

УДК 378.1

UDC 378.1

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TASK-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION

О. Л. Жук,

*доктор педагогических наук,
профессор, профессор
кафедры педагогики
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка;*

С. Н. Сиренко,

*кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий
кафедрой педагогики
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка*

O. Zhuk,

*Doctor of Pedagogy,
Professor, Professor
of the Department of Pedagogy
Belarusian State
Pedagogical University
named after Maxim Tank;*

S. Sirenko,

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor,
Head of the Department
of Pedagogy Belarusian State
Pedagogical University
named after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 14.08.2023.

Received on 14.08.2023.

В статье раскрываются общие теоретико-методические аспекты компетентного подхода в университетском образовании; определяется сущность задачного подхода в компетентностной модели подготовки будущих педагогов. Проведен сравнительный анализ сущностных характеристик задач разного типа, применяемых в учебном процессе. Определены отличительные особенности компетентностно ориентированных задач как средств формирования и диагностики компетенций будущих педагогов; приведены примеры таких задач.

Ключевые слова: компетентностная модель образования, задачный подход, компетентностно ориентированная задача.

The article reveals general theoretical and methodological aspects of the competence approach in university education; defines the essence of the task approach in the competence model of training future teachers. A comparative analysis of the essential characteristics of tasks of different types used in the educational process is carried out. The distinctive features of competence-oriented tasks as means of formation and diagnostics of future teachers' competences are defined; examples of such tasks are given.

Keywords: competence model of education, task-based approach, competence-oriented task.

Важнейшие социокультурные тенденции, связанные с цифровизацией общества, развитием экономики знаний (или креативной экономики), роботизацией производственной и социальной сфер, изменениями на рынке труда, необходимостью развития инновационных производств и высокотехнологичных технологий, требуют адекватной модернизации высшего образования. В современных социально-экономических условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускников, которая преимущественно ориентирует специалистов на решение типовых профессиональных задач в стабильных условиях, а компетентностная модель. В такой модели цели и результаты профессиональной подготовки проектируются в комплексном и интегрированном виде с учетом изменений в профессии и не ограничиваются узкопрофессиональной сферой их применения. При этом содержание профессиональной подготовки разрабатывается в более тесной связи с актуальными научно-прикладными задачами и технологиями будущей профессиональной деятельности, потребностями развития инноваций в сфере конкретной профессии. В компетент-

ностной модели результаты подготовки выпускников определяются не только традиционной системой знаний, умений и навыков, но и ценными личностными качествами, системно сформированными компетенциями, которые выражают готовность и способность выпускников мотивированно и качественно решать не только типовые, но и новые социальные и профессиональные задачи в условиях изменений. Поэтому компетентностная модель подготовки кадров реализуется на основе общенаучного подхода – системно-деятельностного – во взаимосвязи с конкретно-научным подходом – компетентностным, который в настоящее время применяется на всех уровнях образования и реализован в обновленных образовательных стандартах, учебных планах и программах. При этом внедрение компетентностного подхода в подготовку специалистов в условиях университетского образования осуществляется с опорой на задачный подход и принципы фундаментальности, научности, междисциплинарности, а также на основе усиления практико-ориентированной, прикладной направленности и опережающего характера образовательного процесса.

Методическая сущность компетентного подхода в университетском образовании, включая педагогическое образование, предполагает выполнение следующих требований:

- 1) усиление личностно ориентированного (студентоцентрированного) характера обучения и активизацию самостоятельной работы студентов;
- 2) усиление практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса через включение студентов в решение разнообразных задач;
- 3) определение результатов образования как показателей готовности студента мотивированно и самостоятельно применять компетенции в разных условиях;
- 4) диагностика учебных результатов и компетенций;
- 5) расширение связей вуза с работодателями, научной сферой, бизнесом, инновационными предприятиями, социумом в целом [1].

Следовательно, назначение в университетском образовании компетентного подхода состоит, во-первых, в снятии разрыва между содержанием подготовки выпускников в университете и актуальным социально-государственным заказом на подготовку кадров, современными требованиями работодателей к профессиональной деятельности. Во-вторых, компетентный подход направлен на системное формирование у студентов способности мотивированно и самостоятельно применять полученные знания, умения, навыки или компетенции в разных условиях для решения разнообразных задач: теоретических и практических; учебных, исследовательских, научно-прикладных, социально-личностных, профессиональных и др.

