

СОВРЕМЕННЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Рассматриваются современные классификации учебных методических задач как эффективных средств методической подготовки будущих учителей. Эти классификации различаются по целевой ориентации, функциональному назначению и степени интеграции. Наряду с обобщением существующих подходов к систематизации учебных методических задач предлагается альтернативный комплексный подход к их группировке в современном методическом практикуме.

Ключевые слова: учебные методические задачи; профессиональная подготовка учителя; средства обучения; методическая компетентность.

Учебные методические задачи (УМЗ), называемые также методическими, учебно-методическими, учебно-профессиональными задачами, в настоящее время широко используются в методической подготовке студентов педагогических вузов. Специфика специальности, направления подготовки будущего учителя является основой для дальнейшего «расширения», уточнения названий указанных задач. В контексте профессиональной подготовки учителя иностранного языка, например, употребляются такие синонимичные по отношению к учебным методическим задачам понятия, как «профессионально-лингводидактическая задача» и «лингвопедагогическая задача».

Учебная методическая задача представляет собой задание, используемое в методической подготовке учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методических, педагогических профессиональных действий с целью развития методической компетентности как интегративной основы профессионального педагогического роста. Она характеризуется значительной степенью технологичности и обоснованности научно-практических, рефлексивных методических решений. Главное предназначение УМЗ – это технологизация методической подготовки и оптимизация овладения преподавательским мастерством, развитие методического мышления и дидактических способностей студентов, обеспечение теоретической и практической готовности к работе в школе.

Будучи включёнными в немногочисленные практики для методической подготовки будущих учителей, данные задачи применяются главным образом на семинарских занятиях по теории и методике обучения предмету. Преимущества использования УМЗ как средств учебной деятельности заключаются в том, что они интегрируют теоретический и практический аспекты методической подготовки учителя, усиливая её практическую направленность; интегрируют методическую и предметную подготовку; способствуют развитию методической компетентности и методического мышления; развивают способности студентов к всестороннему и объективному методическому анализу. Эффективность, функциональность, практическая направленность – основные требования к данным задачам, и, одновременно, ключевые индикаторы уровня качества их разработки и группировки.

Было бы неправильно утверждать, что систематизировать УМЗ на научной основе начали только в последнее время в связи с тенденцией технологизации образования, внедрением задачного подхода. «Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков» Н.В. Языковой, к примеру, был издан ещё

в 1977 г. В настоящее время интерес к вопросам реализации задачного подхода в профессиональном педагогическом образовании связан с тем, что цели модернизации подготовки учителя потребовали модернизации средств этой подготовки, среди которых УМЗ занимают особое место. Многие существующие типологии УМЗ нуждаются в пересмотре, так как степень полноты систематизации большинства из них недостаточна. Также потенциал возможностей использования данных задач в практике обучения студентов, степень и механизмы влияния на качество профессиональной подготовки учителя в целом изучены не в полном объёме.

В первую очередь стоит рассмотреть узконаправленные комплексы УМЗ, различающиеся по целевым ориентациям профессиональной подготовки, по возможностям использования для решения частных задач будущей обучающей деятельности. В современных научных исследованиях, например, предлагаются УМЗ для развития проектировочных умений в целом [1], развития личности учащихся [2], развития умений проектировать упражнения [3], формирования прогностических умений [4].

Для развития проектировочных умений Ю.С. Заяц предлагает два типа методических задач: аналитические и конструктивные. Первый тип предусматривает задачи на ориентировку (в предметном содержании урока, в средствах и способах обучения) и на определение возрастных особенностей учащихся в освоении предметного содержания. Второй тип объединяет задачи на целеполагание, планирование, способы создания мотивации и организации введения понятий и законов, выбор способов и средств организации различных видов учебной деятельности учащихся [1]. Понятно, что данный комплекс задач позволяет развивать не только проектировочные, но и аналитические умения.

