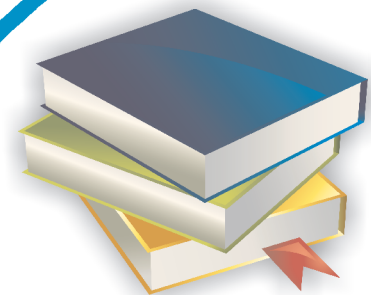


ФГАОУ ВО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИТУАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Учебно-методическое пособие
для студентов бакалавриата

Ростов-на-Дону
2023



ФГАОУ ВО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Академия психологии и педагогики
Кафедра начального образования

СИТУАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

учебно-методическое пособие
для студентов бакалавриата

Ростов-на-Дону
2023

УДК 373.31
ББК Ч420.243

Авторы-составители:

Астахова А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования;
Шатохина И.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования.

«Ситуативные педагогические задачи в начальной школе» - учебно-методическое пособие, предназначенное для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Начальное образование и иностранный язык». Пособие направлено на ознакомление и овладение студентами образовательной технологией кейс-стади, основанной на решении как типичных, так и нестандартных ситуаций на уроках и во внеурочной среде начальной школы.

Пособие реализует практико-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке и может быть использовано при изучении как обязательных профессиональных дисциплин, так и дисциплин по выбору, предусмотренных учебными планами подготовки будущих учителей начальных классов. Учебное-методическое пособие также будет полезно студентам средних и высших учебных заведений, обучающимся по педагогическим направлениям, преподавателям, а также учителям общеобразовательных школ.

Рецензенты:

Чернышенко Ольга Васильевна, канд. филолог. наук, доцент кафедры педагогики РостГМУ;

Щербина Елена Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования АПП ЮФУ.

© Южный федеральный университет, 2023
© Астахова А.В., Шатохина И.В., авторы-составители, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
Раздел 1. Ситуативная задача в структуре технологий профессионального образования.....	6
1.1. Педагогическая ситуация как основа технологии кейс-стади.....	6
1.2. Ситуативная педагогическая задача в структуре деятельности и профессиональной подготовки учителя.....	13
Раздел 2. Классификация конфликтных педагогических ситуаций и ситуативных педагогических задач в начальной школе.....	18
2.1. Виды конфликтных педагогических ситуаций и задач.....	18
2.2. Проблематика возникновения ситуативных педагогических задач в начальной школе.....	23
Раздел 3. Алгоритмизированный подход к решению ситуативной педагогической задачи в начальной школе.....	32
3.1. Алгоритм решения ситуативных педагогических задач.....	32
3.2. Примеры решения ситуативной педагогической задачи в начальной школе на основе алгоритма.....	39
Раздел 4. Роль ситуативного обучения в практико-ориентированной профессиональной подготовке учителя начальных классов.....	52
4.1. Вызовы современности как основа модернизации технологий педагогического образования.....	52
4.2. Ситуативные педагогические задачи в структуре содержания и технологий профессиональной подготовки учителей начальной школы....	57
Раздел 5. Практикум по решению ситуативных педагогических задач в начальной школе.....	67
5.1. Сборник педагогических ситуаций в начальной школе.....	67
5.2. Задания для изучения и закрепления учебного материала.....	71
Список литературы.....	75

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебно-методическое пособие «Ситуативные педагогические задачи в начальной школе» предназначено для организации профессионально-педагогической подготовки бакалавров по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Начальное образование и иностранный язык».

Цель пособия: способствовать становлению профессионально-педагогической компетентности будущих учителей начальной школы в процессе ознакомления с социально-культурными предпосылками и теоретическими основами стоящих перед современной начальной школой проблем, опытом их решения в инновационно-экспериментальной деятельности школ и педагогов.

Задачи пособия - сформировать у студентов:

- готовность к столкновению со значительным количеством как типичных, так и нестандартных ситуаций на уроках и во внеурочной среде начальной школы, требующих владения предметными знаниями и методиками, методами и приемами воспитательной работы, а также профессионально-личностными качествами, позволяющими решать проблемы и урегулировать межличностные конфликты в ученической и детско-взрослой среде;
- знания психолого-педагогических и научно-методических подходов к построению учебно-воспитательного взаимодействия с учениками начальной школы, их родителями, а также членами педагогического коллектива школы;
- способность к использованию знаний и умений, полученных при изучении дисциплин профессионально-педагогической подготовки, в реальной педагогической деятельности в процессе прохождения производственных практик в начальной школе, а также в профессиональной деятельности по окончании университета;
- опыт практического решения многообразных проблем, возникающих в учебно-воспитательном процессе начальной школы, с использованием алгоритма решения ситуативных педагогических задач, применение которого положено в основу работы с данным пособием на практических занятиях.

В структуру учебно-методического пособия входят предисловие, пять разделов, библиографические ссылки и список литературы. В учебно-методическом пособии представлены как теоретические основы использования технологии кейс-стади в профессиональной подготовке учителя начальных классов, так и практические рекомендации по анализу педагогических ситуаций в начальной школе и решению ситуативных педагогических задач.

Разработанный авторами алгоритм по решению ситуативной педагогической задачи носит универсальный характер и может быть интегрирован в содержание подготовки всех уровней и направлений педагогического образования.

В пятом разделе пособия содержится сборник педагогических ситуаций, основанных на реальных случаях в профессиональной практике учителей

начальных классов, а также задания и вопросы для апробации в практической работе и закрепления изученного материала.

Применение учебно-методического пособия «Ситуативные педагогические задачи в начальной школе» в процессе профессионально-педагогической подготовки призвано способствовать формированию у будущих педагогов начальной школы следующих профессиональных компетенций, предусмотренных образовательными программами «Начальное образование» и «Начальное образование и иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и ОС ЮФУ по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: ПК-1 Способен осуществлять профессиональную деятельность с использованием возможностей цифровой образовательной среды образовательной организации и открытого информационно-образовательного пространства; ПК-2 Способен проектировать и организовывать образовательный процесс в образовательных организациях различных уровней; ПК-3 Способен реализовывать основные общеобразовательные программы различных уровней и направленности с использованием современных образовательных технологий в соответствии с актуальной нормативной базой; ПК-4 Способен формировать развивающую образовательную среду и использовать возможности ее для достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся в начальном и иноязычном образовании; ПК-5 Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся в начальном и иноязычном образовании, траектории своего профессионального роста и личностного развития; ПК-6 Способен обеспечивать методическое сопровождение процесса достижения образовательных результатов в начальном и иноязычном образовании с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Пособие реализует практико-ориентированный подход к подготовке будущих учителей начальной школы, в силу чего может быть использовано при реализации различных дисциплин учебных планов указанных выше профилей бакалавриата. В ряду них как обязательные профессиональные дисциплины («Психолого-педагогический модуль (раздел «Педагогика»», «Модуль научно-исследовательской работы», «Модуль «Воспитательная и внеурочная деятельность»»), так и дисциплины по выбору («Семейная педагогика», «Педагогические коммуникации», «Актуальные проблемы начального образования» и др.)

