

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2015

Н.А. Глузман, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Методики начального и дошкольного образования»
Т.В. Неженская, ассистент кафедры «Методики начального и дошкольного образования»
*Евпаторийский институт социальных наук,
филиал Крымского Федерального университета им. В.И. Вернадского, Евпатория (Россия)*

Ключевые слова: педагогическая задача; профессиональные умения; система педагогических задач; будущие учителя начальных классов; профессиональная компетентность.

Аннотация: Рассмотрены теоретические аспекты использования задачного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Проанализированы характерные особенности различных видов учебных педагогических задач высшей школы. В качестве исследовательской цели авторами была определена попытка оценить систему педагогических задач как дидактическое средство формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Выделена таксономия целей с точки зрения знаний, понимания, применения, анализа, синтеза и оценки. Раскрыто авторское понятие «система педагогических задач». Комплекс системы задач подразделяется на группы задач: аналитические, конструктивные, контрольно-оценочные. Организация познавательной деятельности студентов, формирование стимулов к педагогическому творчеству, постепенное профессионально-интеллектуальное усложнение педагогических задач, организационно-методический аспект овладения педагогической деятельностью в начальной школе, организационно-методический аспект модульного обучения выступают как стороны проектирования системы педагогических задач. Уточнены виды педагогических задач, направленных на формирование профессиональных умений (информационно-текстовые, операционно-практические, проективно-моделирующие, проблемно-эвристические) и их взаимосвязь с видами педагогических задач с точки зрения решающего студента и видами педагогических задач с точки зрения проектирующего преподавателя. Единство системы педагогических задач подчеркивается целостностью, иерархичностью и структурированностью. На основе проведенного исследования выделены концептуальные положения системы педагогических задач как средства формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов, формулируются основные компоненты, принципы и система реализации педагогической задачи. Показана ее роль в формировании профессиональных умений у студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование».

Одним из актуальных направлений модернизации высшего педагогического образования Российской Федерации является реализация практико-ориентированного подхода. Активное использование дидактических средств, включающих студентов в непосредственное освоение педагогической деятельности, – залог эффективной подготовки будущих специалистов.

Анализ психолого-педагогических исследований В.С. Леднева, А.А. Вербицкого свидетельствует о том, что системообразующим показателем в профессионально-педагогической подготовке является собственно деятельность студентов, основанная на развитии у них субъектной позиции. В связи с этим значимым становится решение педагогических задач. Именно в решении профессионально ориентированных задач и осуществляется усвоение знаний, умений и навыков. Как отмечается в исследованиях, методика подготовки будущих специалистов на основе использования задач как основного дидактического средства определяется как задачный подход к обучению.

Формированию различных аспектов профессиональной компетентности специалисты на основе задачного подхода посвящен ряд исследований в области дидактики высшей школы: организация самостоятельной работы в процессе решения учебных задач (И.Н. Антипова, М.Н. Скаткин); формирование приемов умственных действий (Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин); особенности использования сложных ситуаций в процессе учебно-профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко).

Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков рассматривают технологию задачного подхода в качестве одной из наиболее продуктивных в реализации требований личностно ориентированного образовательного процесса. Однако недостаточно исследованными остаются практико-ориентированные задачи, имеющие огромный потенциал в формировании профессиональной компетентности и опыта будущего специалиста в целом.

Подходы к определению понятия «задача», их классификации в современной психолого-педагогической литературе неоднозначны. В то же время общим для наиболее значимых исследований является системное использование педагогических задач в процессе подготовки будущих учителей (Н.А. Глузман, П.М. Гусак, Л.В. Коваль, В.А. Ковальчук, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Левина, Г.В. Никишина, Л.Ф. Спириной). Системообразующим основанием в большинстве авторских подходов являются педагогические умения, на формирование которых направлено использование педагогических задач.

При определении сущности, структуры и особенностей функционирования понятия «педагогическая задача» обратимся к современным психолого-педагогическим исследованиям. В них термин «педагогические задачи» многозначен. Он используется для обозначения таких категорий, как задачи (цели) обучаемого; задачи, определенные педагогом; задачи, которые предъявляются для того, чтобы их решение обеспечило достижение целей обучения (собственно учебные задачи).