Комплекс учебно-методических задач, позволяющий будущим учителям овладеть основами деятельности по формированию личностно-профессиональной позиции студента на решение задачи развития личности, разработанный С.И. Десненко, включает три группы задач, которые, как представляется, связаны по целевым установкам с педагогическими задачами. Первая группа задач направлена на овладение будущими учителями умением оказывать содействие школьникам при формировании их личностной позиции средствами учебного предмета; вторая группа – на формирование умения осуществлять рефлексию собственной деятельности; третья группа – на овладение умением проектировать совместно с учащимися индивидуальный образовательный маршрут [2. С. 30]. На данном примере решения частных проблем методической подготовки

учителя мы обнаруживаем, что интеграция методических задач и педагогических задач (проблемных ситуаций) возможна, и для этого обозначен ряд предпосылок. В конкретном случае в основе интеграции лежит рефлексия. К рефлексии в разработке учебных методических задач, включённых в содержание практикума для методической подготовки учителя иностранного языка на основе интегративно-рефлексивного подхода, обратилась и Е.Н. Соловова [5].

Разработанные Л.Н. Ивашовой задачи на развитие умений проектировать упражнения подразделяются на шесть типов. Они направлены на овладение такими действиями, как антиципация – прогнозирование; поиск – выбор; сравнение – группировка; трансформация; комбинирование – конструирование; оценка – коррекция [3. С. 15]. Хочется обратить внимание на то, что ориентация на данные действия возможна также при обучении студентов разработке тестовых, контрольных заданий или отбору учебного материала.

Разрабатывая учебно-профессиональные прогностические задачи как инструмент для формирования компонентов прогностических умений, А.В. Захаров ориентировался на три типа обучения (знаниевый – информационно-содержательный блок заданий по реализации ассоциативных механизмов; деятельностный – деятельностно-технологический блок заданий по реализации алгоритмических механизмов; интеллектуально-творческий – блок заданий по формированию механизмов творческой деятельности) и три принципа отбора задач (частотность использования в педагогической деятельности; возможность формирования на их основе базовых умений и навыков прогнозирования; комплексность, одновременность реализации знаниевого, деятельностного и мыслительного компонентов умений) [4. С. 10–11]. Но ориентация на указанные типы обучения возможна и при развитии умений анализа в педагогической деятельности.

В ряде научных исследований учебные методические задачи рассматриваются и как средство актуализации знаний студентов по предметным областям, например лингвистики [6], технологии [7], а также как средство развития отдельных методических умений в рамках предметной подготовки до начала изучения методических дисциплин и параллельно с ними [8].

К сожалению, очень редки классификации учебных методических задач по способам, основам предъявления, типам формулировок заданий. Эти отдельные немногочисленные исследования стоят того, чтобы с ними познакомиться. Т.В. Смолеусова, О.Д. Овчинникова, О.М. Аюбова обращают внимание на задания, построенные на реальных, часто встречающихся в школьной практике ошибках учеников, которые помогают студенту заочно накапливать опыт, развивают у него более внимательное отношение к учебному материалу, служат антипримером [9]. О.А. Автушко подошла к данному вопросу более комплексно. В основе задач, по её мнению, могут быть ситуации, связанные с ошибочными действиями всех субъектов образовательного процесса. При этом предлагаются три типа задач: на анализ действий учащихся, учителя (или студента-практиканта), авторов учебных книг с позиций проведенного ими отбора содержания [6]. Рекоменда-

ции О.А. Автушко использовать для успешного решения студентами методических задач конкретные ссылки на лингвистические источники, мини-хрестоматии свидетельствуют об учёте профессиональной направленности подготовки учителя при проектировании УМЗ, что стоит приветствовать.

Н.Г. Исаенков в качестве наиболее эффективной основы УМЗ называет уже не ошибку, а «ложную установку». Здесь предусматривается наличие противоречия в условии, в требовании либо в условии и требовании и получение познавательного результата посредством разрешения заложенных противоречий и раскрытия отношения между известными и неизвестными элементами задачи [7].

В.М. Поляков, Н.А. Качалова, рассматривая особенности использования учебных видеофильмов в методической подготовке инженеров-педагогов, указывают на большую вариативность основ и способов формулировок УМЗ (вербально; в виде схем, чертежей, диаграмм, таблиц; в виде фонограмм; в виде учебных кино- и видеофильмов; в виде компьютерных программ; в виде мультимедийных комплектов) [10]. Представить себе в одном практикуме весь набор таких учебных методических задач сложно, но идея разнообразить процесс профессиональной методической подготовки учителя небезынтересна.