Авторы пособия не претендуют на исчерпывающее освещение и анализ проблем возникновения и решения ситуативных педагогических задач в начальной школе, предложенные стратегии носят рекомендательный характер.

РАЗДЕЛ 1. СИТУАТИВНАЯ ЗАДАЧА В СТРУКТУРЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Педагогическая ситуация как основа технологии кейс-стади

В деятельности учителя регулярно возникают сложные непредвиденные ситуации, решение которых не укладывается в определенные готовые алгоритмы, а требует от педагога профессиональной интуиции и импровизации педагогических действий. Готовность к решению подобных ситуаций во многом зависит от творческой направленности личности педагога. Становлению указанных качеств способствует обучение педагогов эвристической деятельности (педагогической эвристике), связанной с разработкой ситуаций, носящих проблемный характер. В сущности, речь идет об организации подготовки будущего педагога с использованием case study (кейс-стади) технологии (Левина М.М., 2001) ¹.

За рубежом использование технологии кейс-стади в профессиональном образовании базируется на следующих трех подходах: гарвардском, чикагском и европейском.

Юридическая школа Гарварда стала родоначальником кейс-обучения в мировом профессиональном образовании, а его основателем - Христофор Колумб Лэнгделл (Christopher Columbus Langdel). Сегодня кейс-метод широко внедряется в образовательный процесс медицинской, правовой и бизнес-школы. Работа на практических занятиях преимущественно представляет собою решение студентами кейсов, в основе которых лежат реальные ситуации. Описание кейсов строится таким образом, что студент может погрузиться в ситуацию и почувствовать себя ее участником. Поощряется нестандартное решение студентами проблемы.

Основное отличие чикагского подхода заключается в том, что профессиональное обучение на основе кейсов больше похоже на эмпирическое исследование, в ходе которого студенты собирают и анализируют эмпирический материал, преимущественно неколичественного характера. Таким образом, работа студента с ситуацией, лежащей в основе кейса, представляет собою социально ориентированное мини-исследование.

Особенность европейского подхода к использованию кейсов в подготовке профессионалов заключается в том, что практикуется краткое описание ситуации, а решение заключенной в ней проблемы строится в форме групповой дискуссии. Зачастую обучение в вузе предполагает намеренное трудоустройство студентов в организации, испытывающие разного рода проблемы, с тем чтобы они приобрели опыт практического решения профессиональных проблем.

Первые попытки внедрить кейс-метод («метод казусов») в образование в России связаны с деятельностью С.Т. Шацкого в 20-е годы XX века. Они оказались неуспешными в связи с переходом системы советского образования на

¹ Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

традиционную классическую модель. Следующий этап относится к 70-80 г.г. и связан с трансформацией системы высшего профессионального образования. В те годы значительный вклад в развитие и внедрение новой образовательной технологии внесли Г.А. Брянский, Ю.Ю. Екатеринославский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Раппопорт и другие исследователи. В 90-е годы использование case study технологии стало особенно востребованным в связи с возросшим спросом на специалистов, способных действовать в ситуациях неопределенности, принимать ответственные креативные решения².

Востребованность case study технологий объясняется тем, что в деятельности учителя регулярно возникают сложные непредвиденные ситуации, решение которых не укладывается в определенные готовые алгоритмы, а требует от педагога профессиональной интуиции и импровизации педагогических действий. Готовность к решению подобных ситуаций во многом зависит от творческой направленности личности педагога. Становлению указанных качеств, по мысли исследователя, способствует обучение педагогов эвристической деятельности (педагогической эвристике), связанной с разработкой ситуаций, носящих проблемный характер. Мы видим, что, в сущности, речь идет об организации подготовки будущего педагога с использованием case study технологии³.

Приоритет case study технологии в современном образовании отражает ряд значимых тенденций развития современного образования, среди которых⁴:

- переход к студенто-центрированному образованию, где обучающиеся и преподаватели – сотрудники, а также обучающиеся имеют возможность стать в позицию учителя по отношению к сверстникам и даже педагогам;
- усиление персонализация образования, в результате чего обучающиеся, направляемые педагогом, разрабатывают и выстраивают собственные образовательные траектории;
- стирание границ между формальным и неформальным образованием, между требованиями официальных стандартов к образованию и требованиями, диктуемыми самими обучающимися;
- изменение характера оценивания образовательных результатов: увеличение доли формирующего оценивания; усиления прозрачности оценивания (понятности целей и критериев оценивания для обучающихся); развитие инновационных инструментов оценивания образовательных результатов (Е-портфолио, онлайн-тестирование с немедленной обратной связью); на смену узкопредметному оцениванию приходит оценивание метапредметных навыков, связанных с анализом и синтезом информации и пр.

² Бахтина, А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе / А.С. Бахтина // Вестник науки Сибири. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (21). С. 23-31.

³ Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

⁴ Charles Fadel. Best Practices in Education Technology. White Paper. Prepared by FutureLab, UK, 2010 <https://www.cambridgeenglish.org/images/180304-cambridge-english-case-studies.pdf>

На современном этапе применение ситуационных задач осуществляется не только в бизнесе, медицине, социологии, а во всех областях человеческих знаний. Кейс-стади — это не просто методическое нововведение, распространение технологии напрямую связано с изменениями в ситуации в образовании. Можно сказать, что технология направлена не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя.

Кейс технология включает в себя совокупность методов и приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач. Их относят к интерактивным методам обучения, они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Название технологии произошло от латинского casus - запутанный необычный случай; а также от английского case - портфель, чемоданчик. Происхождение терминов отражает суть технологии. Студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Основными понятиями, используемыми в кейс-технологии, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них — «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Ситуация открыта для вхождения и влияния людей, а действия людей связаны с реализацией их целей и интересов в этой ситуации⁵.

Case study строится на описании реальных ситуаций. Суть обучения заключается в том, что слушателям предлагается готовая ситуация, которая в той или иной степени имитирует реальную, жизненную. Чаще всего она излагается письменно в виде готовой «истории», причем финал остается «открытым». В качестве учебной задачи участникам предлагают ее проанализировать и предложить свое решение.

Центральным понятием Case study является понятие «ситуация», т. е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Важно, что принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. Важно, чтобы студент самостоятельно принимал решения и обосновывал его⁶.

Case study как образовательная технология совмещает в себе черты различных видов обучения. Это и проблемное обучение, и исследовательское, и проектное, и индивидуальное, и групповое. Интегрированный характер технологии проявляется также в том, что при работе с ситуацией возможно использование различных методов обучения, таких как моделирование,

⁵ Зайцев, В.С. Кейсовое обучение студентов в вузе: учебно-методическое пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2018. – 31 с.

⁶ Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. — 138 с.

системный анализ, мысленный эксперимент, дидактическая игра, «мозговая атака», дискуссия и др. Среди результативных преимуществ технологии case study исследователи отмечают направленность на обучение педагогов выработке самостоятельных решений тактического и стратегического характера; интеграцию академической теории в ситуативный контекст будущей педагогической деятельности; формирование основ профессионального саморазвития будущего педагога, где наиболее важными способностями выступают целеполагание и планирование деятельности, а также рефлексия процесса и результата деятельности. Использование данной технологии готовит будущих учителей к выработке решений на основе педагогической импровизации и интуиции, тем самым развивая у них способность к педагогическому творчеству⁷.