С точки зрения структуры педагогическая задача – это система с обязательными компонентами, которыми

являются: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (исходный предмет), модель требуемого состояния предмета задачи (требование) (Г.А. Балл). Хотя традиционными структурными элементами задачи являются условие, вопрос, решение и ответ, но это разделение относительно процесса решения. Так, Л.Ф. Спирин [1, с. 19] также указывает на две стороны задачи: известное и неизвестное содержание, то есть условие и вопрос. Вместе с тем Г.А. Балл [2] предложил построить модель задачи относительно объекта и предмета задачи. Этот подход можно соотнести и с обязательными компонентами педагогических задач; по С.Д. Смирнову, это исходное состояние и модель желаемого конечного результата [3, с. 80, 81].

Таким образом, обобщая результаты существующих подходов к определению сущности педагогических задач, дадим определение понятия «педагогическая задача», под которым понимаем дидактическое средство с определенным исходным предметом и заданным требованием, ориентированным на поиск эффективных вариативных путей создания условий для обучения, воспитания, развития субъектов педагогического процесса. *Решение педагогической задачи* – это процесс осуществления выбора из нескольких альтернатив, на основе исходной информации в условиях неопределенности позволяющий найти эффективный путь трансформации собственных умений в умения обучающихся и таким образом перевести предмет задачи из исходного состояния в требуемое.

Определение видов *учебных педагогических задач* в контексте нашего исследования заслуживает особого внимания. Свою характеристику типов задач как средств обучения учителей дает К.Ф. Нор [4]. По ее мнению, можно выделить такие типы задач, как учебно-логические, поисковые, исследовательские, творческие задачи, задачи оценочно-коррекционного типа.

Одной из первых работ в зарубежном опыте интеграции системного и задачного подходов стала таксономия целей обучения Б.С. Блума [5]: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся, по мнению чешского педагога Д. Толлинговой [6], учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. Д. Толлингова предложила таксономию учебных задач (27 видов), которые разделены на пять категорий с точки зрения операций, необходимых для решения задач. Вместе с тем все задания проранжированы по росту когнитивной сложности и операциональной ценности. Мониторинг достижений реализуется на практике в виде решения учебных задач.

Некоторые авторы при формировании таксономии опираются не на иерархию внутренних целей, а на внешние процедуры, которые ученики выполняют в ходе учебной деятельности: распознавание, воссоздание, перечисление, конструирование объекта или процесса, упорядочение действий и классификация учебной информации, демонстрация успешного выполнения

внутренних и внешних действий (В. Герлах, А. Салливан), что усложняет использование этой таксономии как шкалы оценивания результата, потому что учебное задание может служить для реализации нескольких целей.

Таксономии учебных целей и задач по их реализации Дж. Гилфорда и Д. Блокка имеют существенные недостатки использования из-за детальной разработки и существенных временных затрат в практическом применении: 72 типа учебных задач классифицированы по содержанию и уровню обучения (Д. Блокк) и 120 типов заданий упорядочены в виде трехмерной структуры по векторам – содержание, продукты деятельности, мыслительные операции (Дж. Гилфорд). В 2001 году Л. Андерсон и Д. Кратволь [7] по-новому оценили таксономию Б. Блума. Они рассмотрели ее с точки зрения когнитивных процессов и процедуры измерения уровня знаний, а именно: помнить: воссоздавать правильную информацию; узнавать; называть (припоминать); понимать: усваивать учебный материал или опыт; интерпретировать (переводить из одной знаковой системы в другую); приводить примеры; классифицировать (по изученным или знакомым признакам); подводить итоги; устанавливать взаимосвязи; сравнивать; объяснять; применять: действовать согласно правилам; выполнять по предложенной и самостоятельно созданной инструкции; анализировать: разделять (разбивать) что-то на части, которые не имеют признаков целого, и описывать, как эти части относятся к целому; дифференцировать; упорядочивать; обобщать; атрибутировать (определение характерных признаков); оценивать: судить, основываясь на критериях и стандартах; проверять и контролировать; критиковать; рецензировать; создавать, синтезировать: собирать новое целое из частей или распознавать компоненты новой структуры; генерировать; планировать; вырабатывать, продуцировать.