В результате изучения приведённых здесь примеров классификаций и группировок УМЗ было нетрудно заметить, что перспективы возможного комбинирования данных задач вполне реальны. Изучение их убедительно свидетельствует о возможностях интеграции задач, использования для других целей и в других предметных областях.

Существуют и более комплексные классификации УМЗ. Большей степенью обобщения отличаются классификации Н.В. Языковой [11, 14], Т.И. Ковтуновой [8], А.Х. Курашиновой [12], Т.С. Мамонтовой [13].

Н.В. Языкова выделяет в содержании профессионально-методической деятельности учителя три группы типовых методических задач: практические, технологические и исследовательские. Студентам предлагается ряд задач «на дом» на узнавание и воспроизведение некоей усвоенной информации; ряд задач, решаемых непосредственно на занятиях, направлен на применение знаний и на самостоятельное определение методов и приёмов обучения в конкретных учебных ситуациях. Исследовательские же задачи, характеризующиеся систематичностью и продолжительностью реализации, группируются согласно умениям (первая группа – умения подбирать и работать с научной литературой, обобщать теоретические знания в докладах, аннотациях, сообщениях, рефератах; вторая группа – умения наблюдать, изучать, анализировать, обобщать опыт учителей с целью применения в собственной педагогической деятельности; третья группа – умения ставить исследовательские задачи, формулировать гипотезу; планировать, реализовывать, анализировать опытную работу и представлять результаты в форме сообщений, статей, докладов) [11, 14].

Т.И. Ковтунова [8] считает обоснованным учитывать при разработке методических задач уровни сложности (высокий, средний, низкий) и необходимые

для учителя методические умения. К высокому уровню сложности она относит задачи на анализ уроков, содержательно-методической линии; разработку уроков, курсов; планирование видов работ учащихся. К среднему уровню относятся подзадачи задач высокого уровня сложности (на проектирование целей, определение критериев достижения целей; проектирование структуры уроков; отбор содержания обучения и т.д.). Низким уровнем сложности характеризуются задачи, решение которых основывается на предметных знаниях.

В группировке педагогических задач А.Х. Курашиновой, в основу которой легла продуктивная педагогическая деятельность, мы без труда обнаружим интеграцию педагогических и методических задач: информационно-аналитические (на формирование знаний студентов в области стратегии педагогической деятельности); аналитико-синтетические (на формирование знаний и умений выделять, анализировать и исследовать свойства компонентов педагогических систем); проектно-конструкторские (на формирование умений студентов разрабатывать индивидуальный проект процесса педагогической деятельности); организационно-подготовительные (на формирование мыслительных операций, связанных с планированием и организацией индивидуальной и коллективной учебной деятельности); операционно-практические (на формирование оценочных суждений, самокоррекцию процесса и результата педагогической деятельности) [12. С. 12].

Т.С. Мамонтова группирует учебно-методические задачи в соответствии с деятельностным подходом по трём уровням. Первый (репродуктивный) уровень предполагает задания на различение, узнавание, припоминание, соотнесение, понимание учебного материала, выполняемые по образцу или с использованием частных приемов деятельности. На втором (обязательном) уровне используются задания на воспроизведение, соотнесение и понимание более сложного учебного материала, выполняемые в стандартной ситуации с использованием специальных приемов деятельности. Третий уровень (уровень возможностей) включает задания на перенос усвоенного в новые условия, рефлексии учебно-методической деятельности по выполнению учебно-методических заданий, составление приемов учебно-методической деятельности; задания с элементами творчества, выполняемые самостоятельно в измененной ситуации, с использованием общих или перестроенных с учетом ситуации приемов деятельности. Очень значимо здесь указание на необходимость использования частных, специальных и общих приёмов учебно-методической деятельности в зависимости от степени обобщенности решаемых учебно-методических задач [13. С. 8].

В табл. 1 в качестве примера обобщены виды задач/заданий для методической подготовки учителя иностранного языка, выявленные в результате анализа наиболее известных и используемых современных практикумов и дополнительной литературы соответствующей направленности.