Анализ конкретной ситуации относится к группе неигровых методов в структуре имитационной (моделирующей) технологии обучения (ИмТО), по сути своей имеющих проблемный характер, т.к. предполагает вычленение и формулирование обучающимися проблемы, обоснование условий и средств ее решения. Данная технология не только пробуждает у студентов интерес к процессу обучению, но и имеет сущностное, специфическое значение для целостного развития личности, решая, таким образом, задачи развивающего обучения. К таким сущностным характеристикам технологии относятся: деятельностный характер, проявляющийся в организации коллективной мыследеятельности; использование группы как средства развития индивидуальности. Технология ИмТО, способствует формированию у обучаемых ценностных ориентаций, отношений, культуры общения, культуры мышления, таких методов деятельности, как планирование, прогноз, анализ, рефлексия. Эффективность обучения с использованием анализа ситуаций обеспечивается соблюдением следующих принципов:

- принципа проблемности (предлагаемые для осмысления ситуации должны иметь проблемный характер);
- принципа личностного взаимодействия как вовлеченности педагогов и обучающихся в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения;
- принципа развития каждого участника и группы. Такое развитие обеспечивается путем организации «разнообразного» (в противовес «парному») общения членов учебной группы, в условиях которого формируется многообразное отношение членов группы к себе и другим участникам (эмоциональное сочувствие, сопереживание, поддержка и пр. личностные качества);
- принцип обучения на основе саморефлексии, предполагающий обучения на основе оперативной регулярной самооценки и самоконтроля⁸.

⁷ Попова (Смолик) С.Ю., Пронина Е.В. Кейс-стади: принципы создания и использования / С.Ю. Попова (Смолик), Е.В. Пронина. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.

⁸ Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

Конкретные ситуации могут выполнять различные функции, в зависимости от того, какую задачу ставит преподаватель.

Иллюстративные ситуации могут включаться в материал лекции (сообщения) с целью организовать обсуждение изучаемого материала непосредственно на занятии.

Нормативные ситуации имеют определенные расчетные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ.

Функциональные ситуации требуют от студента знания теории вопроса. Наряду с числовыми данными в таких ситуациях, как правило, присутствует информация противоречивого свойства, усиливающая фактор неопределенности в выборе решения. Как правило, в таких ситуациях заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных, решений. Особое внимание здесь уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения.

Стратегические ситуации не могут иметь однозначного решения, потому что в них активную роль играют нестабильные факторы, которые всегда присутствуют в реальных системах. Множество противоречивых критериев выбора и отсутствие окончательной оценки эффективности предлагаемого решения приводят к спорам при обсуждении таких ситуаций. Их привлекательность в том, что они ближе всего к реальности, к практике⁹.

Анализ ситуаций относится к разряду имитационных технологий, преследующих целый комплекс как педагогических целей, так и дополнительных личностно-развивающих эффектов. Это, своего рода, «деловая игра в миниатюре» (Панфилова А.П., 2006). Причем развивающий эффект данной технологии выражен более значительно, чем обучающий. Разновидностью ситуационного анализа выступает анализ конкретных ситуаций, или *case study method*. Особенностью метода является то, что обучаемые вовлекаются в обсуждение актуальной ситуации, взятой из реальной практики, что вызывает у них дополнительный интерес и активизирует самостоятельную учебную деятельность. Интерактивный характер метода объясняется групповой формой организации аналитической деятельности, в результате чего выработанное решение ситуации становится результатом совместных усилий обучаемых, их учебного сотрудничества. Развитию творческих умений будущих профессионалов способствует предложение им ситуаций, предполагающих многоальтернативность решений (с позиций не только педагогики, но и психологии, этики и пр.). Нетривиальной ситуацией делает также несоответствие цели, связанной с решением ситуации, и имеющихся у обучаемых ресурсов (знаний, практического опыта, времени на решение и пр.). Это побуждает студентов к самостоятельным действиям, связанным с поиском научно обоснованной информации, организацией деятельности в группе и т.п.

⁹ Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. — 138 с.

Эффективность использования кейсов в профессиональном образовании зависит от соблюдения ряда принципов, среди которых:

- соответствие кейса целям обучения;
- максимальная приближенность кейса к реальной профессиональной деятельности;
- допустимость многовариантного решения;
- вариативный характер кейсов (по уровню обобщенности, по сложности проблемы и пр. признакам);
- материал кейса не должен быть устаревшим¹⁰.

Case-study, или метод конкретных ситуаций (от английского case – случай, ситуация), представляется как метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (выполнения кейс-заданий). Кейс (в переводе с англ. - случай) представляет собой проблемную ситуацию, предлагаемую студентам в качестве задачи для анализа и поиска решения.

Обычно кейс содержит схематическое словесное описание ситуации, статистические данные. Кейс дает возможность приблизиться к практике, встать на позицию человека, реально принимающего решения.

По уровню сложности и в зависимости от поставленных целей кейсы делятся на следующие виды:

- иллюстративные учебные ситуации-кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;
- учебные ситуации-кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;
- учебные ситуации-кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов; прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы.

Исходя из целей и задач процесса обучения, различают следующие виды кейсов: обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Имеются также следующие виды кейсов: практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы,

¹⁰ Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

По форме представления кейсы делятся на: бумажные кейсы; видеокейсы.

По структуре кейсы делятся на¹¹:

- Структурированные кейсы - короткое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Для такого типа кейсов существует определенное количество правильных ответов. Они предназначены для оценки знания и/или умения использовать одну формулу, навык, методику в определенной области знаний.

- Неструктурированные кейсы представляют собой материал с большим количеством данных и предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области. Для них существуют несколько правильных вариантов ответов и обычно не исключается возможность нахождения нестандартного решения.

- Первооткрывательские кейсы могут быть как очень короткие, так и длинные. Наблюдение за решением такого кейса дает возможность увидеть, способен ли человек мыслить нестандартно, сколько креативных идей он может выдать за отведенное время. Если проходит групповое решение, то может ли он подхватить чужую мысль, развить ее и использовать на практике.

Подводя итог, можно сказать, что технология кейс-стади достаточно давно получила распространение в сфере профессионального образования, однако в образовательных системах различных стран облекается в разные формы и имеет разные названия. Общим основанием, объединяющим варианты данной технологии, является наличие ситуации, требующей от обучающихся ее решения. Наиболее востребованной технология кейс-стади является в области подготовки специалистов, область деятельности которых отличается непредвиденностью, проблемностью и требует творческих профессиональных способностей и умений. Такой сферой выступает образование, поэтому технология кейс-стади является широко распространенной в педагогическом образовании. Для будущего учителя важно уже в период обучения в вузе или колледже получить умения прикладного характера, связанные с решением разнообразных ситуаций, постоянно возникающих в образовательном процессе школы. Использование технологии кейс-стади в процессе педагогического образования придает ему практико-ориентированный характер, формирует у студентов готовность и способность решать как типичные, так и нестандартные образовательные ситуации.