Система Б.С. Блума благодаря ее простоте и доступности является актуальной в практике работы педагогов. Примером использования данных положений стал учебный курс «Intel® Обучение для будущего» (Н. Морзе, В. Дементиевская [8]), где достижение педагогом целей учебного проекта предполагает развитие навыков мышления учеников (анализа, синтеза, оценивания). Вместе с тем в рамках проектирования систем учебных задач для педагогов опыт отечественных исследователей заслуживает особого внимания.

Так, в соответствии с дидактической целью, Л.Ф. Спирин классифицирует и систематизирует педагогические ситуации и задачи, разделяя их с точки зрения: места возникновения (в школе, в семье); сущности педагогического процесса (дидактические, воспитательные и учебно-воспитательные); взаимодействующих субъектов и объектов воспитания («учитель – класс», «родители – дети»), «личность в процессе воспитания»); перспектив ситуации (стратегические, тактические, оперативные). Разнообразные учебные и диагностические задачи Л.Ф. Спирин разделяет на классы (группы): класс «А» – задачи по соблюдению требований, которые отображают определенную цель познавательной деятельности обучаемых; класс «Б» – задачи информационного обеспечения деятельности по овладению психолого-педагогической теорией; класс «В» – задачи в соответствии с изучаемыми курсами; класс «Г» – задачи для использования в разных формах учебного

процесса; класс «Д» – задачи для выявления педагогических проблем в содержании и методах воспитания (обучения) [1]. Вслед за Л.Ф. Спириным М.Л. Фрумкин выделяет похожие виды [9].

При определении авторского варианта видов педагогических задач как учебных значимы исследования Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской о том, что с точки зрения практической педагогической деятельности возникающие задачи имеют «технологический», инструментальный характер. «Они всегда направлены на поиски способов достижения педагогических целей в конкретных условиях деятельности, причем по ходу решения этих задач могут возникать новые проблемные ситуации и, следовательно, формулироваться новые задачи, вернее «подзадачи», выступающие в качестве частных по отношению к задачам основным... «Подзадачи выступают всегда как составные звенья, смысл которых определяется, в конечном счете, их местом в общей стратегии деятельности педагога» [10, с. 29]. Это соподчинение задач, предложенных Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской, определено через такие критерии, как направленность (организация предметного содержания деятельности учащихся; организация форм деятельности учащихся), проблемность (задачи-упражнения; задачи-проблемы), характер содержания (аналитические; проективные; исполнительские). В зависимости от характера требований и, соответственно, искомого, по мнению Ю.Н. Кулюткина, в систему могут быть включены учебные задачи на конструирование, объяснение [10].

Согласно М.М. Левиной, обучение профессиональной деятельности с помощью задач основано на интеграции и экстерииоризации функций педагогического управления. Учитель в процессе профессиональной деятельности решает бинарные группы педагогических задач: аналитико-рефлексивных (анализ и рефлексия целостного педагогического процесса, его элементов, возникающих затруднений); конструктивно-прогностических (построение целостного педагогического процесса, планирование, прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений); организационно-деятельностных (реализация различных вариантов учебно-воспитательного процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности); оценочно-информационных (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее оценка); коррекционно-регулирующих (коррекция протекания педагогического процесса, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка) [11].

Близкими М.М. Левиной по выбору системообразующей основы стали исследования Н.А. Глузман [12]. В ее авторском варианте в основу комплекса системы задач по формированию методико-математической компетентности у будущих учителей начальных классов положена специфика проектирования и проведения студентами урока математики в начальной школе. Н.А. Глузман предложены следующие группы задач: аналитические (на ориентирование в предметном содержании урока; на учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников в усвоении предметного содержания математики; на ориентирование в методическом разнообразии средств и способов обучения); конструктивные (на

овладение студентами целеполаганием; на планирование способов мотивации и организации введения понятий, законов, способов действий; на выбор способов и средств организации разных видов деятельности в процессе усвоения материала; на планирование контроля уровня усвоения материала); контрольно-оценочные (на проектирование и реализацию компетентностного подхода в курсе математики начальной школы; на оценивание качества сформированности математической компетентности младших школьников).

