



Методическая деятельность учителя как источник учебно-методических задач

Teacher’s methodical activity as a source of educational and methodical tasks

Скворцова С. А., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики ее преподавания Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»

Summary.

The article of S. Skvortsova “Teacher’s methodical activity as a source of educational and methodical tasks”, interprets the teacher’s methodical activity as solving a number of methodical tasks. We define a methodical task as a situation that occurs in the process of teacher's methodical activity the purpose of which is to teach pupils certain content. Educational and methodical tasks are the models of such situations formulated in words. The goal of educational and methodical tasks is to form future teachers’ methodical competency. Methodical tasks are classified on practical and intellectual, that in its turn are divided into standard and problematic. Taking into consideration the external structure of the process of solving methodical tasks we define the teacher’s ability to solve methodical tasks as a complex of actions to be performed to solve a methodical task on the basis of a teacher’s conscious use of methodical knowledge and ways of action. Educational and methodical tasks are used in order to form the ability to solve methodical tasks in the process of teacher’s methodical training in pedagogical universities. Educational and methodical tasks, as opposed to methodical tasks, are classified: 1) according to the level of methodical activity on standard, partially-standard and creative; 2) according to the types of methodical activity on informational-analytical, analytically-synthetic, operationally-practical, projective-modelling, synthetic-constructing; 3) according to the content of teacher’s methodical activity on basic and special ones.

Standard and partially-standard educational and methodical tasks are the symbolic models of standard methodical tasks in teacher’s activity, and creative educational and methodical tasks are the symbolic models of problematic methodical tasks. Educational and methodical tasks are mainly the models of intellectual methodical tasks as they don’t suggest the interaction between a teacher and pupils, though, in some cases, they may be solved in the process of imitation of a teacher’s activity in the classroom environment.

Key words: teacher’s methodical activity, methodical task, classification of methodical tasks, educational and methodical task, classification of educational and methodical tasks.

Аннотация.

В статье С. Скворцовой «Методическая деятельность учителя как источник учебно-методических задач» методическая деятельность учителя представлена как цепочка решения методических задач. Методические задачи (МЗ) определены, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи (УМЗ) – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируются на практические и, собственно, мыслительные, которые в свою очередь, подразделяются на стандартные и проблемные. Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, дается определение умения учителя решать методические задачи через комплекс действий, которые необходимо выполнить, чтобы решить методическую задачу на основе осознанного использования присвоенных учителем методических знаний и способов деятельности. Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируются 1) по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие; 2) согласно видов методической деятельности,



на: информационно-аналитические аналитико-синтетические, операционно-практические, проективно-моделирующие, синтетико-конструирующие; 3) исходя из содержания методической деятельности учителя, на базовые и специальные.

Стандартные и частично-стандартные УМЗ являются знаковыми моделями стандартных методических задач в деятельности учителя, а творческие УМЗ – знаковыми моделями проблемных методических задач. УМЗ, в основном, являются моделями мыслительных методических задач, поскольку они не предполагают взаимодействия учителя с учениками, хотя, в некоторых случаях могут быть решены в процессе имитации деятельности учителя в аудиторных условиях.

Ключевые слова: методическая деятельность учителя, методическая задача, классификация методических задач, учебно-методическая задача, классификация учебно-методических задач.

Анализ многочисленных публикаций, посвященных качеству образования в мире, свидетельствует о том, что школьное образование нуждается в реформировании и внедрении инновационных образовательных систем и подходов к обучению. Движущей силой реформы образования является учитель, поэтому выход из кризиса возможен, в том числе, и посредством повышения качества подготовки учителя в педагогическом вузе.

Целью подготовки учителя в педагогическом вузе является формирование у него профессиональной компетентности, одной из составляющих которой является методическая компетентность учителя. Методическую компетентность учителя в структуре его профессиональной компетентности выделяют ученые: В. Адольф, И. Акуленко, А. Кузьминский, Н. Кучугова, О. Ларионова, О. Лебедева, И. Малова, О. Матяш, В. Моторина, Е. Скафа, Н. Стефанова, Н. Тарасенкова, Л. Шкерина и др.