Применяя компетентный подход в подготовке будущих учителей в системе университетского образования, отметим, что их профессионально-педагогические компетенции связаны не только с освоением предметной области, но и со способностью качественно организовывать образовательный процесс в цифровой образовательной среде в условиях инклюзии, поликультурности, с ориентацией на формирование у школьников разных видов функциональной грамотности и готовности жить и трудиться в изменяющемся мире. Развитию таких компетенций способствует реализация во взаимосвязи системно-деятельностного, компетентного и задачного подходов, направленных на активизацию в образовательном процессе субъектной позиции будущих педагогов и выполнение следующих принципов подготовки студентов: 1) педагогически целесообразная взаимосвязь социально-гуманитарной, предметной и психолого-педагогической (включающей методическую) составляющих подготовки будущих педагогов; 2) гармоничное сочетание теоретической и практической составляющих образовательного процесса при непрерывном характере педагогической практики; 3) единство процессов обучения и воспитания будущих педагогов, нацеленность на развитие у них разнообразных профессионально-педагогических компетенций; 4) включение студентов в разнообразную деятельность (учебно-познавательную, поисково-исследовательскую, проектную, волонтерскую, шефскую и др.), имитирующую или ре-

ально представляющую совокупность теоретических и практических задач и проблемных ситуаций социально-педагогической направленности разного уровня сложности.

В этой связи подчеркнем, что применение компетентного подхода в подготовке будущих учителей предполагает использование задачного подхода, обоснованного в школьной и вузовской дидактике.

Основным принципом задачного подхода является методическое положение о том, что освоение новых знаний, умений и навыков или компетенций обучающимися, а также их личностное и профессиональное развитие возможно эффективно осуществить на основе специально разработанной системы учебно-познавательных и исследовательских задач (Г. А. Балл, В. В. Давыдов, Е. И. Машбиц, Л. М. Фридман и др.). Г. А. Балл, обосновывая задачный подход в школьном образовании, замечает: «Руководимый педагогом процесс решения задачи, возникающие в этом процессе отношения, используемые средства и полученные результаты составляют структурную единицу процесса обучения» [2, с. 28].

Переносим данное положение на подготовку будущих учителей в логике компетентного подхода, заметим, что структурную единицу учебного процесса в университете (или процесса освоения дисциплины) должна составлять система разнообразных, усложняющихся теоретических и практических задач (заданий), в том числе профессионально-педагогической направленности. Включение студентов в решение задач способствует овладению ими не только знаниями, но и способами профессионально-педагогического мышления и деятельности, ценным разнообразным опытом (учебно-познавательным, исследовательским, проектным, коммуникативным, оценочно-рефлексивным и др.), на основе которого будут развиваться необходимые компетенции. При этом важно подчеркнуть, что каждое практическое занятие в системе университетского образования должно содержать задачу (задание) или комплекс задач, которые соответствуют образовательным целям занятия и формируемым у студентов компетенциям. Выполнение поставленных целей учебного занятия связано с системой умственных и практических действий, направленных на достижение этих целей. Механизмом развертывания системы таких действий обучающимися выступает как раз комплекс педагогически целесообразных задач. Они становятся базой для опережающего управления учебно-поисковой и исследовательской деятельностью обучающихся, средством повышения их мотивации к совершению мыслительных операций и развертывания когнитивных процессов по применению освоенных знаний в различных ситуациях. В этой связи задачный подход отличается от знаниевого, который направлен преимущественно на освоение «готовых» или завершенных знаний и их воспроизведение. При знаниемом подходе единицей учебного процесса выступает определенный объем предметных знаний (информации), который обучающийся должен понять, уметь воспроизводить по памяти и применять по образцу. В итоге в рамках знаниевого подхода у обучающихся развиваются прежде всего память и умения применения знаний по готовым алгоритмам. При задачном подходе комплексно формиру-

ется вся интеллектуальная сфера личности обучающегося, включая волевую и эмоционально-ценностную составляющие, развиваются критическое и креативное мышление, универсальные и специальные профессиональные компетенции.

Для полноценной реализации задачного подхода в высшем образовании необходимо уточнить вопросы: Что такое задача? Каковы основные типы и классификации задач, применяемых в учебном процессе?