¹¹Е.В. Киселева, Л.И. Скворцова. Методические указания по выполнению кейс-заданий. – Вологда, 2017. – 17 с.

1.2. Ситуативная педагогическая задача в структуре деятельности и профессиональной подготовки учителя

Кейс-технология объединяет теорию и сложную реальность в учебные задачи, которые обсуждаются и решаются преимущественно в небольших группах, причем теория не иллюстрируется примерами, а осваивается в процессе изучения и анализа примеров¹².

Педагогическая задача может быть отнесена к особому статусу понятий. В отличие от других видов задач она не имеет единственного решения. Педагогическая задача может быть задана обстоятельствами, при которых она выступает как видовое понятие относительно рода «задача». К обстоятельствам относятся трудности педагогической деятельности, которые преодолимы несколькими способами. При этом смысл педагогической задачи раскрывается через следующие наиболее значимые факторы: неоднозначность средств решения задачи; результат решения определяет уровень преодоления противоречий.

Педагогическая задача рассматривается как задача, выступающая средством управления деятельностью обучающихся и реализующая основные аспекты управления: информационный (организация субъектно-объектных отношений) и организационный (организация субъектно-субъектных отношений). Смысл данного управления заключается в том, что тот, кем управляет преподаватель, так же способен и должен управлять своей деятельностью.

В рассмотренных определениях задача выступает реальностью, но ей предшествует процесс зарождения задачи как результат мыслительной деятельности человека на различных уровнях (стратегическом, тактическом, оперативном). Стратегические задачи – своеобразные «сверхзадачи» – вытекают из общей цели воспитания (некоторые идеальные представления о качестве человека, уровень его воспитанности). Они задаются извне (на уровне государства, общества). В реальной действительности стратегические задачи преобразуются в тактические, сохраняя свою направленность на результат деятельности, в них заложен определенный этап решения стратегических задач. Текущие, ближайшие задачи, относятся к оперативным.

Рассмотрение задачи как некоторой динамической системы, позволяет выделить в ее структуре функциональные подсистемы. К таким подсистемам относятся две подсистемы: задачная и решающая. Данные подсистемы выполняют определенные функции. *Задачная* подсистема задает содержание задачи через выделение предмета, условия и требования его предъявления, *решающая* – располагает методами, способами и средствами приближения условия задачи к ее требованию.

Основаниями для классификации задач в структуре задачной подсистемы могут выступать условие задачи, способ или характер его выражения. Так, по

¹² Тулькибаева, Н.И. Педагогическая задача: смысл и функции [Электронный ресурс] / Н.И. Тулькибаева, З.М. Большакова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-zadacha-smysl-i-funktsii>

компонентам предмета действия, описываемого в условии задачи, выделяют задачи исполнения, восстановления, преобразования и конструирования. По содержанию задачи делят на текстовые, графические, экспериментальные и задачи-рисунки. По характеру содержания выделяют абстрактные и конкретные задачи. Последние, в свою очередь, могут содержать данные с лабораторного стола, могут быть производственно-технического содержания, исторические и занимательные.

Со стороны решающей подсистемы основаниями для классификации задач выступает дидактическая роль задач в учебном процессе, средства решения и др. По роли задач в формировании научных понятий выделяют задачи, направленные на уточнение содержания, объема понятий, установление связи данного понятия с другими понятиями, отграничение, систематизацию и классификацию понятий. По типу средств решения задачи делятся на задачи поиска или реализации метода, способа, алгоритма, программы решения; по основному способу решения – на логические, вычислительные, графические, геометрические, экспериментальные; по степени сложности – на простые и сложные; по характеру и методу исследования – на качественные и количественные. По характеру используемого материала выделяются задачи, для решения которых достаточно знаний определенной темы, раздела; комплексные задачи, требующие применения знаний из различных разделов одного курса, и задачи межпредметного содержания, требующие применения знаний из нескольких учебных дисциплин (метазнаний)¹³.

В свете проблемы качества профессиональной подготовки будущих педагогов перед преподавателями и исследователями стоит задача создания таких условий, в которых студенты при изучении педагогических дисциплин будут приближены к своей будущей профессиональной деятельности. Значимость работы будущих педагогов с педагогическими задачами и ситуациями обусловлена тем, что последние концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом.

Педагогические задачи и ситуации служат действенным средством активизации познавательной деятельности студентов, совершенствования умений анализировать, синтезировать, обобщать, систематизировать, доказывать, выдвигать предположения и т.д. Решение педагогических задач содействует развитию у будущих педагогов умений и навыков, соответствующих основным структурным компонентам индивидуальной педагогической деятельности: гностическому, проектировочному, конструктивному, коммуникативному, организаторскому.

Анализ ситуаций, характерных для педагогической практики, снижает трудности адаптационного периода молодых педагогов в их профессиональной

¹³ Руднева, Е.Л. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] Руднева Е.Л., Ткачева О.Н., Шмырева Н.А. // Сибирский педагогический журнал. 2010. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zadachi-i-situatsii-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov>

деятельности, закрепляет навыки и элементы творческого подхода к выполнению профессиональных функций.

Под педагогической задачей понимается цель (требование), поставленная в конкретные педагогические условия, требующую применения известного или проектирования нового способа для ее достижения, направленную на формирование определенных позитивных свойств личности учащихся или группы учащихся.

Плодотворность работы с педагогическими задачами возможна на практических и семинарских занятиях, где можно использовать следующие приемы решения задач:

- коллективное обсуждение текста задачи;
- индивидуальное задание двум-трем студентам;
- составление студентами аналогичных задач на основе наблюдений
- за деятельностью педагогов образовательного учреждения (в период педагогической практики) или ситуации из возможных информационных источников;
- самостоятельная или групповая работа по поиску решения педагогической задачи.

Успешность будущего педагога в своей профессиональной деятельности и, в частности, наиболее «безболезненная» его адаптация как субъекта педагогического процесса обусловлена наличием так называемого «архива», включающего в себя разнообразные модели, конструкции, алгоритмы решения педагогических задач и ситуаций, и зафиксированного в памяти педагога. Потому возникает необходимость в формировании такого «архива задач и ситуаций» еще в процессе обучения. При этом важно учитывать, что затруднения в поиске адекватного решения возникают часто не потому, что в памяти педагога нет нужных способов решения, а потому, что он не видит или не принимает обозначенной проблемы. Сложность связана еще и с неповторимостью каждой педагогической задачи, с которой на практике сталкивается педагог, и с уникальностью каждой личности, являющейся «действующим лицом» педагогической ситуации¹⁴.

