

УДК 378.147:371.124+376.1  
ББК 4448.985+4420.242

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### **Хитрюк Вера Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь); 225409, респ. Беларусь, г. Барановичи, Брестская обл., ул. Войкова, д. 21; e-mail: hvv64@tut.by

#### **КОНТЕКСТНЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАЧИ И СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инклюзивное образовательное пространство; инклюзивная готовность педагогов; метапредметная компетентностно-контекстная технология; контекстные проблемные задачи и ситуации; компетентностный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены контекстные проблемные ситуации и задачи как важная составляющая процессуального компонента педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Определена названная дефиниция, составляющие ее виды заданий и упражнений, сформулированы отличительные характеристики. Существенное место занимает методический аспект: классификация контекстных проблемных задач и ситуаций на основе выделенных критериев, уровни сложности, критерии их дифференциации, основные этапы работы.

### **Khitryuk Vera Valeryevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Baranovichi State University (Belarus).

#### **CONTEXTUAL PROBLEM SITUATIONS AND TASKS IN FORMATION OF INCLUSIVE READINESS OF PERSPECTIVE TEACHERS**

**KEY WORDS:** inclusive educational space, inclusive readiness of teachers, metasubject competence-based and contextual technology, contextual problem tasks and situations, competence-based approach.

**ABSTRACT.** Contextual problem situations and tasks (CPST) as an important component of a procedural component of pedagogical metasubject competence-based and contextual technology of formation of inclusive readiness of perspective teachers are presented in the article. The above mentioned notion is defined, types of tasks and exercises making it are given, its distinctive characteristics are formulated. Significant place is occupied by methodical aspect: classification context of problem tasks and situations on the basis of the selected criteria; levels of complexity, the criteria for their differentiation; the main stages of the work.

**И**нклюзивное образовательное пространство представляет собой систему структурных компонентов и блоков, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения. Обращение национальных систем образования России и Беларуси к активному внедрению практик инклюзивного образования непременно сталкивается с необходимостью обеспечения готовности педагогов к работе в новых профессиональных условиях. Инклюзивная готовность педагога (инклюзивная профессионально-педагогическая готовность) определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [2, с. 190].

Формирование инклюзивной готовности педагогов является сложным многоаспектным пролонгированным процессом в формате подготовки педагогических кад-

ров, цель которого может быть достигнута посредством использования педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии. Ядром метапредметной компетентностно-контекстной технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является понятие «контекстные проблемные задачи и ситуации», определяемое в формате настоящего исследования как «обобщенные знаковые модели» [1, с. 132] предметного и социального содержания профессионально-педагогической деятельности, отражающие проблемы взаимодействия, общения, обмена социальным опытом субъектов инклюзивного образовательного пространства, решение которых является средством формирования комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих инклюзивную готовность педагога. В определении мы исходили из понимания контекста как «системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющей на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [1, с. 124]. При

этом проблемный характер задач и ситуаций обеспечивается наличием и/или субъективным осознанием будущим педагогом противоречия, которое следует разрешить.

Термин «контекстные проблемные задачи и ситуации» является собирательным и включает в свой состав обобщенные профессиональные задачи, предполагающие решение проблемных ситуаций, собственно проблемные педагогические ситуации, мини-кейсы проблемного содержания и др. Форма представления контекстных проблемных задач и ситуаций также может быть различной: тексты задач и ситуаций; исследовательская проблема, разрешение которой предполагает выполнение мини-исследования (например, в формате исследовательского мини-кейса, выполняемого в рамках самостоятельной управляемой работы студента); социальный интерактивный театр и т. д. Поиск решений таких ситуаций и задач, их аргументация требуют привлечения междисциплинарных знаний и навыков (философских, педагогических, психологических, методических, дидактических, социологических, лингвистических, экономических и др.), а также опоры на аналитико-синтетические операции мышления. Выработке решения контекстных проблемных задач и ситуаций предшествует анализ, выделение составляющих элементов, определение их взаимоотношений, предложение альтернатив и их аргументация.