В научной психолого-педагогической литературе понятие «задача» трактуется по-разному. С. Л. Рубинштейн [3, с. 6] при обосновании психологических основ деятельности и развития личности в качестве ключевого выделял понятие «задача». Он сформулировал следующие положения: человек субъективно отражает и переформулирует стоящую перед ним задачу, открывает для себя ее новые стороны; процесс познания есть процесс непрерывного взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи; познавательная деятельность опосредована внутренними закономерностями когнитивных функций субъекта. Л. С. Рубинштейн подчеркивал, что «...постановка и последующее решение задачи требуют первоначального осуществления мыслительного процесса, направленного на осмысление той проблемы, которая потом будет выражена кратко в задаче». При этом одного осмысления проблемы (или понимания задачи) недостаточно для совершения познавательных действий; необходимо, чтобы задача была принята субъектом, чтобы «она нашла – непосредственно или опосредованно каким-то своим результатом или стороной – отклик и источник в переживании субъекта» [4, с. 152–153].

Психолог А. Н. Леонтьев определил задачу как «конкретное действие, направленное на достижение определенной цели в определенных условиях» [5]. Философско-психологический смысл этого понятия заключается в том, что задача – это результат осознания субъектом определенной деятельности, поставленной цели, условий ее достижения, проблем, стоящих на пути ее решения. Философская сущность понятия «задача» – это знание о незнании, возникающее из противоречия между субъектом и объектом [6].

Следовательно, можно заключить, что в структуре задачи как средстве познавательной деятельности должен содержаться такой обязательный элемент, как проблема или противоречие.

Важными дидактическими вопросами являются вопросы о типах (видах) задач, их классификации. В педагогической науке и практике существует множество классификаций задач в зависимости от признака, на основе которого осуществляется классификация. Так, по функциональному признаку задачи в учебном процессе школы или университета подразделяются на обучающие, направленные на формирование знаний, умений и навыков, и контролирующе-оценочные, используемые для контроля (самоконтроля) и диагностики уровня сформированности знаний, умений, навыков или компетенций. По уровню проблемности и исследовательской направленности процесса решения задачи существуют задачи: стандартные и нестандартные; обучающие,

поисковые, проблемные, исследовательские; алгоритмические, полуалгоритмические, эвристические. По содержательной направленности и нацеленности на формирование знаний или способов их применения задачи в учебном процессе подразделяются на теоретические и практические.

Классификации задач, применяемых в обучении разным дисциплинам, также могут отличаться в зависимости от особенностей содержания учебного материала. В настоящее время, например, в школьном курсе математики выделяются следующие задачи: практические (или практико-ориентированные), направленные на формирование практических навыков; межпредметные, требующие для решения межпредметных знаний и универсальных (метапредметных) умений; прикладные задачи, возникающие в других областях или практической деятельности, для решения которых необходимо привлечь знания и методы из конкретной учебной дисциплины (науки); контекстные задачи. В последнее время при обучении математике и естественно-научным предметам используются так называемые интерактивные задачи с использованием симуляции (моделирования). Благодаря международным сравнительным исследованиям таким, как PIRLS, TIMSS, PISA, в школьном образовании широко применяются контекстные задания на определенные виды функциональной грамотности, которые сформулированы как сюжеты, ситуации, кейсы или проблемы, взятые из окружающей действительности в определенном контексте (научном или образовательном, социальном, личном, профессиональном).

В зависимости от вида обучения в школьном образовании используются специальные задачи. Например, в системе развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, Г. В. Дорофеев, Л. Г. Петерсон и др.) применяются так называемые учебные задачи, которые ставятся перед учащимися в форме проблемы. При решении учебной задачи учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают обобщенным способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач, в отличие от традиционной задачи, при решении которой важен только ответ на поставленный вопрос. В эвристическом обучении (В. И. Андреев, А. Д. Король, А. В. Хуторской и др.) используются эвристические задачи, условия которых включают мотивирующую часть, вызывают интерес у обучающихся, но не являются достаточными для однозначного решения. При этом эвристические задачи предполагают несколько способов решения и требуют конкретных мыслительных действий и рассуждений, выдвижения и обоснования гипотез решения, которые приводят учащегося к «открытию» субъективно новых знаний и способов познавательной деятельности, созданию образовательных продуктов. В личностно ориентированном образовании (И. С. Якиманская, Л. М. Фридман, И. В. Гребенникова и др.) главным средством выступает комплекс учебно-социальных задач-ситуаций, разрешаемых с опорой на личный опыт учащихся.