Т а б л и ц а 1

Виды методических задач/заданий в современных практикумах и учебных пособиях для методической подготовки учителя иностранного языка

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКУМЫ	
«ПРАКТИКУМ К БАЗОВОМУ КУРСУ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» (Соловова Е.Н., 2004)	«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ» (Бабинская П.К. и др., 2003)
Приведение собственных примеров, обсуждение вопросов, перефразирование цитат, перевод аутентичных текстов по специальности, выполнение тестов на употребление лингводидактических терминов в контексте, соотнесение терминов и их определений, анализ уроков и УМК, соотнесение упражнений с этапами обучения, составление фрагментов урока, составление глоссария на русском и английском языках	Обсуждение вопросов, заполнение обобщающих таблиц, анализ программ и видеофрагментов уроков, изучение опорных конспектов и схем последовательности действий учителя и учеников, определение видов и типов упражнений по их инструкциям, ролевые задания
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПОСОБИЯ	
«КУРС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА» (Мильруд Р.П., 2001)	«ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» (Колкер Я.М., 2004)
Ответы на вопросы; описание; объяснение, обоснование, интерпретация, комментирование данных; обобщение результатов; ранжирование, упорядочение, распределение, соотнесение, выбор, дополнение, комбинирование информации; заполнение ассоциативных карт, таблиц; подбор терминологических эквивалентов; проектирование и анализ (действий, деятельности, планов); «мозговые штурмы»; разработка методических рекомендаций	Соотнесение, ответы на вопросы, установление правильной последовательности методических действий, трансформация упражнений, подбор заданий, творческие задания (придумывание инструкций для работы с языковым материалом, адаптация текста для другой ступени обучения)

Результаты анализа существующих задач, заданий в содержании научных исследований и современных практикумов для методической подготовки учителя лишь подтверждают неограниченные возможности их разработки и группировки. Представляется, что в обобщённой классификации на уровне теории УМЗ могут быть сгруппированы как минимум по следующим параметрам:

- методические умения (использование активных форм обучения; поддержание мотивации; организация самостоятельной работы учащихся; анализ и планиро-

вание учебного процесса; отбор, методическая обработка и конструирование учебного материала; подготовка, подбор и использование различных наглядных средств обучения, ТСО; выбор и применение наиболее эффективных приёмов и способов обучения; определение целей, форм, объектов контроля; планирование и осуществление различных видов контроля; оценивание учебно-коммуникативной деятельности учеников);

- методы решения/методические действия (адаптация, анализ, восстановление, выбор готового отве-

та/ответов, дополнение, заполнение, интерпретация, классификация, комбинирование, комментирование, мозговой штурм, обобщение, обоснование (доказательство), описание, определение оптимальной последовательности, определение причинно-следственных связей, подбор, ранжирование, распределение, систематизация, соотнесение, трансформация, упорядочение);

- ограниченность/неограниченность методических действий при решении задач;

- ориентация на виды профессиональной деятельности (анализ, отбор, проектирование/планирование, реализация);

- степень алгоритмизации ответа (алгоритмические задачи с запрограммированным ответом, с известным способом решения, задачи с частично запрограммированным ответом и частично известным способом решения, задачи с «открытым» ответом, т.е. открытые, творческие задачи с различными способами решения);

- уровни проявления методической компетентности (теоретический, квазипрофессиональный, координируемый профессиональный, профессиональный);

- формы, основы «подачи» (вербальные задачи в текстовой форме, задачи с использованием наглядности схемной, табличной, изобразительной, задачи с использованием аудио- и видеоматериалов, задачи с использованием учебных программ и материалов (УМК, учебных пособий));

- уровни формирования методического мышления (знание теоретических основ курса методики и смежных с ней дисциплин, знание терминологического аппарата; оперирование приёмами, способами обучения; анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности; самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности);

- формы выполнения (в группе/индивидуально, в письменной и устной форме, комбинированные формы, с опорой/без опоры, под руководством преподавателя/самостоятельно);

- функциональное назначение задач в методической подготовке (обучение, систематизация и обобщение теоретических знаний, актуализация полученных знаний в практической деятельности, контроль, оценка).

Также УМЗ могут быть классифицированы по уровням сложности (проблемности) задач, по соответствию содержательным разделам «методических» дисциплин.

Совсем непросто разработать стройную обобщённую классификацию УМЗ как значимых единиц учебной деятельности на уровне концепции, тем более что данная задача практически не ставится во главу угла большинством теоретиков в области профессиональной подготовки учителей. Во многом это и становится причиной доминирования узкоориентированных комплексов УМЗ. Отбор, структурирование классифицированных УМЗ в конкретном курсе методической подготовки, упорядочение их в практикумах для методической подготовки – задачи ещё более сложные и важные. Поэтому группировка учебных методических задач в

практикумах для методической подготовки учителя также заслуживает особого внимания.