Следует заметить, что однозначной, общепринятой трактовки этого понятия в научной литературе не существует, однако большинство исследователей ставят в зависимость методическую компетентность учителя от качества его методической деятельности (И. Акуленко, Н. Глузман, Н. Кузьмина, А. Кузьминский, О. Матяш, Т. Руденко, Н.Тарасенкова и др.). Вместе с тем, методическая компетентность учителя рассматривается как ожидаемый результат его методической подготовки (О. Матяш), как интегральная профессионально-личностная характеристика педагога (Н. Глузман, Н. Кузьмина, Т. Мамонтова, В. Шаган и др.). Детальный анализ научных подходов к трактовке понятия «методическая компетентность учителя» и его структуры представлен в работах автора [1 - 3].

В нашем исследовании [4] методическую компетентность учителя понимаем как интегральное личностное образование, проявляющееся в способности учителя эффективно осуществлять методическую деятельность. Методическая деятельность, являясь сложной функционально-операциональной структурой, предполагает выполнение педагогом методических действий по реализации профессиональных функций, связанных с обучением,



развитием и воспитанием школьников в процессе овладения ими определенным учебным предметом.

Исходя из того, что любую деятельность человека целесообразно рассматривать и проектировать как процесс решения различных задач (Г. Балл, И. Лернер, А. Усова, Н. Яковлева), методическую деятельность учителя рассматриваем как процесс решения методических задач. Под методической задачей понимаем ситуацию, возникающую в процессе методической деятельности учителя, целью которой является обучение учащихся определенному содержанию с учетом имеющихся у них знаний и умений, на основе методических подходов к обучению этому вопросу, средств, форм и методов обучения и т.п. [5, 6]. Детальный анализ понятия «методическая задача» с точки зрения общей теории решения задач – проблемологии представлен в работе автора [5].

Таким образом, *методическая компетентность учителя* представляет собой системное, личностное образование, проявляющееся в способности учителя эффективно решать методические задачи, базирующееся на теоретической и практической готовности учителя к выполнению профессиональных функций в области обучения, развития и воспитания учащихся в процессе обучения предмету [4, 7]. Внутренним резервом методической компетентности учителя являются методические компетенции, как заданные требования к результатам методической деятельности учителя. Базис методических компетенций составляют методические знания и умения учителя, его ценностные ориентиры и опыт методической деятельности [7]. Методические знания являются теоретической базой для решения методических задач, а методические умения, исходя из понимания методической деятельности как решения цепочки – комплекса методических задач, рассматриваем, как умения решать методические задачи [4].

Таким образом, методическая деятельность учителя предусматривает постановку и осознание учителем методической задачи, поэтому методическую задачу нельзя рассматривать в отрыве от учителя, который ее решает [4]. Заметим, что в нашем исследовании [4, 5] мы различаем методические задачи, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируем на практические и, собственно, мыслительные [4 - 6]. *Практические методические задачи* предполагают непосредственное взаимодействие учителя с учащимся, а собственно *мыслительные* – не предполагают такого взаимодействия. Результатом решения практической методической задачи является выполнение учителем функций, связанных



с обучением учащихся определенному содержанию, в том числе и с контролем достижений школьников, с организацией определенных видов и форм их деятельности и т.п. Результатом решения собственно мыслительной методической задачи является методическое понятие, факт или способ деятельности как элемент содержания методической деятельности учителя.

Между тем, и практическая, и мыслительная методические задачи, могут быть *стандартными* или *проблемными* [4 - 6]. Стандартная методическая задача возникает тогда, когда учитель применяет известные ему способы методической деятельности к конкретным методическим объектам.