Кроме специфики педагогической деятельности, основной проектирования системы педагогических задач становятся такие аспекты:

- организация познавательной деятельности студентов (О.В. Евсеева [13]): задачи, решаемые с помощью перцептивной деятельности; задачи, требующие репродуктивно-описательной, репродуктивно-исполнительной деятельности; задачи, решаемые в процессе творческой деятельности (вариативной, проблемно-ориентированной, поисковой, перцептивно-конструктивной); задачи, решаемые с помощью осуществления нескольких видов деятельности;

- формирование стимулов к педагогическому творчеству (Л.В. Коваль [14]): задачи на возможность выбора; задачи на создание эффекта удивления, увлечения, удовольствия; задачи на стимулирование заинтересованности, интереса относительно овладения основами творчества; задачи на догадку; задачи на неоднозначность ответа; задачи с недостаточным количеством данных, решение которых требует поиска дополнительной информации; задачи на неопределенность конечного результата; задачи на нахождение рациональных способов решения; задачи на открытие нового способа решения;

- постепенное профессионально-интеллектуальное усложнение педагогических задач (О.М. Полякова [15]): ознакомительные (наглядно демонстрирующие разнообразные профессиональные пути и способы реализации педагогами умений решать педагогические воспитательные задачи); аналитические (направленные на практическое овладение студентами умениями педагогического анализа); операционно-практические (призванные в лабораторных условиях сформировать навыки профессионально-творческого взаимодействия с учениками); частично-конструктивные (включающие поиск собственных способов решения); конструктивно-операционные (самостоятельная работа по анализу педагогических ситуаций, конструированию задач и эффективному их решению);

- организационно-методический аспект овладения педагогической деятельностью в начальной школе (П.М. Гусак [16]): по объему информации (углубленные; достаточные; минимально необходимые задачи); по уровню помощи преподавателя (самостоятельное решение; эпизодическое подсказывание; постоянная работа с преподавателем); по уровню использования алгоритма (называется лишь условие задания; указывается условие и алгоритм решения; указывается условие, алгоритм решения и дидактический материал); по темпу изучения (опережающее; адекватное; отстающее); по объему решения (полное решение; частичное решение); по уровню усвоения (копировальное; алгоритмическое; эвристическое; поисковое);

– организационно-методический аспект модульного обучения (А.В. Фурман [17]).

Таким образом, анализ подходов к классификации педагогических задач позволил выделить основные их виды, которые в дальнейшем составят компоненты системы педагогических задач как средства формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов. В вопросах классификации педагогических задач в настоящее время нет единого мнения. Так, в результате их анализа были не только выделены виды, но и установлены отношения между ними, а именно определены задачи первого, второго и третьего уровней: собственно педагогические (воспитательные и дидактические, каждая из которых можно представить как критериальные (программные), так и учебные, как познавательные, так и коммуникативные), функционально-педагогические. Содержание собственно педагогических задач определено стандартами образования и учебными программами, разработанными и принятыми на государственном уровне. Функционально-педагогические задачи включают следующие виды: стратегические (содержательно-целевые) – задачи, подразумевающие первоначальную разработку плана или кардинальную перестройку базовой модели занятия: возникновение идеи решения общего замысла и ее воплощения (данный вид связан с организацией содержания учебно-воспитательного процесса); тактические (организационно-методические) – задачи, предполагающие адаптацию базовой модели занятия к определенным особенностям детского коллектива (группы, класса), возрастным, индивидуальным, с помощью подбора оптимальных методов и средств для реализации общего замысла; оперативные (коммуникативные) – ситуативные задачи, возникающие в ходе непосредственного осуществления учебно-воспитательного процесса и призванные непосредственно воплотить в жизнь разработанные решения стратегических и тактических задач.

В то же время для характеристики иерархичности, функционирования данной системы необходимо раскрыть аспекты, связанные с решением педагогических задач. Фундаментальным в проектировании алгоритмов решения задач является подход Д. Пойа [18]. Впоследствии данный подход был уточнен Л.М. Фридманом [19] и приобрел новые элементы в своей структуре: а) анализ задачи; б) поиск способа решения (систематическая запись задачи); в) план решения; г) осуществление плана решения; д) анализ решения; е) исследование задачи; ж) проверка; з) ответ. Наряду с работами Д. Пойа, в которых затронуты вопросы формирования эвристического мышления с помощью специального алгоритма, для нашего исследования имеют особую ценность исследования Г.С. Альтшуллера [20]. Он представил оригинальный подход к анализу и решению технических задач, основанный не на интуитивном поиске ответа, а на осознанных операциях мышления этими операциями стали эвристические методы. Ученый и представители научно-методической школы теории решения изобретательских задач систематизировали патентную информацию, приемы писателей-фантастов, образцы техники. Это отразилось в алгоритме решения изобретательских задач (АРИЗ), методах и «приемах фантазирования».