Отличительными характеристиками контекстных ситуаций и задач проблемного характера являются:

- социокультурная и профессионально-педагогическая детерминированность;
- целевая установка – формирование компетенций на основе выявления и решения профессионально-педагогической проблемы, а также аргументация предлагаемого решения;
- значимость (профессиональная, когнитивная, социальная, коммуникативная и т. д.) полученного результата;
- нестандартность структуры, связанная с неопределенностью компонентов условий, а также возможное наличие противоречивой или избыточной / неполной информации в качестве условия;
- вариативность формы представления содержания (заполнение таблиц, графики, схемы, рисунки, работа с текстами и др.) и альтернативность способа решения;
- необходимость использования для решения информации, знаний и умений из различных научных областей (философия, педагогика, психология и др.) или разных отраслей одного научного поля (дидактика, теория воспитания, коррекционная педагогика и т. д.);

- четкое обозначение области применения полученного результата в профессиональной деятельности;

- профессиональная и личностная заинтересованность интерпретации наличествующих условий и аргументации полученных результатов с опорой на научные теории, концепции, положения и/или результаты исследований и практических наблюдений.

В основу типологии контекстных задач и ситуаций проблемного содержания положены различные критерии: 1) локализация проблемы и характер информации, необходимой для ее разрешения; 2) источник возникновения проблемной ситуации; 3) характер формируемых компетенций. Таким образом, контекстные задачи и ситуации проблемного содержания могут быть классифицированы следующим образом:

1) по локализации проблемы и характеру информации, необходимой для ее решения:

- *мононаучные* – условием выступает проблема, разрешение которой предполагает использование понятийного аппарата и знаний одного научного поля (например, решение контекстных проблемных задач и ситуаций требует знаний, полученных в ходе изучения учебных дисциплин педагогического содержания: «Педагогика начального образования», «Педагогика семьи», «Основы инклюзивного образования» и т. д., например, проблема выбора и/или создания средств обучения для всех детей при условии, что в классе есть незрячий ребенок);

- *интегративные* – в условии описана ситуация или задача, решение которой предполагает использование знаний различных предметных областей (например, решение проблемной ситуации требует знаний и компетенций, сформированных в ходе изучения учебных дисциплин «Философия», «Экономическая теория», «Социология», «Психология», «Основы инклюзивного образования» и др., например, проблема содержания и направлений работы с родителями класса по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования);

- *практические* – для решения таких задач и ситуаций требуется привлечение знаний и компетенций, полученных в результате изучения различных учебных дисциплин, а также умений, приобретенных в социальном и практическом опыте (например, проблема подготовки всех субъектов образовательного пространства к первому дню ребенка с особыми образовательными потребностями в учреждении образования);

2) по источнику возникновения проблемной ситуации:

- *внутриконтекстные* – условия задачи или ситуации затрагивают индивидуально-психологические особенности, знания и опыт субъекта образовательного пространства (например, проблема эмоционального принятия педагогом ребенка с детским церебральным параличом);

- *внешнеконтекстные* – в условии описана ситуация или задача информационного, пространственно-временного или социокультурного характера, порождающая проблему, подлежащую разрешению или решению (например, проблема организации взаимодействия родителей «обычных» и «особых» детей класса);

- *поликонтекстные* – условиями задачи или ситуации определяется проблема, детерминированная как внутренним, так и внешним контекстами (например, проблема общения в условиях, когда в классе есть ребенок, вербальное общение с которым затруднено или ограничено);

3) по характеру формируемых компетенций:

- *монокомпетентностные* – решение задачи или разрешение ситуации лежит в основе формирования компетенций одной из групп (академические, профессиональные, социально-личностные), составляющих компетентностное наполнение структурных компонентов инклюзивной готовности педагогов (например, решение проблемной ситуации, связанной с формированием родительской инициативы в позиционировании ценностей инклюзивного образования, что позволяет сформировать толерантное отношение к субъектам инклюзивного образовательного пространства);

- *поликompетентностные* – в результате поиска разрешения ситуации или решения задачи формируется комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих сущность инклюзивной готовности будущих педагогов (например, решение проблемных задач и ситуаций, связанных с сопровождением образовательного маршрута ребенка с особыми образовательными потребностями группой психолого-педагогического сопровождения).