В основе обучения педагогической деятельности должны лежать так называемые профессионально ориентированные учебные задачи, их еще можно назвать ситуативными задачами. Речь идет о задачах, возникающих на основе многообразных ситуаций, с которыми приходится сталкиваться учителю в профессиональной деятельности. Подобные ситуации могут носить как учебно-познавательный, так и эмоционально-нравственный характер. Важно, чтобы решение подобных задач не только опиралось на здравый смысл, но и было научно и методически обоснованным, тем самым расширяя научный и профессиональный кругозор будущих педагогов. Важно также, чтобы подобные задачи предусматривали эвристические процедуры решения, а также минимизирующие технологии, допускающие отсутствие четких критериев

¹⁴ Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

оценки этих решений, т.к. в силу поливариативности предлагаемых способов трудно говорить об их оптимальности¹⁵.

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общие свойства, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогических задачи в целом. Таких этапов четыре:

1. Постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий.

2. Конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия).

3. Осуществление плана решения педагогической задачи на практике.

4. Анализ результатов решения педагогической задачи.

Способ решения задачи — это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Большинству педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения.

Для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных способов) в зависимости от личной Я-концепции педагога.

Важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результаты предметного и воспитательного. Во многих случаях побочный продукт действия может оказаться нежелательным, усложняющим течение педагогического процесса, нарушающим педагогически целесообразные взаимоотношения и т.п.

С понятием «способ решения» тесно связано понятие «процесс решения» задачи. Процесс решения педагогической задачи может быть описан как реализация некоторого способа, как «фрагмент функционирования решателя», осуществляемый им при решения задачи или с целью ее решения.

Процесс решения педагогической задачи – это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и

¹⁵ Парпиева, О.Р. Этапы решения педагогической задачи [Текст] / О.Р. Парпиева, Н.М. Болтабоева // Теория и практика современной науки. 2019. №6(48). С. 388-390

воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействия.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап – этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации. Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвижением теоретического мышления на передний план. Здесь осуществляется итоговый учет и оценка полученных результатов на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результате этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвижения теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

РАЗДЕЛ 2. КЛАССИФИКАЦИЯ КОНФЛИКТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ И СИТУАТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Виды конфликтных педагогических ситуаций и задач

Конфликтные педагогические ситуации и пути их разрешения в образовательном учреждении нуждаются в понимании содержания, источников, определении причин, особенностей протекания и знания эффективных алгоритмов и приемов профилактики и управления ими. Обширная классификация педагогических ситуаций обуславливает необходимость подробного изучения и обоснования критериев классификации педагогических ситуаций и задач.

Понятия «проблемная ситуация», «педагогическая ситуация», «педагогический конфликт», «педагогическая задача»

Принимая во внимание, что понятиям «проблема» и «задача» часто придается общее значение, следует уточнить их принципиальные различия. С точки зрения А.А. Фролова, *проблемой* (проблемной ситуацией) является значимая для субъекта деятельности ситуация, не допускающая решения имеющимися в наличии средствами. Неконкретность проблемы обусловлена неопределенностью и недостатком информации. Мы хотим, чтобы такую информацию нам *дали, задали* («задать» — означает «дать достаточно».) В связи с этим, *задачей* называется совокупность образной, вербальной и аналитической информации, с необходимой полнотой отражающая конкретный процесс, установление причин, хода или результата которого представляет интерес для субъекта деятельности¹⁶.

Предметом нашего изучения является *педагогическая ситуация*, которая имеет ряд трактовок:

- основана на совокупности конкретных условий, сложившихся в данный момент времени и детерминирующих особенности протекания профессиональной деятельности (ситуативный подход),
- представляет собой состояние педагогической системы и может быть рассмотрено как научное понятие (когнитивный подход),
- проблемна по своей сути (событийно-личностный подход)¹⁷.

Любая проблемная ситуация, возникающая в *школе*, *конфликтна по своей природе*, так как *представляет собой столкновение противоположно направленных тенденций, интересов, состояний и др.* как в сознании одной личности, так и в межличностных взаимодействиях или в отношениях групп

¹⁶ Фролов, А. А. Технология интеллектуального образования / А.А. Фролов // создано в интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017.С. 246

¹⁷ Темина, С.Ю. Различные подходы к трактовке и разрешению педагогических ситуаций / С.Ю. Темина // Известия ВГПУ. 2009. №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-podhody-k-traktovke-i-razresheniyu-pedagogicheskikh-situatsiy>

людей. Конфликтная ситуация характеризуется значимостью, активностью и взаимосвязанностью одновременно¹⁸.

Таким образом, педагогический конфликт (педагогическая ситуация) представляет собой столкновение особых противоречий, возникающих в учебно-воспитательном процессе. А формулирование задачи является важным этапом разрешения проблемной ситуации (конфликта), т.е. преобразованием ситуации, в которой проблемность отсутствует.

Классификации педагогических ситуаций

Проблема классификации педагогических ситуаций является достаточно сложной и неоднозначной. Педагогические ситуации можно условно классифицировать, исходя из двух сущностных положений:

- 1) в соответствии с многовариантной типологией конфликта;
- 2) на основе педагогического значения и анализа ситуации.

Исходя из типологии конфликта вытекает наиболее распространенная в научной литературе классификация по характеру участников конфликта: внутриличностный, межличностный, между личностью и группой, между группами.

Существует множество других классификаций конфликтных педагогических ситуаций, группируемых по различным критериям:

- 1) характер содержания конфликта: дидактический, воспитательный, комбинированный;
- 2) особенности межличностной коммуникации участников в разных конфигурациях с учетом количества участников: внутриличностный, межличностный уровень, между личностью и группой, между группами;
- 3) организационные или педагогические конфликты и др.

В педагогической конфликтологии особое внимание уделяется анализу конфликтов в диадах «педагог - администратор», «педагог - педагог», «учитель - родитель», «учитель - ученик», «ученик - ученик»¹⁹.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций М.М. Рыбакова выделяет следующие:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы;

¹⁸ Чернова, Г. Р. Педагогический конфликт: специфика и способы управления / Г.Р. Чернова // Царскосельские чтения, 2011. №XV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-konflikt-spetsifika-i-sposoby-upravleniya>

¹⁹ Клименских, М. В. Педагогические конфликты в школе: [учеб. пособие] /М. В. Клименских, И. А. Ершова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. — 76 с.

— ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности²⁰.

Педагогическая ситуация – это, как правило, жизненные обстоятельства, факты и истории, возникшие в процессе профессиональной деятельности учителя или воспитателя и породившие определенные задачи и психолого-педагогические условия, которые требуют дальнейшего разрешения. Некоторые штатные педагогические ситуации, встречающиеся довольно часто, позволяют учителю, воспитателю или родителю быстро проанализировать действия учащихся (домочадцев), определить возникшие задачи и положительно их урегулировать. Нестандартные (нештатные) педагогические ситуации (и пример их решения, как следствие) бывают сложными, а значит, требуют более длительного периода для устранения, хотя иногда могут быть и совсем неразрешимыми.