Итак, на основе анализа и обобщения результатов психолого-педагогических исследований по проблеме формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов охарактеризуем *концептуальные положения системы педагогических задач как средства формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов*.

1. Основными компонентами системы являются *педагогические задачи, под которыми понимаем дидактическое средство с определенным исходным предметом и заданным требованием, ориентированным на поиск эффективных вариативных путей создания условий для обучения, воспитания, развития субъектов педагогического процесса*. Удовлетворение выдвинутых требований направлено на формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов, и эти умения конкретизированы в компетенциях профессиональной деятельности учителя-многопредметника, классного руководителя, методиста-исследователя и педагога-консультанта как функциональных ролей учителя начальных классов.

2. В основе построения системы педагогических задач, направленных на формирование профессиональных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование», лежат следующие *принципы*: овладения общим способом профессионально-педагогической деятельности; поэтапного формирования профессиональных умений; дифференциации, учета индивидуальных возможностей студентов в овладении профессиональными умениями; интеграции психолого-педагогических, предметных и методических знаний в процессе решения педагогических задач; развития методического мышления студентов.

3. Решение педагогической задачи представляет собой: выбор стратегии и разработку тактики достижения поставленной цели; этапы принятия решения: поиск информации, выдвижение альтернатив, сопоставление и выбор, разработка программы действий; структура принятия решений: цель, результат, способы достижения результата, критерии оценки и правила выбора; критерии принятия решений: простота, ясность, определенность, эффективность для данных условий деятельности, конструктивность.

4. Содержание педагогических задач необходимо предъявлять студентам в соответствии с определенными этапами овладения педагогической деятельностью и формирования профессиональных умений: анализ готовых вариантов профессионально-педагогической деятельности; овладение профессиональными умениями по обоснованию, выбору и конструированию способов работы младших школьников по предложенному образцу; формирование всей совокупности профессиональных умений для самостоятельного конструирования методов обучения и приемов работы с учащимися.

5. В процессе формирования профессиональных умений студенты переходят от общепедагогических, типовых задач, возникающих в данный момент, к решению долгосрочных, перспективных проблем, конструированию собственных взаимодействий с младшими школьниками, с родителями учащихся, общественностью, с коллегами, администрацией школы.

Данные теоретические положения лежат в основе конструирования системы педагогических задач для формирования профессиональных умений у студентов – будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки и могут быть представлены следующими видами (см. табл. 1).

Данная систематизация педагогических задач позволяет характеризовать принципы педагогической системы: *целостность, иерархичность, структурность*. Представленные виды, группы, блоки педагогических задач рассматриваются как элементы целостного единства системы педагогических задач, обладающие тесными взаимными связями. Целостная система активно воздействует на компоненты, из которых она образована, и преобразует их соответственно собственной природе. В результате исходные компоненты претерпевают заметные изменения, эти изменения являются следствием внутреннего взаимодействия самих компонентов целостной системы.

Таким образом, система педагогических задач – это способ взаимодействия между преподавателем

и студентом, который характеризуется высокой активностью обучаемого и направленностью на преодоление познавательных затруднений, вызванных поставленной педагогом задачей-проблемой. В процессе взаимодействия преобладает субъектная позиция обучаемого, осознание и принятие им цели познания и самооценка имеющихся средств для решения задачи и получения результатов, что определяет мотивированный план процесса поэтапного формирования определенных умений в следующих фазах: осознание проблемы, гипотетическое решение и предвидение его результатов, выполнение решения и проверка решения. Для уточнения и дальнейшей разработки экспериментальной методики внедрения системы педагогических задач в процесс формирования профессиональных умений у будущих учителей начальных классов необходимо раскрыть особенности проектирования модели и организационно-педагогические условия данного процесса, разработать критерии и уровни сформированности профессиональных умений в процессе решения педагогических задач.

