

Л. А. Никитина

## РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ И СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлен анализ изменения целей, задач и содержания методической подготовки учителя начальных классов, обусловленный становлением и изменением методики обучения как отдельной науки, запросами современного общества в мобильном и компетентном специалисте, способном выстраивать свою деятельность на основе исследования как способе познания.

**Ключевые слова:** методика, этапы развития методики, содержание методической подготовки, методическая деятельность, методическое мышление, методические умения, исследовательская деятельность, исследовательская компетентность.

В Толковом словаре русского языка слово «методика» имеет два значения: 1) наука о методах преподавания; 2) совокупность методов обучения, практического выполнения. Исходя из этого, методическая подготовка в широком смысле означает овладение совокупностью методов обучения, «составление процедур обучающей деятельности и выделение их наиболее эффективных приемов» [1, с. 43]. Другими словами, функция методической деятельности – обслуживание практики обучения. Если обратиться к ГОС ВПО (2005 г.), то можно констатировать, что широкий круг типовых задач для учителя начальных классов связан именно с методической подготовкой (хотя сам этот термин в стандарте не используется). Это такие задачи, как планирование и проведение учебных занятий по предметам, использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств в обучении, выполнение научно-методической работы, самоанализ и самооценка с целью повышения своей педагогической квалификации.

Методическая подготовка в педагогическом вузе осуществляется в процессе изучения дисциплин предметной подготовки (ДПП), куда включаются базовые теоретические дисциплины (русский язык, история отечественной литературы, математика, естествознание) и частные методики (методика обучения русскому языку и литературе, методика преподавания математики и др.). Однако важную роль играют также и общепрофессиональные дисциплины (ОПД), в частности педагогика, педагогика начального образования, психология и, конечно, педагогическая практика. Значит, содержание методической подготовки организуется на стыке дисциплин ДПП, ОПД и педагогической практики.

В развитии содержания методической подготовки можно выделить *несколько этапов*.

1. Вычленение из дидактики частных методик (до середины XIX в.).

Вначале краткие сведения об обучении отдельным предметам давались в сочинениях по дидактике. Развитие науки, техники, образования в

XVIII–XIX в. обусловило обогащение содержания обучения, в связи с чем актуализировались вопросы построения программы и учебников по отдельным предметам, а также вопросы разработки эффективных методов обучения. Для решения этих вопросов положений общей дидактики было недостаточно, и в конце XVIII в. в России начинают появляться частные методики.

2. Оформление частных методик как научных дисциплин, т.е. их предмета (середина XIX в. – начало XX в.). Предметом методики становится изучение закономерностей и приемов развития и обогащения новых поколений средствами определенного учебного предмета. По словам М. Р. Львова [2], на этом этапе оформляется и функция методики: подготовка материалов для обучения; разработка методов и приемов работы учителя; изучение деятельности учащихся по усвоению материала.

3. Дифференциация содержания методики (30-е – 50-е гг. XX в.). На этом этапе методику начинают подразделять на общую и специальную (частную), научную и практическую. Общая методика охватывала правила, принципы, по которым рекомендовалось вести преподавание, а специальная – рассматривала их применение при преподавании различных предметов и являлась частной (предметной) дидактикой. Под практической методикой понимались указания рецептурного характера о приемах обучения конкретному предмету, а научная методика призвана разработать принципы и «научно-оправдаваемые методы» обучения (П. О. Афанасьев, 1930 г.), «теорию искусства преподавания» (Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим, 1917 г.).

Еще одна линия противопоставления была связана с различием практической и общей методики. По мнению С. Г. Бархударова, практическая методика «нужна преимущественно начинающему или малоопытному учителю, который еще не знаком с общеизвестными приемами преподавания и должен прежде всего научиться идти по уже проложенному пути, усвоить оправдавшие себя на практике методы» [3, с. 38]. Общая методика – научная

дисциплина и предназначена «прежде всего для методистов – научных работников, для методистов-практиков и, само собой разумеется, для тех учителей, которые интересуются теоретическими основами своей специальности. Общая методика не должна быть чисто умозрительной дисциплиной: освещая теоретические вопросы обучения, способствуя распространению научно правильных методических взглядов, она будет способствовать правильному развитию практической методики и этим окажет воздействие на школьную практику» [3, с. 39].

4. Уточнение предметного содержания методики (конец 50-х – конец 70-х гг.).

Дифференциация методики на научную и практическую, общую и специальную активизирует скептические реплики по поводу методики как науки, которые, по словам известного методиста А. В. Текучева, сводились к тому, «не случайно ли оказалась на «ареопаге науки» эта не распознанная ранее гостья, облаченная по какому-то недоразумению в мантию ученого» [4]. В этой связи актуализируется вопрос о том, имеет ли методика как наука свое содержание? Отвечая на данный вопрос, методисты (А. В. Текучев, В. А. Добромыслов, И. Р. Палей, М. Н. Скаткин, С. П. Редозубов) подчеркивали следующее:

Во-первых, методика имеет свой предмет, отличный от педагогики, психологии, лингвистики и других наук, ее можно определить как «теорию воспитательно-образовательной работы» по конкретному учебному предмету. М. Н. Скаткин [5, с. 124] рассматривает дидактику и методику как относительно самостоятельные педагогические дисциплины, имеющие общий объект – процесс обучения, но разные предметы. Предмет методики обучения, по мнению автора, в большей мере обусловлен конкретным содержанием учебного предмета.