Если учитель в процессе проектирования урока использует известные ему способы методической деятельности, то имеем *стандартную, собственно, мыслительную методическую задачу*. Процесс решения стандартной мыслительной задачи предполагает следующие действия: 1) анализ задачной ситуации, осознание учителем условий и требований задачи; 2) актуализация соответствующих методических знаний и способов деятельности; 3) применение их к конкретным методическим объектам; 4) оценивание возможности удовлетворения требований задачи.

Стандартная практическая методическая задача возникает в процессе проведения урока, когда учитель реализует смоделированные на этапе подготовки урока способы методической деятельности. Процесс решения стандартной практической методической задачи содержит следующие действия: 1) установление соответствия между конкретной практической и, собственно, мыслительной методической задачей; 2) воспроизведение смоделированного способа решения мыслительной методической задачи; 3) соотнесение полученного результата с требованием практической методической задачи; 4) оценивание эффективности педагогического воздействия, направленного на удовлетворение требований задачи.

Если, решая методическую задачу – практическую или мыслительную – учитель оказывается в условиях неопределенности, отсутствия известных образцов методической деятельности, и вынужден их изобретать, то речь идет о *проблемной методической задаче*. Результатом решения проблемной методической задачи является получение творческого продукта – нового методического подхода, системы учебных задач и т.п. (в этом случае проблемная методическая задача является собственно мыслительной и не предполагает взаимодействия с учениками), или результатом ее решения является адаптация известного способа методической деятельности к конкретным условиям обучения, согласно особенностям познавательных процессов конкретных учеников (в этом случае проблемная методическая задача носит практический характер) [4 - 6].



Следует заметить, что одна и та же методическая задача (практическая и мыслительная) для одного учителя может быть стандартной, а для другого – проблемной. Исходя из этого, проблемные задачи могут быть разного уровня проблемности: 1) задачи, алгоритм решения которых существуют, но учителю он пока еще не известен (после его отыскания и овладения им, такая задача перестает быть для учителя проблемной); 2) задачи, алгоритмы, решения которых существуют, но по определенным причинам не удовлетворяют учителя, и он ищет оригинальный способ решения задачи; 3) задачи, для которых способ решения пока еще не известен, например, задачи обучения определенному содержанию отдельного ученика или группы учащихся, с учетом их индивидуальных особенностей [6].

Процесс решения проблемных, собственно, мыслительных задач, представляем как комплекс действий: 1) постановка методической задачи, формулировка ее условий и требований; 2) актуализация известных методических понятий, фактов и способов деятельности; 3) соотношение их с условиями и требованиями задачи; 4) определение целесообразности или нецелесообразности комплексного использования известных методических понятий, фактов, способов деятельности, исходя из условий и требований задачи; 5) формулирование методической идеи (способа решения задачи); 6) моделирование процесса реализации методической идеи – изобретение методического подхода, системы учебных задач и т.п.; 7) оценивание эффективности разработанного методического подхода или системы учебных задач для удовлетворения требований задачи; 8) коррекция разработанного методического подхода или системы учебных задач. Процесс может продолжаться циклично.

Следует отметить, что стандартная мыслительная методическая задача является основой для решения стандартной практической методической задачи. Однако, проблемная мыслительная методическая задача не является основой для решения проблемной практической задачи, поскольку, решив ее в процессе мыслительной деятельности, учитель уже получил готовый способ методической деятельности, и в практической деятельности ему остается воспроизвести его как известный алгоритм, что не предполагает элементов проблемности.

Вместе с тем, методическая деятельность учителя, предполагающая непосредственное взаимодействие с учащимися, насыщена проблемными практическими задачами, возникающими спонтанно и требующими мгновенного решения с учетом конкретных условий обучения, особенностей конкретных учеников или групп учащихся. В этом случае *процесс решения проблемной практической методической задачи* включает следующую последовательность действий: 1) актуализация имеющихся методических знаний и способов методической деятельности; 3) оценивание возможностей их использования к конкретной ситуации, выбор



одного или нескольких способов методической деятельности; 4) использование выбранного/выбранных способов методической деятельности; 5) соотнесение полученного результата с тем, что был спрогнозировано; 6) оценивание эффективности воздействия относительно удовлетворения требования методической задачи; 7) определение направлений коррекции способа методической деятельности и его усовершенствования в соответствии с конкретными условиями; 8) использование откорректированного способа методической деятельности и т.д.

