др.) требуют решения проблемы преемственности в формировании языковой компетенции с учетом выявленных закономерностей языкового развития, важнейшими показателями которого являются компоненты языковой способности: способность к образному мышле-

нию, к языковому творчеству, языковая интуиция, сформированность эмоционального строя речи, осмысление языковой теории, восприимчивость к семантике языковых единиц [6]. Невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации создать эффективную преемственную модель обучения языку (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов). Нерешенным остается и вопрос измерения языковой компетентности как критерия готовности к школьному обучению, связанный с определением системы психолого-педагогических принципов качественной и количественной оценки языковой компетенции, разработкой соответствующих комплексных методик, способов фиксации различий в ее уровнях и индивидуальной вариативности.

Сторонники *деятельностного подхода* связывают преемственность образования с непрерывностью процесса саморазвития личности в процессе учебной деятельности [7]. Перспективной задачей в связи с этим является разработка Программы развития универсальных учебных действий на этапе дошкольного и начального образования, а также соответствующих учебно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию данной программы.

В рамках системного подхода к образованию предпринимаются попытки построения преемственных методических систем (Л. Г. Петерсон, А. В. Белошистая, Е. В. Бунеева и др.), в основе которых лежат взаимосогласованные цели, методы, содержание, средства и формы обучения. Подобного рода линейный способ решения проблемы преемственности реализовался в образовательной системе «Школа 2100». По мнению авторов, целостность, последовательность и системность образовательного процесса на всех возрастных ступенях обеспечивается методологическим единством, единством целей, содержательным и процессуальным единством, единством оценивания образовательных достижений учащихся. Системный подход высвечивает проблемы вариативности преемственных методических систем, построения образовательного процесса в контексте единой системы принципов обучения, включающих: личностно-ориентированные, культурно ориентированные, деятельностно-ориентированные принципы (А. А. Леонтьев) и др.

Рассмотрим один из вариантов методического решения проблемы преемственности обучения грамоте (первоначальному чтению) детей пред-

школьного и младшего школьного возраста в контексте описанных педагогических подходов в образовании. Обучение грамоте – образовательная область, находящаяся на стыке образовательных ступеней и совпадающая по времени с переходным адаптационным этапом в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме того, обучение грамоте является начальным этапом школьного обучения родному языку. Мы разделяем высказываемое в научно-методической литературе мнение (С. И. Матвеева), что проблема преемственности в обучении грамоте должна решаться на разных уровнях: на содержательном, который предполагает выделение приоритетов на каждой образовательной ступени; на технологическом, раскрывающем основные направления методических подходов в формировании механизма чтения, в совершенствовании читательских умений дошкольников и младших школьников; на уровне создания развивающей среды, отражающей возрастные особенности детей, учитывающей разнообразные направления в личностном развитии, способствующей созданию условий для того, чтобы процесс овладения грамотой протекал как можно естественнее, всемерно способствовал духовному развитию ребенка, возбуждал интерес к самостоятельному чтению книг. На каждом уровне должны выделяться общие и специфические черты дошкольной и начальной ступеней обучения.

а) Специфичным в содержании обучения грамоте детей дошкольного возраста станет его практическая направленность, при которой доля теоретической составляющей будет сведена к минимуму. Кроме того, содержание дошкольного обучения должно носить перспективный, пропедевтический и профилактический характер, что и послужит добротной практической основой для начала теоретического освоения грамоты в начальной школе, позволит предупредить или минимизировать проявление возможных нарушений чтения и письма. Например, прежде чем загружать дошкольников избыточными теоретическими сведениями о звуках и приступать к составлению звуковых схем (пусть это останется прерогативой школы), необходимо помочь детям в овладении практическими действиями. Так, в методике Л. Е. Журовой, ориентированной на обучение детей дошкольного возраста, акцент делается не на «знакомстве» с каким-то определенным звуком, а на усвоении ими единого способа для выделения любого звука в слове. Общим же в содержании обучения грамоте детей

дошкольного и младшего школьного возраста станет его ориентированность на чтение книг, возбуждение интереса к самостоятельному чтению, без которого невозможно формирование читающей личности, начинающееся в период дошкольного детства и продолжающееся в начальной школе.