На сегодняшний день наблюдаются два подхода к группировке УМЗ в методических практикумах:

- ориентированный на предлагаемое в стандарте содержание разделов дисциплины «теория и методика обучения»;

- ориентированный на ключевые практические умения будущего учителя.

Справедливости ради отметим, что хотя группировка задач в практикуме чаще осуществляется с ориентацией на стандарт, внутри модулей практикумов, соответствующих теоретическим вопросам дисциплины, наблюдается определённая иерархия задач, и их специфика зависит от определённого авторами подхода к методической подготовке. Так, например, в уже упомянутом пособии Е.Н. Солововой задания и упражнения, соответствующие различным уровням рефлексии, включают определение параметров учебной ситуации, анализ действий учителя и учеников, определение характера и причин проявления трудностей, анализ эмоционального состояния учителя и учеников в конкретной ситуации, выделение основных и второстепенных факторов, влияющих на динамику ситуации, поиск альтернативных решений в данной ситуации, моделирование новой учебной ситуации, применение метода анализа/самоанализа [5]. При этом данные задания группируются чётко по разделам курса теории и методики обучения иностранным языкам.

При втором подходе учебные методические задачи группируются на основе понимания авторами-разработчиками ключевых проблем методической подготовки учителя, по типам профессиональной деятельности учителя без чёткого выделения разделов «методических» дисциплин. Среди последних наиболее известных сборников методических задач подобного плана стоит назвать пособия «Методические задачи по русскому языку» (Василенко Е.И., Добровольская В.В., 2003) и «Русский язык в начальных классах. Сборник методических задач» (Соловейчик М.С. и др., 2000). В пособии Е.И. Василенко и В.В. Добровольской, целью издания которого, по утверждению авторов, явилось совершенствование методической компетенции преподавателей, представлены три типа задач: задачи на выработку анализа учебных материалов; задачи на базе учебных ситуаций, развивающие методическое мышление; задачи творческого характера на разработку фрагментов урока. А в сборник методических задач (М.С. Соловейчик и др.) для подготовки учителя начальных классов включены три других типа задач: по развитию речи младших школьников; по обучению чтению детской литературы; по обучению грамоте, грамматике и орфографии. Стоит заметить, что оба подхода к структурированию, группировке УМЗ, как показывает практика, целесообразны и продуктивны.

В табл. 2 представлены группировки УМЗ и методических заданий на примере наиболее известных и востребованных практикумов для методической подготовки учителя иностранного языка.

Группировка методических задач/заданий в современных практикумах для методической подготовки учителя иностранного языка

«Курс методики преподавания английского языка» (Мильруд Р.П., 2001)	«Практический курс методики преподавания иностранных языков» (Бабинская П.К. и др., 2003)	«Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам» (Соловова Е.Н., 2004)
– <i>WARMING UP DISCUSSION</i>; – input reading; – exploratory tasks; – self-assessment questions; – micro-teaching tasks; – observation tasks; – integrated tasks	– вопросы для обсуждения; – задания для самостоятельной работы; – учебно-исследовательские задания; – письменные практические задания	– анализ собственного опыта изучения ИЯ; – контрольные вопросы на усвоение теории; – задания на развитие профессионально-речевых умений; – анализ видеуроков; – практические задания; – дневник профессиональных наблюдений

Итак, все кратко охарактеризованные здесь классификации учебных методических задач для профессиональной подготовки учителя специфичны и крайне разнородны. Они отличаются разной степенью обобщения, и разной степенью возможности комплексного использования, разнонаправленностью интеграции с другими средствами и видами профессиональной подготовки. В то же время в них просматривается потенциал для применения в разных аспектах методической подготовки учителя, для внутриспредметной и межпредметной интеграции. Все эти классификации достойны внимания и потому, что могут дополнять друг друга и быть приняты во внимание как ориентиры для методической подготовки учителей в рамках других специальностей.