В проектном обучении, которое широко внедряется в школьное и университетское образование, применяются задачи (задания) проектного типа, имеющие учебно-исследовательскую и практическую (прикладную) направленность. В ходе их ре-

шения учащиеся вовлекаются в учебно-исследовательскую и проектную деятельность; при этом полученные теоретико-практические результаты внедряются в практику или определяются условия для их применения.

В практике школьного и высшего образования применяются так называемые практико-ориентированные задачи; термин «практико-ориентированная задача» является родовым понятием, обобщающим другие названия задач: компетентностно ориентированная (или компетентностная), прикладная, контекстная.

В системе высшего образования также реализуются вышеназванные классификации или типы задач (заданий), но при этом учитываются профессиональная направленность образовательного процесса и особенности получаемой студентами специальности. Например, в контекстном обучении (по А. А. Вербицкому) применяются проблемные задачи-ситуации, моделирующие проблемы будущей профессиональной деятельности. В этой логике в подготовку специалистов широко внедряются кейс-обучение, проектное обучение, в рамках которых студенты разрешают проблемные ситуации, проектные задания профессиональной направленности и получают ценный опыт, лежащий в основе формирования компетенций.

На основе изучения ряда источников и педагогического опыта [2; 7–9] нами осуществлен сравнительный анализ существенных характеристик задач разного типа, наиболее часто применяемых в учебном процессе, результаты которого представлены в таблице 1. В качестве параметров, по которым осуществлялось сравнение, выбраны следующие позиции: источник формулирования задачи; цель применения задачи и ее значение для личностного развития обучающихся; характеристика содержания; особенности формулирования условий задачи и формат их представления; мотивация учащихся к решению задачи; характеристика уровня сложности задачи; наличие множества решений задачи; возможность применения полученных результатов на практике.

Проведенный анализ показывает, что в компетентностной модели профессиональной подготовки студентов, в том числе будущих педагогов, преимущественно реализуются компетентностные задачи (задания), направленные на применение студентами освоенных знаний в разных ситуациях, а не на воспроизведение знаний по памяти или отдельных учебных действий по готовым алгоритмам. При этом также используются прикладные и контекстные задания. Результаты сравнительного анализа определений этих задач свидетельствуют, что их существенные характеристики практически совпадают. Слова «компетентностные», «прикладные», «контекстные» являются словами-синонимами, а термины «компетентностная задача», «прикладная задача», «контекстная задача» обозначают по сути один и тот же тип задач. Общей характеристикой названных типов задач выступает их профессиональный характер и нацеленность на применение обучающимися знаний в разных социально-учебных и профессиональных ситуациях и формирование у них различных компетенций. Все эти типы задач отличаются, прежде всего, формой представления условий задачи и ее структурой.

Разнообразие названий задач объясняется рядом аспектов: какие образовательные цели на учебном занятии поставлены; на формирование какой компетенции (или компетенций и навыков) направлена задача; на какую характеристику задачи делается акцент при ее использовании (например, на междисциплинарность или исследовательский характер); в каком контексте сформулированы условия задачи, каким образом и в каком формате представлены условия (текстовом, графическом, смешанном, с использованием симуляции и др.).

Например, если преподаватель делает акцент на формировании и диагностике конкретных профессиональных компетенций, то используется термин «компетентностная задача»; решение студентами компетентностных задач способствует развитию этих компетенций. Если преподаватель раскрывает прикладной характер изучаемого учебного материала и ставит целью – формирование у студентов междисциплинарных знаний и навыков их переноса в другую научную или практическую область, то используется название «прикладная задача», для решения которой применяются понятия, ведущие идеи, теоретические положения и методы из конкретной дисциплины (науки). Если преподаватель акцентирует внимание на формировании навыков переноса универсальных компетенций (учебных действий) и интерпретации полученных результатов в определенном контексте (образовательном (научном), профессиональном, социальном, личном), то чаще используется термин «контекстная задача»; при этом соблюдаются дидактические требования к условиям формулирования и формату представления контекстной задачи.

Анализ данных, содержащихся в таблице 1, позволяет в обобщенном виде представить существенные характеристики традиционной и компетентностно ориентированной задачи.