Таблица 1. Систематизация видов педагогических задач

<i>Виды педагогических задач, направленных на формирование профессиональных умений</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Информационно-текстовые; 2. Операционно-практические; 3. Проективно-моделирующие; 4. Проблемно-эвристические
<i>Виды педагогических задач с точки зрения решающего студента</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. По объему изучения дисциплины: критериальные (обязательные – программные), дополнительные 2. По уровню педагогической деятельности: оперативные, тактические, стратегические 3. По направлению педагогического взаимодействия: образовательного, воспитательного, просветительно-консультативного, профессионально-методического взаимодействия 4. По содержанию педагогического действия: аналитико-диагностические (целеполагания, мотивирования участников педагогического взаимодействия, определения и анализа условий ПВ), проективно-конструктивные (проектирования содержания ПВ, конструирования и организации ПВ), организационно-коммуникативные (непосредственного осуществления ПВ), оценочно-рефлексивные (контроля и коррекции хода и результатов ПВ, измерения, оценивания результатов ПВ, определения перспектив ПВ) 5. По характеру учебной деятельности: аналитические, проективные, исполнительные
<i>Виды педагогических задач с точки зрения проектирующего преподавателя</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. По характеру познавательной деятельности: теоретические, информационно-текстовые, операционно-практические 2. По уровню проблемности: репродуктивные, частично-поисковые, эвристические, творческие 3. По уровню использования алгоритма: задача с условием, задача с условием и алгоритмом решения, задача с условием, алгоритмом решения и дидактическим материалом 4. По степени сложности: задачи-упражнения, задачи-проблемы 5. По объему решения: частичное решение, полное решение

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Спири́н Л.Ф., Степи́нский М.А., Фрумки́н М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1974. 130 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2003. 304 с.
4. Нор К.Ф. Використання групових форм навчання студентів університету на заняттях педагогічного циклу // Наукові праці. Сер. : Педагогічні науки. 2002. Вип. 7. С. 98–101.
5. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y.: David McKay Co, 1956. 204 p.
6. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Роспедагенство, 1994. 48 с.
7. Anderson L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessin: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N.Y.: Longman, 2001. 187 p.
8. Дементьевская Н.П., Морзе Н.В. Компьютерні технології для розвитку учнів та вчителів // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць. Киев, 2005. 272 с.
9. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя // Советская педагогика. 1981. № 1. С. 83–87.
10. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
11. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001. 272 с.
12. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів. Киев: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. 407 с.
13. Евсеева О.В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2006. 21 с.
14. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
15. Полякова О.М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харьков, 1999. 18 с.
16. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. Луцьк: Вежа, 1999. 278 с.
17. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
18. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1961. 207 с.
19. Фридман Л.М. Основы проблемологии. М.: СИНТЕГ, 2001. 226 с.
20. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск: Наука, 1991. 225 с.

REFERENCES

1. Spirin L.F., Stepinsky M.A., Frumkin M.L. *Analiz uchebno-vospitatelnyh situatsiy i reshenie pedagogicheskikh zadach* [Analysis of teaching and educational situations and pedagogical problems solving]. Yaroslavl, YaGPI publ., 1974, 130 p.
2. Ball G.A. *Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskii aspekt* [The theory of learning tasks: psychological and pedagogical aspect]. Moscow, Pedagogika publ., 1990, 184 p.
3. Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatelnosti k lichnosti* [Pedagogics and psychology of the higher education: from activity to personality]. Moscow, Akademiya publ., 2003, 304 p.
4. Nor K.F. Use of group forms in teaching the university students at classes of pedagogical cycle. *Naukovi pratsi. Seriya Pedagogichni nauki*, 2002, no. 7, pp. 98–101.
5. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y., David McKay Co, 1956, 204 p.
6. Tollingerova D., Goloushova D., Kantorkova G. *Psihologiya proektirovaniya umstvennogo razvitiya detey* [Psychology of planning children's mental development]. Moscow, Rospedagenstvo publ., 1994, 48 p.
7. Anderson L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N.Y., Longman, 2001, 187 p.
8. Dementievskay N.P., Morze N.V. Computer technologies for development of students and teachers. *Informatsionnie tehnologii i sredstva obucheniya*. Kiev, 2005, 272 p.
9. Frumkin M.L. Learning and cognitive tasks in professional pedagogical training of a teacher. *Sovetskay pedagogika*, 1981, no. 1, pp. 83–87.
10. Kulyutkin Yu.N., Cuhobskaya G.S., eds. *Modelirovanie pedagogicheskikh situatsiy: problemi povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchitelya* [Modeling of pedagogical situations: issues of quality and efficiency improvement of general pedagogical training of a teacher]. Moscow, Pedagogika publ., 1981, 120 p.
11. Levina M.M. *Tehnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Technologies of professional pedagogical education]. Moscow, Akademiya publ., 2001, 272 p.
12. Gluzman N.A. *Metodiko-matematicheskaya kompetentnost budushchih uchiteley nachalnyh klassov* [Methodical and mathematical competence of the future primary school teachers]. Kiev, Visha shkola–XXI publ., 2010, 407 p.
13. Evseeva O.V. *Sistema uchebnyh zadach kak sredstvo formirovaniya umeniy poznavatelnoy deyatelnosti u studentov estestvennyh fakultetov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [System of learning tasks as a means of forming the skills of cognitive activity of the natural school students]. Kiev, 2006, 21 p.
14. Koval L.V. *Professionalnaya podgotovka budushchih uchiteley nachalnoy shkoli: tehnologicheskaya sostavlyayushchaya* [Professional training of the future primary school teachers: technological component]. Donetsk, Yugo-Vostok publ., 2009, 375 p.