К ситуациям, имеющим педагогическое значение, В.А. Поплевина относит²¹:

- ситуации стимулирования;
- ситуации выбора;
- ситуации успеха;
- конфликтные ситуации;
- проблемные учебные ситуации, ситуации решения проблемных учебных задач;
- ситуации риска;
- ситуации критики и самокритики;
- ситуации помощи и взаимопомощи;
- ситуации угрозы наказания;
- ситуации самооценки;
- ситуации общения;
- ситуации подчинения;
- ситуации убеждения;
- ситуации обвинений и выдержки;
- ситуации быстрого переключения в работе и общении;
- ситуации соревнования и соперничества;
- ситуации сопереживания;
- ситуации проявления невнимания;
- ситуации ограничения;
- игровые ситуации;
- ситуации ответственных решений;
- ситуации освоения новых способов деятельности;
- ситуации выражения веры и доверия;

²⁰ Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М., 1991.

²¹ Поплевина, В.А. Методические указания для решения педагогических задач по курсу Педагогика для обучающихся программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 54.02.01 дизайн (по отраслям) / В.А. Поплѳвина. – Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2018. – 105 с.

- ситуации предъявления требований;
- тренинговые ситуации;
- ситуация расхолаживания дисциплины и дезорганизации

Классификация педагогических ситуаций может осуществляться по следующим основаниям²²:

1) месту возникновения и протекания (на уроке, лекции, семинаре, во время воспитательного мероприятия, на улице, дома, в общежитии, на работе, на отдыхе и т.д.);

2) взаимодействующим субъектам и объектам;

3) содержанию (учебные, воспитательные, политехнические, производственно-технические, социально-педагогические, социально-психологические, коммуникативные);

4) проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);

5) оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);

6) управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);

7) субъектам-участникам (студент-студент, студент-преподаватель, студент-преподаватель-группа и т. д.);

8) противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);

9) заложенным в ситуации воспитательным перспективам и др.

Так называемый, «задачный» подход активно используется в вузовском преподавании, позволяя развивать в сознании обучающихся интеллектуальную, мотивационно-волевую и эмоционально-чувственную сферы. В учебной практике ситуации могут подразделяться на *стандартные, критические, экстремальные*; в зависимости от характера освещения материала – *ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения*.²³

Под воспитательными ситуациями обычно понимают самые разнообразные ситуации, возникающие в процессе воспитания. Отдельного внимания заслуживают целенаправленно созданные педагогом ситуации или *метод воспитывающих ситуаций*. В педагогической науке известны разнообразные типы воспитывающих ситуаций:

- авансирования доверием (А.С. Макаренко),
- ситуации успеха (А.С. Белкин, Н.Е. Щуркова)
- свободного выбора (О. С. Богданова, Л.П. Катаева и др.),
- непринужденной принудительности (Т.Е. Конникова),
- совместимости переживаний, эмоционального заражения (А.Н. Лутошкин),
- соревновательные (А. Н. Лутошкин),

²² Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

²³ Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов / М.Г. Савельева: учебно-методическое пособие/Ижевск, УдГУ, 2013.- 94с.

- соотнесения (Х. Й. Лийметс),
- творчества (В. А. Караковский) и другие.

Воспитывающая ситуация представляет собой совокупность обстоятельств, которая дает возможность увидеть сложившиеся между детьми отношения, а значит, осмысленно, целенаправленно влиять на процесс их рождения, развития и корректировки²⁴.

В нашей работе в основном будут рассматриваться проблемные ситуации, имеющие неконтролируемый, стихийный характер возникновения, но следует отметить, что любая, возникающая в педагогическом процессе ситуация может приобрести характер воспитывающей или обучающей при целенаправленном создании педагогом специальных корректирующих условий, основанных на конструировании особого хода развития ситуации в соответствии с целями личностного и социального развития школьников.

Рассмотрение и системный анализ педагогической ситуации на основе *ситуационного подхода* включает такие критерии как: 1) целостность – фрагментарность, 2) конкретность - диффузность, 3) устойчивость - динамичность, 4) организованность - неопределенность, 5) уникальность – типичность.

Принцип целостности осуществляется в процессе педагогического взаимодействия, когда субъекты воздействует друг на друга целостной совокупностью своих мыслей, чувств, действий. Конкретность преобладает в рамках определения границ ситуации – организационных (класс, школа), факторных (совокупность причин и острота проблемы), временных (как долго существует и может просуществовать данная ситуация). Динамический характер ситуации характеризуется зависимым и независимым изменением условий протекания ситуации. Неопределенность педагогической ситуации связана с субъективными факторами (по-разному видят и входя в нее) и соответственно педагогу необходимо преодолеть эту неопределенность, преобразовав ее в управляемую развивающую ситуацию. Каждая педагогическая ситуация включает в себя как общие, так и особенные свойства, проведенная спецификация позволяет установить ряд ее важнейших условий (кто, где, когда, зачем, как, почему делал и др.) Как отмечает М.М. Кашапов, такой анализ ситуации дает инструмент объективации педагогической реальности²⁵.

На основе рассмотренных особенностей формулирования, классификаций и измерения педагогических ситуаций, нами предлагается следующая логика анализа педагогической ситуации, включающая обязательные критерии (компоненты анализа):

1) подробное описание ситуации; 2) фиксирование конкретных условий возникновения педагогической ситуации (что известно и что неизвестно); 3) формулировка возможных причин возникновения ситуации; 4) определение

²⁴ Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, / Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 244

²⁵ Кашапов, М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов: Яросл. гос. ун-т.- Ярославль, 1997. С.8

ведущего противоречия/чий (ядро конфликта); 5) соотнесение педагогической ситуации с видовой классификацией; 6) выделение педагогической проблемы; 7) постановка цели /формулировка педагогической задачи.

Рассмотренные компоненты анализа ситуации включены в алгоритм решения педагогической задачи, который будет нами подробно рассмотрен в параграфе 3.1.

Таким образом, анализ педагогической ситуации представляет важное звено, необходимое в процессе формулирования и решения педагогической задачи. Нами было выяснено, что среди множества подходов к классификации педагогических ситуаций и задач не существует единого мнения. В данном контексте важно подчеркнуть ситуационный характер возникновения педагогической ситуации, обуславливающий непредсказуемость, субъективность, неопределенность проблемной ситуации. Анализ ситуации позволяет разрешить данные противоречия, объективизировать реальность педагогической задачи с помощью подробного описания ситуации, фиксации условий ее протекания, выделение возможных причин возникновения, определение ядра проблемы и классификации педагогической ситуации.

2.2. Проблематика возникновения ситуативных педагогических задач в начальной школе

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется решительным изменением места ребенка в системе доступных ему общественных отношений и всего его образа жизни, поэтому вопросы школьного обучения — это есть не только вопросы образования и интеллектуального развития ребенка, но и вопросы формирования его личности, вопросы воспитания²⁶.

Как отмечает ряд отечественных психологов (Л.С. Выготский²⁷, Л. И. Божович, Л.С. Славина²⁸ и др.), начиная с кризиса 7 лет, у ребенка происходит перестройка потребностей и убеждений, переоценка ценностей, при этом у младших школьников еще недостаточно развиты процессы саморегуляции, имеются тенденции острых аффективных состояний в ответ на неблагоприятную социальную ситуацию развития.