Традиционная задача (задание) имеет следующие характеристики: 1) источником формулировки задачи является учебный материал по конкретной дисциплине; 2) решение обучающимися конкретной задачи направлено на применение знаний в стандартной ситуации, запоминание и закрепление знаний и алгоритмов; 3) в условиях задачи проблемная ситуация может отсутствовать; 4) для решения задачи необходимо оперировать предметными знаниями и методами конкретной науки; 5) условия и исходные данные задачи представлены на языке предметной области; при этом являются необходимыми и достаточными для решения; 6) предполагается наличие одного конкретного (т. н. рационального) решения; требуется его найти и действовать по алгоритму, применить знания в стандартной ситуации; однако при этом не всегда задействуются операции по анализу, синтезу, оценке, интерпретации результатов и др.; 7) часто неочевидно, как именно результаты решения задачи могут быть использованы на практике и перенесены в другие контексты.

Характеристиками компетентностно ориентированной задачи (задания) являются следующие положения: 1) компетентностно ориентированная задача имеет мотивирующее название; 2) содержание задачи имеет прикладную направленность: решение задачи направлено на формирование определенной компетенции; соответствие содержания и методов

решения задачи содержанию и технологиям разрешения актуальных профессиональных, социально-личностных, научно-прикладных проблем (например, из сферы устойчивого развития, будущей профессии, социума и др.); 3) содержание характеризуется междисциплинарным, метапредметным, проблемным характером; 4) для решения задачи требуется перевод с быденного языка на язык дисциплинарной области (математика, история и др.); 5) условия задачи представлены в разных форматах (сплошной текст, диаграммы, иллюстрации, таблицы, бумажный и цифровой варианты и др.); 6) открытый характер (существует несколько вопросов к задаче и соответствующих решений, отсутствие готового алгоритма решения, вариативность выбора путей решения и др.); 7) возможность использования при решении задачи ИКТ, индивидуальных, парных и коллективных форм учебной работы, обсуждения, кейс-метода, проектной технологии, коллективной рефлексии; 8) возможность внедрения результатов в практику.

Приведем примеры традиционных и компетентностно ориентированных задач (заданий) по педагогике. Традиционные задания могут формулироваться следующим образом: «Перечислите пути преодоления неуспеваемости учащихся базовой школы»; «Сформулируйте уровни освоения учебного материала по В. П. Беспалько»; «Какие бывают цели урока?».

Примерами компетентностно ориентированных задач могут служить следующие.

Задача 1. «*Все поняли, а один ученик не понял*». В психолого-педагогической науке обоснованы пути и условия преодоления неуспеваемости учащихся, среди которых, например, особое место занимает теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). Эта теория в педагогической деятельности оформилась в качестве технологии, применяемой посредством ориентировочной основы действий учащегося. В педагогической практике накоплен большой педагогический опыт, направленный на более прочное и эффективное запоминание и усвоение новых знаний и способов их применения, например, обучение на основе опыта; применение средств визуализации и др. Однако часто во время уроков встречается ситуация, когда один ученик или несколько учащихся не поняли объяснение нового материала, решение задачи и т. п.

1. Что должен делать в этом случае учитель на уроке в базовой школе? (на примере преподаваемого учебного предмета). 2. Предложите не менее 3–4 возможных вариантов действий учителя, обоснуйте условия, при которых они будут эффективны.

Задача 2. «*Как правильно оценивать учебные результаты учащихся?*» В педагогической деятельности учителя важное место занимает диагностика образовательных результатов учащихся. Одним из методических средств диагностики выступает система уровней освоения учебно-познавательной деятельности в иерархии образовательных целей по В. П. Беспалько.

1. Раскройте цели и сущность учебных действий школьников на каждом уровне освоения учебно-познавательной деятельности в иерархии образовательных целей по В. П. Беспалько

(на примере конкретной темы преподаваемого учебного предмета). 2. Соотнесите названные Вами учебные действия учащихся с целями урока. 3. Как связаны уровни освоения учебно-познавательной деятельности по В. П. Беспалько с десятибалльной системой оценивания образовательных результатов учащихся?