б) Общим при выборе методов обучения грамоте как детей дошкольного, так и младшего школьного возраста, станет их вариативное сочетание, которое позволит индивидуализировать процесс обучения, придать ему гуманистическую направленность. В качестве же приоритетных, ведущих методов для каждой образовательной ступени выступают те из них, которые больше всего соотносятся с возрастными особенностями детей. Например, звуковой аналитико-синтетический метод обучения станет ведущим на этапе начальной школы, так как он потребует от учеников высокой степени абстрагирования, придаст обучению теоретическую направленность. На этапе дошкольного обучения предпочтение должно быть отдано, в первую очередь, методам свободного подражания, имитации, самообучения, письма-чтения, которые и в начальной школе не утратят своего значения, но будут, однако, играть роль вспомогательных.

в) Для формирования полноценного навыка чтения как первоклассников, так и детей дошкольного возраста большое значение имеет так называемая «читающая среда» (С. Г. Макеева), предполагающая наличие детских книг и ежедневное их чтение сначала преимущественно с помощью взрослого, а затем все более самостоятельное. Для обеих возрастных ступеней стимулирующее значение в процессе обучения грамоте будут иметь практическая, личностная значимость приобретаемых знаний, творческий характер обучения, взаимообучение и самообучение детей. При этом обучение грамоте должно опираться на актуальные для каждой возрастной ступени виды деятельности.

В соответствии с высказанными теоретическими положениями авторским коллективом кафедры методики преподавания филологических дисциплин в начальной школе ЯГПУ создан учебно-методический комплект «Обучение грамоте в процессе дошкольной подготовки» (авт. С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова, Е. Н. Кочкикова). Комплект идейно связан с УМК для начальной школы «Перспектива» и одобрен научно-методическим советом департамента образования Ярославской области. Приобретаемые деть-

ми в процессе обучения с использованием названного комплекта умения, на наш взгляд, можно рассматривать как предпосылки формируемых универсальных учебных действий.

*Личностные УУД:* интерес к книге и ее самостоятельному чтению; мотивы овладения чтением и письмом (познавательные, эстетические, нравственные, мотивы удовольствия, мотивы самовыражения); представления о культуре своего народа (на примере литературных жанров русского фольклора); положительное отношение к самостоятельной и совместной образовательной деятельности; стремление использовать полученные умения (чтение и письмо) в игре, в повседневной жизни.

*Регулятивные УУД:* умение действовать по образцу и заданному правилу; умение оценивать правильность выполнения задания, видеть ошибку и исправлять ее; способность ориентироваться в пространстве, в том числе на листе бумаги; способность к адекватному выбору самостоятельных видов деятельности в соответствии с общими целями занятия; способность к рефлексии.

*Познавательные УУД:* умение выделять единицы звучащей речи (предложения, слова, слоги, звуки); владение звуковым и звукобуквенным анализом и синтезом; читательские умения (умение определить героев книги, прогнозировать содержание, выбирать книгу, пользоваться иллюстрациями книги для рассказывания, чтение, в т. ч. имитационное); умение использовать разные средства графической фиксации речи (схемы-модели, рисуночное письмо, буквенное письмо); умение рассуждать, обосновывать свою точку зрения, делать выводы, классифицировать.

*Коммуникативные УУД:* готовность и способность к сотрудничеству с педагогом и сверстниками, положительное отношение к сотрудничеству в паре и группе; речевые умения (рассказывание сказки с элементами драматизации, декламация, чтение (слоговое и с переходом на чтение целыми словами), печатание); интерес и положительное отношение к речевому творчеству; проявление товарищества и взаимовыручки.

#### Библиографический список:

1. Ананьев, Б. Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–25.
2. Белошистая, А. В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования [Текст] : автореф. дис. д. п. н. / А. В. Белошистая. – М., 2004.
3. Ганелин, Ш. И. Дидактический принцип сознательности [Текст] / Ш. И. Ганелин. – М., 1961.
4. Должикова, Р. А., Федоимов, Г. М., Кулинич, Н. Н., Ищенко, И. П. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе [Текст] / Р. А. Должикова и др. – М., 2008.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [Текст] // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 3–20.
6. Макеева, С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития [Текст] / С. Г. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2011 – № 4 – Том II. – С. 7–9.
7. Петерсон, Л. Г. Теория и практика построения непрерывного общего образования на примере курса математики [Текст] : автореф. дис. д. п. н. / Л. Г. Петерсон. – М., 2002.
8. Философский энциклопедический словарь [Текст] / М., 1997.
9. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1989.