Во-вторых, прикладной характер методики предполагает сочетание теории и практики, что в итоге оказывает воздействие на школьную практику.

В-третьих, методика включает следующие содержательные линии: содержание обучения и особенности усвоения учащимися данного предмета, методы и приемы обучения, построение урока, методы исследования.

Важной особенностью методики объявлялась ее *вариативность*, т.е. «то, что она допускает несколько решений одного и того же практического вопроса, что объясняется «сложностью и изменчивостью условий, в которых ... протекает учебное занятие» (А. В. Текучев). Например, теория построения урока как часть методики «должна показать возможные варианты построения урока в зависимости от разных условий работы» (В. А. Добромыслов). Эта мысль (к сожалению, в дальнейшем забытая) представляется нам крайне важной, так как нацеливает

на такую важную составляющую методической подготовки, как умение анализировать, сопоставлять, критически оценивать, т.е. исследовать используемые методы, приемы и средства обучения.

5. Конкретизация методических умений в аспекте методической подготовки.

В 80-е годы был выделен единый комплекс дидактических умений (общих для всех методических курсов), призванный, с одной стороны, способствовать «совершенствованию методической подготовки учителя в теоретическом плане», формируя у него обобщенный подход к решению частно-методических вопросов, с другой стороны, «создать основу для проявления им в практической работе методического творчества, которое позволит преодолеть формализм и стереотип в обучении» [6, с. 3]. Этот комплекс дидактических умений был ориентирован на урок, поскольку именно в нем отражаются все компоненты учебного процесса: *цели, содержание, методы, средства и формы обучения*.

В составе дидактических умений, согласно деятельности, которую осуществляет учитель при подготовке к уроку, были выделены [6] умения ориентироваться в предметном содержании осуществляемой деятельности (умение проводить логико-дидактический анализ программ, учебников и других дидактических материалов школьного курса), умения планировать деятельность, реализовывать намеченную программу, осуществлять самоконтроль за результатами ее выполнения. Сформированность данных умений, по мнению Т. Г. Рамзаевой, Н. Б. Истоминой, М. С. Соловейчик, позволит обеспечить готовность студентов к методической работе в школе.

*Первая группа умений*, связанная с анализом программ, учебников и других дидактических материалов школьного курса, составляет ориентировочную основу деятельности учителя по подготовке и проведению урока (внеклассного занятия). Цель такого анализа – получить информацию о том:

– «какие теоретические *знания* должны быть усвоены школьниками в процессе изучения темы (раздела, урока) и на каком уровне,

– какие *умения* должны быть сформированы и на каком уровне,

– как логически *связаны* между собой выделенные знания, умения и навыки,

– каковы возможные *способы деятельности*, с помощью которых учащиеся могут овладеть учебным материалом,

– какие *трудности* могут возникнуть у учащихся в процессе изучения вопросов содержания курса, а также при выполнении конкретных заданий».

*Вторая группа умений* обеспечивает деятельность по планированию урока (внеклассного занятия), в ее состав входят умения:

– «формулировать *цели* урока (дидактические и воспитательные), а также промежуточные задачи, решение которых должно обеспечить достижение целей,

– определять последовательность решения поставленных учебных задач и выделять в соответствии с ними основные *этапы* урока,

– планировать основные *виды деятельности* учащихся на каждом из этапов урока (рецептивную, репродуктивную, продуктивную) и способы ее организации, т.е. решать вопрос о том, использование каких методов, приемов, средств, форм обучения позволит обеспечить: а) принятие детьми учебной задачи; б) актуализацию знаний, умений и навыков, необходимых им для восприятия нового или закрепления изученного; в) осознание детьми нового материала; г) овладение полученными знаниями; д) дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков» [6, с. 4–5].

*Третья группа умений* отражает реализацию на практике намеченного плана урока:

– умение «ставить перед детьми учебную задачу выбранным способом,

– продвигаться в ее решении в соответствии с намеченной программой и применением выбранных методов, средств и форм обучения,

– обеспечивать контроль за деятельностью учащихся и вносить на основе результатов контроля необходимые коррективы в организацию урока».

*Для осуществления самоконтроля* за своей деятельностью студент должен овладеть умениями:

– «*сопоставлять* выдвинутые цели и задачи учебной работы с достигнутыми результатами, *оценивать* их соответствие друг другу на основе наблюдений за деятельностью учащихся на уроке и их последующего анализа,

– делать *методические выводы* из наблюдений за деятельностью учащихся на уроке,

– оценивать результаты обучения путем анализа письменных работ, выполненных учащимися (текущих, контрольных), и осуществлять их *методическую интерпретацию*,

– решать вопрос об *уточнениях или изменениях* в плане с учетом дальнейшей работы на основе всех сделанных выводов».