Задача 3. «*Как правильно поставить цели урока?*» В условиях реализации компетентностного подхода в школьном образовании опытные учителя формулируют цели урока в виде предметных, метапредметных и социально-личностных компетенций. Постановка целей урока на языке компетенций (в виде глаголов-учебных действий) делает их более понятными и доступными для учащихся, поскольку сформулированные таким образом компетенции задают конкретные виды учебно-познавательной деятельности, которые учащиеся будут совершать на учебном занятии. Кроме того, реализация целей урока в виде компетенций предполагает использование контекстных задач, решение которых направлено на применение знаний в разных ситуациях, моделирующих реальные проблемы окружающей действительности.

1. Проанализируйте перечень метапредметных и личностных образовательных результатов, содержащийся в образовательном стандарте общего среднего образования (<https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/3782-obrazovatel-nye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html>).

2. Определите предметные, метапредметные и социально-личностные компетенции учащихся, формированию которых способствует освоение учебного материала на уроке (указываются учебный предмет, класс, тема).

Таким образом, в заключение подчеркнем, что важным содержательным компонентом профессиональной подготовки будущих учителей являются компетентностные задачи профессиональной (прикладной) направленности, решение студентами которых выступает основным средством формирования и диагностики компетенций будущих педагогов. Компетентностно ориентированные задачи, в отличие от традиционных, имеют ряд преимуществ, связанных с их эффективным влиянием на формирование профессионально-личностных качеств и компетенций студента, усилением деятельностного характера обучения, большими возможностями для переноса освоенных навыков в новые социально-профессиональные ситуации.

В связи с необходимостью разработки и широкого применения в профессиональной подготовке студентов компетентностно ориентированных задач встают вопросы о том, каким образом можно преобразовать традиционную задачу в компетентностную, какова структура такой задачи в отличие от традиционной. В следующей статье будут раскрыты приемы, представлены примеры разноуровневых компетентностно ориентированных задач для разных учебных дисциплин, а также проанализированы типичные ошибки при их проектировании.

Таблиця 1 – Характеристики задач різних типів

Типы (виды) задач	Источник формулирования задачи	Цель применения задачи и ее значение для личностного развития обучающихся	Характеристика содержания задачи	Особенности формулирования условий задачи и формат их представления	Мотивация учащихся к решению задачи	Характеристика уровня сложности задачи	Наличие множества решений задачи	Возможность применения полученных результатов на практике
Традиционная задача (задание)	Учебная программа; учебный материал по дисциплине	Применение знаний в стандартной ситуации; получение ответа при решении типовых задачи; закрепление и запоминание учебного материала и алгоритма решения	Узкопредметный характер	Формализованное условие задачи, представленное преимущественно в виде сплошного текста (иногда с использованием специальных знаков, рисунков)	Низкая	Как правило, не-высокий; обязательно существует проблема или противоречие; задача решается по известному алгоритму	Одно решение	Возможности ограничены
Учебная задача (в терминах развивающего обучения)	Учебная программа; учебный материал по дисциплине; различные источники	Освоение понятий и теоретического материала, способов учебно-познавательной деятельности; овладение общим способом решения целого класса задач, универсальными учебными действиями	Предметный и межпредметный характер; может иметь прикладную направленность	Задача представлена в виде текста с использованием рисунков и др.	Высокая	Средний и высокий уровень сложности; наличие проблемы или противоречия	Может быть как одно решение, так и несколько решений	Существует возможность переноса результатов в учебно-социальные ситуации
Практико-ориентированная задача	Учебная программа; учебный материал по дисциплине; проблемы практической деятельности	Развитие практических умений применять знания в разных условиях	Как правило, имеет предметный характер	Задача представлена в виде текста с использованием рисунков, диаграмм и др.	Разный уровень мотивации учащихся	Разный уровень сложности задач; наличие проблем, может быть как простая задача, требующая решения по известному алгоритму, так и задача повышенной сложности, имеющая исследовательскую направленность	Может быть как одно решение, так и несколько решений	Возможности зависят от прикладной направленности содержания задачи