Группировка УМЗ по всем вышеуказанным параметрам в практикумах для методической подготовки учителя вряд ли удобна. Но и традиционно принятый в отечественной методике принцип группировки задач в практикумах и практико-ориентированных пособиях по теории и методике обучения в соответствии с содержанием разделов «методических» дисциплин не всегда оправдан. В реальном процессе обучения большинство уроков являются комбинированными, поэтому методические знания и умения, на закрепление, развитие и контроль которых направлено решение УМЗ, должны характеризоваться большей степенью комплексности.

В основе группировки учебных методических задач, предлагаемой в данном исследовании, принцип соответствия содержанию дисциплины не является первостепенным. «Комплектация» должна учитывать условия временных ограничений и полифункциональность методических задач. Основными принципами здесь выступают: учёт требований к методической компетентности учителя иностранного языка; ориентация на международные стандарты в оценивании методических знаний и умений; возможность полифункционального использования УМЗ; высокая степень обобщения и содержательное разнообразие УМЗ; сочетаемость, гибкость, универсальность УМЗ; представленность всех видов УМЗ из обобщённой классификации; последовательное усложнение УМЗ; «прогрессия» практической направленности методической подготовки.

В итоге в «задачник» или «практикум» для методической подготовки учителя могут входить следующие группы УМЗ:

1. Задачи на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин.
2. Задачи на овладение специальным терминологическим аппаратом для описания учебного процесса.
3. Задачи на знание и умения оперирования отдельными приёмами, способами обучения.
4. Задачи на анализ и обоснование применения приёмов, способов обучения, последовательности обучающей деятельности.
5. Задачи на самостоятельное планирование и применение комплекса способов и приёмов в обучающей деятельности.
6. Задачи на умения организации и реализации учебной деятельности.
7. Задачи на контроль и оценку учебной деятельности.
8. Задачи, связанные с отбором и методической обработкой основных и дополнительных учебных материалов, с применением наглядности и ТСО.

В качестве примера можно привести возможные виды методических задач на закрепление теоретических знаний по курсу методики и смежных с ней дисциплин (первая группа задач):

- высказывание оценочных суждений на утверждения;
- дополнение логических рядов, связанных с теми или иными теоретическими знаниями;
- логическое завершение утверждений, связанных с теми или иными теоретическими знаниями;
- обобщение теоретических знаний на основе использования схемной и табличной наглядности;
- определение видов упражнений по их формулировкам;
- определение видов учебной деятельности по формулировкам заданий, упражнений;
- определение «лишних» элементов;
- перефразирование, комментирование теоретических положений.

Детализация видов задач, подобранных с учётом вышеуказанных принципов будет зависеть от специфики области, направления профессиональной подготовки учителя. Однако предусматривается возможность расширения приведённого списка групп и видов задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заяц Ю.С. Методическая задача как средство формирования проектировочных умений у студентов факультета начальных классов в процессе методико-математической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 180 с.
2. Десненко С.И. Методическая подготовка студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 50 с.
3. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 2004. 192 с.

4. *Ивашова Л.Н.* Развитие умения проектировать упражнение в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2007. 23 с.
5. *Захаров А.В.* Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009. 24 с.
6. Автушко О.А. Методические задачи как средство актуализации лингвистических знаний студентов. Режим доступа: <http://www.kspu.ru/doccom/c1.data>
7. *Исаенков Н.Г.* Совершенствование технологической подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства в вузе на основе задачного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 18 с.
8. *Ковтунова Т.И.* Методические задачи в предметной подготовке учителя математики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орёл, 2006. 16 с.
9. *Смолеусова Т.В., Овчинникова О.Д., Аюбова О.М.* Использование методических задач по математике при подготовке будущих учителей начальных классов // Сибирский учитель. 2001. № 6. Режим доступа: <http://www.sibuch.ru>
10. *Поляков В.М., Качалова Н.А.* Проблемы использования учебных видеофильмов в методической подготовке инженеров-педагогов // Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Организация процесса обучения студентов в магистратуре. Проблемы и их решение». Режим доступа: <http://www.nntu.sci-nnov.ru>
11. *Языкова Н.В.* Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков. Л.: Просвещение, 1977. 253 с.
12. *Курашинова А.Х.* Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 27 с.
13. *Мамонтова Т.С.* Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 23 с.
14. *Языкова Н.В.* Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе. 1994. № 2. С. 49–54.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 26 октября 2009 г.