Процесс решения методических задач можно представить как композицию внешней и внутренней структуры. Внешняя структура процесса решения методических задач, описана нами выше через комплекс действий, выполнение которых может привести к решению методической задачи. Внутренняя – психологическая структура процесса решения методических задач представляется посредством мыслительных операций, которые выполняет учитель в процессе решения методической задачи: анализ, синтез, обобщение, конкретизация, классификация и т.п.

Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, под *умением учителя решать методические задачи* понимаем качество учителя, проявляющееся в способности осознанно использовать присвоенные методические знания и способы деятельности в разнообразных условиях обучения учащихся предмету [4].

По своей структуре это сложное умение, содержащее комплекс действий: 1) определение цели ситуации и условий ее достижения: постановка задачи и/или ее анализ; 2) актуализация теоретических сведений, известного способа/способов решения методической задачи; 3) соотнесение его/их с условиями и требованиями задачи; 4) использование известного способа решения или разработка способа решения методической задачи; 5) оценивание полученного результата с точки зрения удовлетворения требований задачи; 6) коррекция собственной методической деятельности.

Следует заметить, что мы детализируем понятие «умение решать методические задачи» для различных видов методических задач, и в работе автора [1] даем определения разных видов умений решения методических задач – умения решать стандартные методические задачи (практические и мыслительные) и умения решать проблемные методические задачи (практические и мыслительные), а также выделяем их операциональный состав. Отметим лишь, что под *умением решать стандартные методические задачи* понимаем усвоенные учителем способы методической деятельности и операции с методическими объектами, которые он свободно использует в стандартных условиях обучения учащихся предмету. *Умения решать проблемные методические задачи* рассматриваем, как способность учителя ставить и решать



методические задачи в условиях неопределенности, когда в его арсенале нет полностью готовых способов методической деятельности; как способность гибко реагировать на изменение условий методической задачи и добиваться эффективного удовлетворения ее требований; как способность к созданию творческого продукта.

Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). УМЗ находятся в поле научных интересов О. Автушко, И. Акуленко, О. Аюбовой, О. Водолаженко, Т. Демидовой, Ю. Заяц, О. Игны, Т. Ковтуновой, О. Матяш, В. Моториной, О. Овчинниковой, Т. Смолеусовой и др. Методические задачи рассматриваются как специфические носители содержания обучения в процессе подготовки будущих учителей (И. Акуленко, О. Матяш), как средство овладения будущими учителями методическими умениями (В. Моторина), средство формирования методической компетентности (О. Матяш); их назначение состоит в технологизации методической подготовки оптимизации овладения преподавательским мастерством, развитии методического мышления (О. Игна). Можно согласиться с определением УМЗ, данного украинским методистом О. Матяш, которая рассматривает их как задачи, используемые в процессе методической подготовки будущего учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методической деятельности с целью формирования и развития его методической компетентности [8].

Анализ понятия «методическая задача» дан в работе О. Игны [9], мы поддерживаем автора в том, что в качестве источника методических задач нельзя рассматривать только лишь проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности учителя, так как неправильно утверждать, что вся педагогическая деятельность учителя состоит преимущественно из проблем. Еще раз отметим, что в нашем исследовании методические задачи рассматриваются как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, а учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций, используемые для формирования методической компетентности будущих учителей.