Типы (виды) задач	Прикладная задача	Цель применения задачи и ее значение для личностного развития обучающихся	Характеристика содержания задачи	Особенности формулировки условий задачи и формат их представления	Мотивация учащихся к решению задачи	Характеристика уровня сложности задачи	Наличие множества решений задачи	Возможность применения полученных результатов на практике
	Конкретная научная или практическая область; задача из других областей, содержащая не связанная с изучаемой дисциплиной, но требующая приращения понятий, теоретических положений, методов из изучаемой дисциплины	Развитие умений применять предметные знания в других областях; понимание практической значимости учебной дисциплины и соответствующей науки; формирование междисциплинарных умений и навыков	Междисциплинарный характер	Условия задачи представлены, как правило, в текстовом формате с использованием языка конкретной науки и практической деятельности	Разный уровень мотивации учащихся	Разный уровень сложности задач; наличие проблемы	Может быть как одно решение, так и несколько решений	Существует возможность переноса результатов в различные области
Контекстная задача	Актуальная образовательная (научная), социальная, профессиональная, личная ситуация, взятая из реальной действительности	Применение знаний в разных контекстах и ситуациях; понимание практической значимости учебной дисциплины и соответствующей науки; формирование компетенций	Прикладной, предметный характер; содержание задачи относится, как правило, к определенному контексту (образовательному (научному), социальному, профессиональному, личному)	Задача имеет название, мотивированное введение, дополнительный материал, условия задачи представлены в разных форматах	Высокая	Разный уровень сложности; может быть как простая задача, требующая решения по известному алгоритму, так и задача повышенного уровня сложности, имеющая исследовательскую направленность	Может быть как одно решение, так и несколько решений	Существует возможность переноса результатов в разные ситуации для разрешения актуальных проблем окружающего мира
Компетентностно ориентированная задача	Актуальная образовательная (научная), социальная, профессиональная, личная ситуация, взятая из реальной действительности и практической деятельности	Применение знаний в разных контекстах и ситуациях, в том числе в квази-профессиональных; понимание практической значимости учебной дисциплины и соответствующей науки; формирование различных компетенций	Прикладной, предметный характер; содержание задачи относится, как правило, к определенному контексту (образовательному (научному), социальному, профессиональному, личному) или научно-прикладной сфере	Задача имеет, как правило, название, мотивирующее введение, дополнительный материал, условия задачи представлены в разных форматах	Высокая	Разный уровень сложности; может быть как простая задача, требующая решения по известному алгоритму, так и задача повышенного уровня сложности, имеющая исследовательскую направленность	Может быть как одно решение, так и несколько решений	Существует возможность переноса результатов в разные ситуации для разрешения актуальных проблем

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 145 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – С. 152–153.
5. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – С 243–247.
6. Краткая философская энциклопедия / Сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблев, В. А. Лутченко. – М. : Прогресс, 1994. – 576 с.
7. Клековкин, Г. А. Задачный подход в обучении математике : монография / Г. А. Клековкин, А. А. Максютин. – М. ; Самара : СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – 184 с.
8. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.
9. Содержание и методика психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы: компетентностный подход / О. Б. Даутова [и др.] / под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2017. – 372 с.

REFERENCES

1. Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyj podhod / O. L. Zhuk. – Minsk : RIVSh, 2009. – 336 s.
2. Ball, G. A. Teoriya uchebnyh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt / G. A. Ball. – M. : Pedagogika, 1990. – 184 s.
3. Rubinshtejn, S. L. O myshlenii i putyah ego issledovaniya / S. L. Rubinshtejn. – M. : Izd-vo AN SSSR, 1958. – 145 s.
4. Rubinshtejn, S. L. Problemy obshchej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1973. – S. 152–153.
5. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. / A. N. Leont'ev; pod red. V. V. Davydova [i dr.]. – M. : Pedagogika, 1983. – S 243–247.
6. Kratkaya filosofskaya enciklopediya / Sost. : E. F. Gubskij, G. V. Korablev, V. A. Lutchenko. – M. : Progress, 1994. – 576 s.
7. Klekovkin, G. A. Zadachnyj podhod v obuchenii matematike : monografiya / G. A. Klekovkin, A. A. Maksyutin. – M. ; Samara : SF GOU VPO MGPU, 2009. – 184 s.
8. Pedagogika. Praktikum na osnove kompetentnostnogo podhoda : ucheb. posobie / O. L. Zhuk, S. N. Sirenko ; pod obshch. red. O. L. Zhuk. – Minsk : RIVSh, 2007. – 192 s.
9. Soderzhanie i metodika psihologo-pedagogicheskoy podgotovki prepodavatelya vysshej shkoly: kompetentnostnyj podhod / O. B. Dautova [i dr.] / pod obshch. red. A. I. Zhuka. – Minsk : BGPU, 2017. – 372 s.