Контекстная ситуация и задача проблемного характера могут быть охарактеризованы в аспекте одной характеристики каждого выделенного критерия (например, интегративная внешнеконтекстная поликомпетентностная: родители детей класса поднимают вопрос о целесообразности обучения ребенка с нарушениями функций

опорно-двигательного аппарата, передвигающегося с помощью инвалидной коляски; свою позицию они аргументируют тем, что мальчик испытывает значительные затруднения в обучении, не может на равных конкурировать с одноклассниками в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности; вы принимаете решение о проведении родительского собрания...).

Предлагаемая типология структурирует методическое поле преподавателей высшей школы и формирует план дидактической модели достижения образовательных результатов как в рамках отдельных дисциплин, так в формате реализации образовательной программы.

Контекстные проблемные задачи и ситуации могут быть различного уровня сложности, что позволяет постепенно усложнять учебную задачу студентов, а также учитывать индивидуальные возможности каждого студента. Нами выделены три уровня сложности контекстных задач и ситуаций проблемного характера (первый, второй и третий). В основу критериев дифференциации уровней сложности контекстных проблемных задач и ситуаций положены полнота условий, сформулированных в контекстной проблемной ситуации или задаче; объем и качество дополнительной информации, необходимой для решения контекстных проблемных задач и ситуаций; необходимость привлечения метапредметных знаний, умений, практического опыта для решения контекстной ситуации или задачи. Характеристика контекстных задач и ситуаций проблемного характера различного уровня сложности представлена в таблице 1.

В работе над контекстными проблемными задачами и ситуациями можно выделить последовательные взаимосвязанные этапы:

- 1) изучение и анализ описанных в задаче или ситуации условий;
- 2) формулирование проблемы (определение противоречия и осознание его);
- 3) субъективное осознание проблемы и по возможности ее «перевод» в задачу или ситуацию;
- 4) поиск при необходимости дополнительной информации;
- 5) формулирование условий с учетом их дополнения;
- 6) поиск и формулирование альтернативных решений и их анализ;
- 7) выбор оптимального решения, его проверка и аргументация;
- 8) презентация решения.

**Характеристика контекстных задач и ситуаций проблемного характера различного уровня сложности**

Уровни сложности	Характеристики задач и ситуаций проблемного характера
1-й	Условия задачи или ситуации описаны полностью, для решения дополнительная информация может не привлекаться; разрешение проблемной ситуации или задачи и аргументация решения предполагают использование одной педагогической (психологической / философской / экономической и т. д.) теории или концепции.
2-й	Условия задачи сформулированы не в полном объеме, следует привлечь незначительный объем дополнительной информации; для разрешения проблемной ситуации или задачи и аргументации решения следует использовать метапредметные знания различных научных областей.
3-й	Условия задачи или ситуации явно не обозначают имеющую место профессиональную проблему (ее следует сформулировать), для разрешения ситуации, решения задачи и аргументации полученных результатов необходимо привлечь значительный объем дополнительной информации, опираясь не только на теории и концепции разных научных полей содержания учебных дисциплин, но и на практический опыт.

Основу критериев оценивания решения контекстных проблемных задач и ситуаций составляют как результативные показатели (сформулированное решение и его аргументация, презентация решения), так и процессуальные (выявление и формулирование проблемы, понимание значимости ее решения для профессиональной деятельности, определение информационного поля, поиск альтернативных решений).

Важным методическим приемом является составление контекстных проблемных ситуаций и задач студентами на основе ана-

лиза наблюдаемого педагогического опыта или опыта собственной педагогической деятельности.

Таким образом, контекстные проблемные задачи и ситуации являются эффективным методическим ресурсом, определяющим возможность реализации как компетентностного, так и контекстного подходов в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов. Результативность использования контекстных проблемных ситуаций и задач подтверждена эмпирическим путем.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2009.
2. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. 2013. № 3 (79). С. 189–194.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Д. Поляков.