Анализ существующих типологий УМЗ российских ученых, представленный в работе О. Игны [10], убеждает нас в том, что существующие классификации специфичны и крайне разнородны, отличаются разной степенью возможности комплексного использования, однако имеют потенциал для применения в разных аспектах методической подготовки учителя. Заслуживают внимание классификации УМЗ Ю. Заяц, в которой для развития проективных умений студентов используется два типа задач: аналитические и конструктивные; Н. Языковой,



выделяющей в профессионально-методической деятельности учителя три группы методических задач: практические, технологические и исследовательские, причем каждая группа задач подразделяется, в свою очередь, на подгруппы. На основе анализа деятельности учителя А. Курашинова выделяет: информационно-аналитические, аналитико-синтетические, проектно-конструкторские; организационно-подготовительные; операционно-практические. Т. Ковтунова классифицирует УМЗ по уровню сложности (высокий, средний, низкий), а Т. Мамонтова группирует УМЗ соответственно каждому из уровней деятельности: на репродуктивном – различение, узнавание, припоминание, соотнесение учебного материала, выполняемые по образцу; на обязательном – воспроизведение, соотнесение, понимание более сложного учебного материала, выполняемые в стандартной ситуации; на уровне возможностей предлагаются задания на перенос усвоенного в новые условия, рефлексия учебно-методической деятельности, составление приемов учебно-методической деятельности, задания с элементами творчества.

Украинские исследователи комплексно подходят к решению проблемы классификации УМЗ. О. Матяш выделяет классы задач методической деятельности: стратегические, которые конкретизируются в тактических задачах, среди которых автор выделяет критериальные задачи, и на этой основе характеризует УМЗ [8]. Между тем, связь между задачами методической деятельности и УМЗ осталась вне поля зрения автора. Этот недостаток преодолен И. Акуленко, которая классифицирует УМЗ исходя из видов методической деятельности и выделяет задачи: моделирования, проектирования, аналитико-синтетические и конструирования [11].

Рассматривая цель решения методической задачи как формирование у будущих учителей методических умений, В. Моторина [12] классифицирует УМЗ по нескольким основаниям – по уровню сложности (простые и составные), по содержанию (ориентированные на усвоение студентами курса; формирующие у студентов умения организовывать процесс обучения; представляющие комбинацию задач первой и второй групп), в зависимости от дидактических целей (развивающие, тренировочные, контрольные), по типу мышления (в процессе решения) (эвристические, алгоритмические, полуалгоритмические).

Рассмотренные классификации были разработаны авторами, исходя из целей их исследований, и имеют как преимущества, так и недостатки. Нам импонирует классификация В. Мотриной и классификация Т. Мамонтовой, в основе которой лежит тип мышления, и связанный с ним уровень деятельности. Также представляет для нас интерес классификация И. Акуленко и классификация А. Курашиновой, построенные на основе видов методической деятельности учителя.



В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируем по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие [13]. Очевидно, что стандартные УМЗ предполагают узнавание, воспроизведение, использование известных студенту методических фактов и способов деятельности в типовых – стандартных ситуациях, связанных с обучением школьников предмету. Частично-стандартные УМЗ требуют от студента применения известных ему методических знаний и способов деятельности к конкретной - стандартной ситуации, связанной с обучением учащихся/учащегося предмету. Заметим, что типовая – стандартная ситуация, возникающая в процессе обучения школьников предмету, отличается от конкретной – стандартной ситуации тем, что предполагает воспроизведение методического факта или использование известного способа деятельности без изменений, в том виде, в котором он был усвоен; конкретная – стандартная ситуация требует применения способа деятельности с учетом особенностей данной ситуации. Вместе с тем, источником стандартных и частично-стандартных УМЗ являются стандартные МЗ. Также надо иметь в виду, что частично-стандартные УМЗ предполагают еще и овладение студентом, в процессе их решения, методическим фактом и/или способом методической деятельности.

Источником УМЗ являются возможные типовые ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя. Эти типовые ситуации на первых этапах овладения студентами методической деятельностью учителя представляют для них проблемы, поэтому частично-стандартная УМЗ по мере овладения методической деятельностью превращается в стандартную [13].