Отдельно следует выделить изменения современного детства, которые требуют новых способов и форм взаимодействия ребенка и взрослого с целью его подлинной социализации и введения в культуру с учетом исторических изменений детства. В особенности это касается детской агрессивности и

²⁶ Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте Л.И. Божович. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.

²⁷ Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с.

²⁸ Славина, Л.С. Трудные дети: избр. психологические тр. / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. — Москва; Воронеж: изд-во Московского психолого-соц. ин-та, 2006 (Воронеж: ИПФ Воронеж). — 492 с.

конфликтности²⁹. Конфликтность младшего школьного возраста на первом году обучения в большей степени связана с проблемой адаптации учеников к новой образовательной среде. При поступлении в школу на ребенка влияет комплекс факторов: классный коллектив, личность педагога, изменение режима, непривычно длительное ограничение двигательной активности, появление новых, не всегда привлекательных обязанностей. Организм приспосабливается к этим факторам, мобилизуя для этого систему адаптивных реакций. В этот период возникают конфликты вертикальных межличностных отношений между учителем и учениками, складывающиеся по причине недостаточной в этом возрасте регуляции ребенком собственного поведения, а взрослыми эти действия ребенка расцениваются как хулиганские³⁰.

Если обратиться к познавательной потребности младших школьников, то она формируется по-разному у разных детей, в зависимости от особенностей мыслительной деятельности, степени произвольности психических процессов. Успешность школьного обучения также во многом зависит от личностной готовности ребенка к школьному обучению, выражающейся в отношении ребенка к школе и учению, к учителю и к себе лично.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления актуальных педагогических ситуаций, наиболее часто возникающих в профессиональной деятельности учителя начальных классов³¹. В эксперименте принимали участие студенты бакалавриата 1-5 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Начальное образование и иностранный язык», 44.03.01 Педагогическое образование, профиль подготовки «Начальное образование», студенты магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, программа «Теории и технологии начального образования», а также практикующие педагоги. Нами было отобрано 210 ситуаций с которыми сталкивается в своей повседневной работе учитель начальных классов.

Описанные респондентами педагогические ситуации были классифицированы в соответствии с многовариантной типологией конфликта по следующим критериям:

1. Характер участников конфликта: внутриличностный, межличностный, между личностью и группой, между группами;

²⁹ Большунова, Н.Я., Устинова, О.А. Особенности медиативного диалога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. 2018. №6. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mediativnogo-dialoga-s-detmi-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta>

³⁰ Николаенко, М. С. Особенности конфликтов учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / М.С. Николаенко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №6.- Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-konfliktov-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly>

³¹ Астахова А.В., Шатохина И.В. Case Study как технология обучения и диагностики в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов [Электронный ресурс] / А.В. Астахова, И.В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>

2. Характер содержания конфликта: дидактический, воспитательный, комбинированный;

3. Межличностная коммуникация участников (в разных конфигурациях с учетом количества участников):

- межличностный уровень – ученик- учитель, ученик- ученик, ученик-родитель, учитель- родитель.

- между личностью и группой – учитель-ученики, ученик-ученики, смешанный состав ³².

При выявлении взаимосвязи признаков была проведена зависимость между характером участников конфликта и характером содержания событий (Таблица 1).

Таблица 1 – Зависимость характера участников конфликта от характера содержания событий (числ./%)

Характер участников конфликта	Характер содержания событий		
	Дидактический	Воспитательный	Комбинированный
внутриличностный	26 / 41%	13 / 21%	24 / 38%
межличностный	17 / 25%	47 / 69%	4 / 6%
между личностью и группой	3 / 4%	60 / 82%	10 / 14%
между группами	0	6 / 100%	0

Оценив полученные показатели, можно заключить, что внутриличностный характер конфликта чаще встречается в дидактическом и комбинированном содержании событий; межличностный уровень в большей степени обусловлен проблемами воспитательного характера; конфликт между личностью и группой, между группами также связан с проблемами в воспитательной сфере.

Далее нами была установлена зависимость педагогических событий по межличностной коммуникации участников (в разных конфигурациях с учетом количества участников) от характера содержания событий (Таблица 2). На межличностном уровне большее количество конфликтов возникает между учеником и учителем, двумя учениками, в конфигурации между личностью и группой чаще конфликты между учеником- учениками или при смешанном составе участников конфликта.

³² Классификация педагогических ситуаций // Образовательная социальная сеть [Электронный источник]. – Точка доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/11/05/klassifikatsiya-pedagogicheskikh-situatsiy>

Таблица 2 – Зависимость конфликтов по межличностной коммуникации участников (в разных конфигурациях с учетом количества участников) от характера содержания событий (числ./%)

Характер участников конфликта /конфигурации	Характер содержания событий		
	Дидактический	Воспитательный	Комбинированный
Межличностный:			
Ученик- учитель	13/ 33%	26 / 67%	0
Ученик- ученик	1 / 6%	17 / 94%	0
Ученик- родитель	4 / 50%	2 / 25%	2 /25%
Учитель- родитель	3 / 100 %	0	0
Между личностью и группой	Дидактический	Воспитательный	Комбинированный
Учитель-ученики	5 / 42%	4/ 33%	3 / 25%
Ученик-ученики	0	32 / 94%	2/ 6%
Смешанный состав	1 / 4%	22 / 81%	4 / 15%

Проанализировав характеристики педагогических ситуаций, мы выделили ключевые проблемы, обуславливающие появление конфликтных событий в образовательной среде начальной школы (табл. 1). Проблематика педагогических ситуаций распределена исходя из типологии содержания конфликта – дидактический, воспитательный, комбинированный.

Таблица 3 – Проблематика возникновения педагогических ситуаций в начальной школе

№	Вид педагогической ситуации					
	Дидактические		Воспитательные		Комбинированные	
	Проблемы	Кол-во	Проблемы	Кол-во	Проблемы	Кол-во
1.	страх публичных выступлений	7	случайные события	16	замкнутость, низкая самооценка	7
2.	неизвестная причина внутриличностного характера	10	конфликты учеников	19	проблема адаптации	8
3.	трудности в работе с текстом (чтение и письмо)	9	буллинг	20	буллинг	4
4.	низкая мотивация к обучению	4	эмоциональная нестабильность или гиперактивность	13	эмоциональная нестабильность или гиперактивность	9
5.	семейное неблагополучие	5	низкий уровень дисциплинированности обучающегося	12	резкая перемена в поведении ребенка	4
6.	конфликты с учителем	3	конфликты с учителем	9	неадекватное поведение	2
7.	проблемы концентрации внимания	3	нецензурная лексика учащегося	7	проявление лжи	2
8.			демонстративное поведение	6	вредная привычка	2
9.			воровство	5	другое	1

10.			привлечение внимания	5			
11.			проблема медицинского характера	6			
12.			неблагополучны е родители	5			
13.			противопоставле ние группе	4			
14.			другие	3			

Данное исследование не носит окончательной трактовки специфики проблемных ситуаций в начальной школе, однако позволяет спрогнозировать некоторые типичные ситуации, с которыми может столкнуться учитель начальных классов в своей профессиональной деятельности.