15. Polyakova O.M. *Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti budushchih uchiteley v protsesse resheniya pedagogicheskikh zadach*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Forming of creative activity of the future teachers in the course of pedagogical problems solving]. Kharkov, 1999, 18 p.
16. Gusak P.M. *Podgotovka uchitelya: tehnologicheskie aspekti* [Training of a teacher: technological aspects]. Lutsk, Vezha publ., 1999, 278 p.
17. Фурман А.В. *Teoriya uchebnykh problemnykh situatsiy: psikhologo-didaktichesky aspekt* [Theory of learning problem situations: psychological and didactical aspects]. Ternopol, Aston publ., 2007, 164 p.
18. Poya D. *Kak reshat' zadachu* [How to solve a problem]. Moscow, Uchpedgiz publ., 1961, 207 p.
19. Fridman L.M. *Osnovi problemologii* [The basics of problemology]. Moscow, Sinteg publ., 2001, 226 p.
20. Altshuller G.S. *Nayti ideyu. Vvedenie v teoriyu resheniya izobretatelskikh zadach* [To find the idea. Introduction to the theory of inventive tasks solving]. Novosibirsk, Nauka publ., 1991, 225 p.

PEDAGOGICAL TASKS AS A DIDACTIC MEANS OF FORMING PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

© 2015

N.A. Gluzman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of department «Primary and Preschool Education Methods»
T.V. Nejenkaya, junior lecturer of department «Primary and Preschool Education Methods»
Yevpatoriya Institute of Social Sciences,
branch of Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky, Yevpatoriya (Russia)

Keywords: a pedagogical task; professional skills; the system of pedagogical tasks; future primary school teachers; professional competence.

Annotation: In the paper the authors investigate the theoretical aspects of task approach in the training of future primary school teachers. Typical characteristics of various types of educational pedagogical problems of higher education have been analyzed. The authors determine the main goal of the research as an attempt to evaluate the system of pedagogical tasks as a didactic means of formation of the future primary school teachers' professional competence. Objectives taxonomy is outlined in terms of knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, and evaluation. The authors define the concept of a «system of pedagogical tasks». The complex of problems system is divided into the following groups of tasks: analysis, design, control and assessment. Organization of students' cognitive activity, formation of incentives for teachers' creativity, gradual professional and intellectual complication of pedagogical tasks, organizational and methodical aspects of teaching activities enhancement at primary school, organizational and methodical aspects of modular education take part in design of pedagogical problems system.

The authors specify some types of educational tasks which are aimed at development of professional skills (informational and textual, operationally practical, projective-modeling, and heuristic-problem), and their connection with various kinds of pedagogical problems in terms of a student who is solving those pedagogical tasks, and in terms a teacher who is projecting the tasks.

The unity of pedagogical problems system is emphasized by its integrity, hierarchy and structure. The main components, principles and framework for implementing educational tasks have been defined on the basis of the study. The authors highlight the conceptual provisions of pedagogical tasks as a means of forming the future primary school teachers' professional skills. The article shows its role in the formation of professional skills of the students specializing in primary education (educational program 44.03.01 «Pedagogical education», training profile «Primary education»).