Творческие УМЗ связаны с использованием имеющихся у студента методических знаний и умений в нестандартной ситуации, возникающей в процессе обучения школьников предмету. Творческие УМЗ являются знаковыми моделями проблемных МЗ.

Если положить в основу классификации УМЗ не уровень сложности методической деятельности, а виды методической деятельности, то в пределах стандартных, частично-стандартных и творческих УМЗ можно выделить подвиды УМЗ: информационно-аналитические (задачи поиска и изучения методической информации, в основе которого лежит ее анализ, выделение главного и т.п.), аналитико-синтетические (задачи систематизации методических понятий, фактов, способов деятельности и т.п.), операционно-практические (задачи овладения действиями и операциями методической деятельности), моделирования и проектирования (задачи моделирования содержания образования, деятельности учителя и учащихся на уроке в целом, на отдельных его этапах, при изучении определенных элементов знаний и способов деятельности; задачи проектирования урока, отдельных его этапов), конструируирования (задачи



конструирования системы учебных задач, инновационных методик, подходов и т.п.). Исходя из классификации УМЗ согласно видов методической деятельности, то можно выделить подвиды стандартных, частично-стандартных и творческих задач (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Виды УМЗ

	стандартные	частично-стандартные	творческие
информационно-аналитические	+		
аналитико-синтетические		+	
операционно-практические	+	+	+
моделирования и проектирования	+	+	+
конструирующие			+

Исходя из содержания методической деятельности учителя, УМЗ классифицируем на базовые и специальные [10]. Базовые УМЗ представляют собой ситуации, являющиеся основой методической деятельности учителя. Такими видами деятельности являются: целеполагание, планирование, проектирование урока или его этапа, анализ нормативной, учебной и учебно-методической литературы. Так, учитель не может осуществлять свою деятельность, не сформулировав цели и задачи изучения раздела, темы и т.п.; а, значит, он должен на основе знания нормативных документов (Госстандарта, учебной программы), регламентирующих содержание образования и его результаты, научиться решать УМЗ по формулировке целей и задач раздела, темы, конкретного урока. Обучение предмету осуществляется с использованием определенного учебника, тетради с печатной основой, поэтому учитель должен научиться решать УМЗ, связанные с анализом учебно-методических комплектов и определения комплекта, позволяющего наиболее оптимально реализовать содержание и требования программы. Базовые УМЗ касаются также разработки календарно-тематического планирования уроков, анализа и использования различных форм, методов, средств и технологий обучения на отдельных этапах урока.

Посредством базовых УМЗ осуществляется формирование нормативной, вариативной, контрольно-оценивающей, технологической, проективно-моделирующей компетентностей, составляющих методическую компетентность учителя.

Сюжеты специальных УМЗ предполагают рассмотрение ситуаций, касающихся обучения учеников определенному вопросу программы, разных этапов урока (актуализации опорных



знаний и способов действия, ознакомления с новыми знаниями и способами действия, формирования умений и навыков).

Целью решения специальных УМЗ является реализация методик обучения отдельных вопросов программы, в том числе их доработка применительно к конкретному учебнику, с тем, чтобы достичь государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся. Посредством специальных УМЗ осуществляется формирование специально-методической компетентности. Заметим, что базовые и специальные УМЗ могут быть как стандартными и частично-стандартными, так и творческими.

Таким образом, методическую деятельность учителя можно представить как цепочку решения методических задач; методические задачи

рассматриваем, как ситуации, возникающие в процессе методической деятельности учителя, целью которых является обучение школьников определенному содержанию, и учебно-методические задачи – как, сформулированные словесно, модели таких ситуаций с целью формирования методической компетентности будущих учителей.