Выделенные дидактические умения в методической подготовке отражают специфику осуществляемой деятельности – деятельности обучения.

6. Развитие методического мышления и творческой методической деятельности (90-е гг. XX в.).

Реализация идей развивающего личностно-ориентированного обучения в школе, развитие инновационного движения, вариативность и открытость образования актуализировали внимание к методической подготовке, в частности, к повышению ее теоретического уровня и усвоению общих спосо-

бов методической деятельности, связанных с организацией изучения учащимися основных понятий (Н. Б. Истомина). Основной целью изучения методики стало провозглашаться «формирование у студентов творческого методического мышления и развитие их самостоятельности. По мнению М. С. Соловейчик [7], методическое мышление означает такой уровень методических знаний и умений (кругозора), который обеспечивает самостоятельность их применения, «готовность работать не только методически грамотно, но и творчески». Автор выделяет два круга задач в изучении курса методики в вузе: а) теоретические: систематизация знаний о содержании, способах и средствах обучения конкретному предмету, углубление понимания предметных и психолого-педагогических положений, лежащих в основе методических решений, знакомство с альтернативными УМК и приобретение умений их анализировать; б) исследовательские: развитие способности критически оценивать свою методическую подготовку, уметь ее совершенствовать, формирование основных исследовательских умений, связанных с написанием курсовых и дипломных работ (определить проблему, предмет, задачи исследования, проводить эксперимент, анализировать полученные результаты). Таким образом, задача формирования методического мышления связывается с необходимостью формирования у студентов исследовательских умений.

Пути формирования исследовательских умений предполагаются следующие. Во-первых, это специальные исследовательские задания, направленные на изучение и присвоение основных исследовательских процедур: выбор, наблюдение, рефлексия, подбор, конструирование (Н. Б. Истомина, Л. А. Никитина). Во-вторых, это специальное изучение студентами основ исследовательской деятельности в виде всевозможных спецкурсов. По мнению Н. Н. Ставриновой [8], особенностями подобных спецкурсов, влияющих на формирование исследовательских умений, являются следующие: предметно-информационная обогаченность занятий, низкая степень регламентации поведения студентов, применение личностно-ориентированных технологий, представленность в вузовской практике образца педагога-исследователя. В-третьих, формирование способов и приемов исследовательской деятельности в режиме написания курсовых и дипломных (выпускных квалификационных) работ. ГОС ВПО определяет выпускную квалификационную (дипломную) работу как «средство определения исследовательских умений выпускника, глубины его знаний в избранной научной области ... и навыков экспериментально-методической работы». В качестве перспективного пути развития исследовательской составляющей методической подготов-

ки можно обозначить концептуализацию формирования у будущих учителей умений исследовательской деятельности, разработку и реализацию в вузе соответствующих образовательных программ.

*Что ждет методику дальше?* Проведенный нами анализ позволяет предположить следующие направления развития методики и методической подготовки. Первое – это интеграция частных методик или метаметодика как «диалог предметных методик, направленный на выявление и продуктив-

ное использование оснований для интеграции – сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем – и на содержательном» (И. М. Титова). Второе – это концептуализация развития исследовательской деятельности как необходимой составляющей методической подготовки, «доращивание» исследовательских методических умений до уровня исследовательской компетентности.

### Список литературы

1. Щедровицкий Г. П. Проблема рефлексии в теории деятельности и СМД методологии // *Вопр. методологии*. 1991. № 2. С. 47–66.
2. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 464 с.
3. Бархударов С. Г. О состоянии методики преподавания русского языка // *Русский язык в школе*. 1959. № 4. С. 38–40.
4. Текучев А. В. Так ли уж несовершенна наша методика русского языка как наука // *Русский язык в школе*. 1960. № 4. С. 88–93.
5. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 303 с.
6. Совершенствование методической подготовки учителя начальных классов (методические рекомендации) // Т. Г. Рамзаева, Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик. М., 1988.
7. Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет» / Сборник программно-методических материалов. Вып. 2. М.: Центр «Школьная книга», 2002. 272 с.
8. Ставринова Н. Н. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированной подготовки студентов к исследовательской педагогической деятельности / *Мониторинг как условие реализации личностно-ориентированного педагогического процесса*. Сургут, 2004. Ч. 2. С. 144–151.

Никитина Л. А., кандидат педагогических наук, доцент.

**Алтайская государственная педагогическая академия.**

Ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru

*Материал поступил в редакцию 02.04.2009.*

*L. A. Nikitina*

### DEVELOPMENT OF METHODS AND CONTENTS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

The article gives the analysis of changes in aims, tasks and contents of methodical training of future elementary school teacher. This analysis is conditioned by appearing and changing of methods of teaching as a science, by the needs of contemporary society in a mobile and competent specialist who is able to create his activities on the basis of research as a method of cognition.

**Key words:** *methods of teaching, the stages of methods of teaching, contents of methodical training, methodical activities, methodical thinking, methodical skills, research activities, research competence.*

**Altaisk State Pedagogical Academy.**

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altay kray, Russia, 656031.

E-mail: nikitina.fnk@rambler.ru