Методические задачи классифицируем на практические и, собственно, мыслительные, которые в свою очередь могут быть *стандартными* или *проблемными*. Процесс решения методических задач можно представить как композицию внешней и внутренней структуры. Внешняя структура процесса решения методических задач, представляется через комплекс действий, выполнение которых может привести к решению методической задачи. Исследуя внешнюю структуру процесса решения методических задач, нами дано определение *умения учителя решать методические задачи* через комплекс действий, которые необходимо выполнить, чтобы решить методическую задачу на основе осознанного использования присвоенных учителем методических знаний и способов деятельности. Для формирования умения решать методические задачи в процессе методической подготовки учителя в педагогическом вузе используются учебно-методические задачи (УМЗ). В нашем исследовании УМЗ, в отличие от собственно методических задач, УМЗ классифицируем по уровню методической деятельности на стандартные, частично-стандартные и творческие; согласно видов методической деятельности, на: информационно-аналитические аналитико-синтетические, операционно-практические, проективно-моделирующие, синтетико-конструирующие; исходя из содержания методической деятельности учителя, на базовые и специальные.

Стандартные и частично-стандартные УМЗ являются знаковыми моделями стандартных методических задач в деятельности учителя, а творческие УМЗ – знаковыми моделями проблемных методических задач. УМЗ, в основном, являются моделями мыслительных



методических задач, поскольку они не предполагают взаимодействия учителя с учениками, хотя, в некоторых случаях могут быть решены в процессе имитации деятельности учителя в аудиторных условиях.

Литература

1. Сковцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія [Текст] / С.О. Сковцова, Я.С. Гаєвець. – Харьков: «Ранок – НТ», 2013. – 332 с.
2. Сковцова С.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей/ С.А. Сковцова // Интеграция общего и профессионального математического образования стран европейского содружества в контексте Болонского соглашения: Материалы международной научно-методической конференции. – Брянск : Изд-во ООО «Ладомир», 2014. – С. 192 – 202.
3. Skvortsova S. Methodical competency of primary school teachers [Text] / S. Skvortsova // Information and technologies in the development of socio-economic systems: Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology /edited by Aleksander Ostenda and Tetyana Nestorenko. - Monograph 6. - Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2016. – С. 55 – 63.
4. Сковцова С.О. Уміння розв'язувати методичні задачі як внутрішній резерв методичної компетентності вчителя [Текст] /С.О. Сковцова// Scientific Journal «ScienceRise» Pedagogical Education. - №3/5(20). - 2016. - P.54-58.
5. Сковцова С.О. Методична задача в контексті діяльності вчителя [Текст] /С.О. Сковцова // Перспективні напрями наукових досліджень - 2015: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Т. 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. - С. 45-46.
6. Skvortsova S.A. Methodical task and educational-methodical task: concepts and correlation [Text] / S.A. Skvortsova // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. - Al Ghurair Printing and Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016.- 404 p. – P. 398 – 401.
7. Сковцова С.А. Формирование методической компетентности будущих учителей посредством учебной дисциплины «Методика обучения математике»/ С.А. Сковцова // Psihologie Pedagogie specială Asistență socială//Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chişinău . - Chişinău, 2015. - С. 24 -32.
8. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія [Текст] / О.І.Матяш; науковий редактор д. пед. н., проф. О.І.Скафа. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. – 450 с.
9. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации [Текст] /О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 7 (85). – с. 20 – 25.
- 10.Игна О. Н. Современные классификации учебных методических задач / О.Н. Игна // Психология и педагогика. – 2009. - №11. – С. 177 – 182.
- 11.Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія [Текст] / І. А. Акуленко – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. – 2013, 460 с.
- 12.Водолаженко О.В., Моторіна В.Г. Розв'язування методичних задач як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики [Текст] // О.В. Водолаженко, В.Г. Моторіна // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. - 2013, - Vol. 7. – С. 41-50.
- 13.Сковцова С.О. Навчально-методичні задачі як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів [Текст] / С.О. Сковцова// Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики : зб. Наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 листопада 2015 р. – Вінниця : Планер, 2015. – С. 48-50.

Primit 20.06.2016