Обращаясь к предложенной Таблице 3, попробуем более подробно представить проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Особую группу проблем, вызванных «случайными событиями», составляют ситуации внезапного или обыденного характера, вызывающие сложности в организации учителем учебного процесса (например, «ученики перестали слушать учителя на уроке»). Если возникающая ситуация не носит систематический характер, то ее можно назвать «простой», она легко может быть устранена без встречного сопротивления учеников при правильно подобранном методе коррекции поведения или организации поведения учеников. Ситуация может обладать нетипичным характером, при резком изменении в поведении или внезапном снижении успешности в учебной деятельности младшего школьника. Такая ситуация требует более глубокого анализа факторов ее возникновения.

Существенное значение в проблемах *дидактического характера* занимают внутриличностные трудности. Исходя из проведенного нами исследования, условно их можно классифицировать следующим образом:

- проблемы, связанные с трудностями в освоении видов речевой деятельности (чтение и письмо);
- сложности в становлении коммуникативной культуры младшего школьника (страх публичных выступлений);
- проблемы в формировании навыков саморегуляции и самоконтроля в поведении и учебной деятельности;
- проблемы адаптации в школьной среде.

Большинство причин возникновения конфликтных ситуаций связано с низким уровнем культуры поведения и дисциплинированности учащихся, что не исключает конфликты с учителем, в которых не всегда виноват исключительно ученик. На *межличностном уровне* конфликты возникают с различной конфигурацией их участников: конфликты между двумя учениками, между учителем и учеником, между родителем и учителем. В конфигурации между личностью и группой чаще всего возникают конфликты между учеником и учениками (данный конфликт может принимать форму буллинга) или при смешанном составе участников конфликта, в которых может принимать участие педагога, родители и другие участники образовательного процесса.

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника (эмоциональная незрелость, эмоциональная центрация на себе, фиксация на отрицательных эмоциях, эмоционально-двигательная расторможенность / заторможенность, агрессивность, школьные неврозы и так далее) могут быть обусловлены психофизиологическими предпосылками, и неблагоприятными социально-психологическими условиями (например, неправильными (и/или несогласованными) воспитательными стратегиями).

Частыми неблагоприятными вариантами развития эмоциональной сферы младшего школьника является: детская агрессивность; тревожность и школьная тревожность (или «школьный невроз»); гиперактивность.

Конфликты учеников и буллинг (травля) лидируют в содержании проблем воспитательного характера, что свидетельствует о необходимости специальной подготовки педагога к работе в данном направлении.

Буллинг (от англ. *bully* – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – это особый вид насилия, проявляющийся в виде агрессивного преследования одного из членов коллектива со стороны остальных членов коллектива (или его части), отличающийся систематичностью и регулярностью. Важной особенностью буллинга является вовлеченность всех участников коллектива. Даже если они не активные его участники (агрессор, жертва), они выступают в качестве наблюдателей и в меньшей степени несут ответственность за происходящее. Существуют основные признаки буллинга, которые не позволят спутать его с другим видом агрессивного поведения и помогут его распознать. К ним относятся: намеренность, повторяемость и неравенство сил (дисбаланс власти в отношениях участников)³³.

Различаются следующие виды буллинга: вербальный (словесный), социальный (изоляция жертвы), физическое насилие, вымогательство, кибербуллинг и телефонный буллинг.

Комбинированные педагогические ситуации имеют в основном причины внутриличностного характера, такие как, замкнутость, низкая самооценка, проблемы адаптации, эмоциональная нестабильность и другие. Сложность преодоления указанных проблем обусловлена комплексностью их влияния на учебную и личностную сферы (например, «ученик постоянно находится один, у

³³ «Буллинг в школе: вопросы противодействия и профилактики»: методические рекомендации (для школьной администрации, учителей и психологов). Уфа, 2021. – 23 с.

него нет друзей, ему ничего неинтересно, на уроках всегда отстраненный; старается сидеть на задних партах и не участвовать в процессе занятия»).

Эмоциональная нестабильность или *гиперактивность* еще одна проблема, вызывающая беспокойство педагогов и трудности в организации педагогического процесса. Гипервозбудимость и близкое проявление эмоционально-двигательной расторможенности часто являются признаками синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Младшие школьники с СДВГ демонстрируют частые бурные эмоциональные реакции разной модальности (от восторга до обиды и гнева) даже на эмоционально нейтральные события. Гипервозбудимость не позволяет младшему школьнику переключиться с той деятельности, которая вызвала сильные эмоции и двигательную расторможенность на другой вид деятельности³⁴.

В последнее время рядом ученых и практикующих педагогов отмечается распространенность синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ). СДВГ – это одно из проявлений минимальной мозговой дисфункции, которое возникает в силу биологических и социальных факторов и проявляется в нарушении поведения, деятельности и в социальных отношениях³⁵.

История изучения синдрома СДВГ насчитывает более сотни лет. В России проблема гиперактивности детей наиболее полно отражена в научных исследованиях И.П. Брызгунова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Заваденко, Ю.Д. Кропотова, В.Р. Кучмы, Ю.С. Шевченко и др.

Этиология и патогенез СДВГ определяются двумя основными группами факторов, которые могут реализовываться во взаимодействии, усиливая друг друга. Первая группа - биологические факторы, которые включают генетический фактор и морфофункциональные повреждения головного мозга в перинатальный период развития ребёнка и в раннем возрасте. Вторая группа – многочисленные психосоциальные факторы, в числе которых наиболее значимы разносторонняя депривация, педагогическая запущенность, неадекватные стили воспитания, неблагоприятный социально-психологический климат в семье, низкий уровень образования и социально-экономического статуса родителей, семейный алкоголизм и другие³⁶.

Клиническая картина заболевания характеризуется гетерогенностью симптоматики, в DSM-IV выделяется 3 варианта течения СДВГ в зависимости от преобладающих клинических симптомов: СДВГ с преобладанием гиперактивности; СДВГ с преобладанием невнимательности; СДВГ, комбинированный тип. Комплексный подход к диагностике СДВГ подразумевает получение объективных, в том числе количественных

³⁴ Психология младшего школьника [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха. 2018. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11652/1/uch00290.pdf?ysclid=lp4dcm71r213619148>

³⁵ Моница, Г.Б., Лютова-Робертс, Е.К., Чутко, Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко: монография. СПб.: Речь, 2007. 186 с.

³⁶ Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста с использованием техник развития дефицитарных функций; авт.-сост.: Т.П. Волощенко, Р.В. Демьянчук, Т.А. Колосова, Е.Э. Кац; под науч. ред. Р.В. Демьянчука. - Санкт-Петербург, 2020. - 93 с.

показателей заболевания на основе использования, соответствующих клинических, психологических и инструментальных (нейрофизиологических) методов диагностики³⁷. Данная проблема является комплексной (медицинской, психологической, педагогической), поэтому всем специалистам, участвующим в оказании помощи детям с СДВГ, важно взаимодействовать между собой и придерживаться ряда общих позиций, начиная с принципов оценки имеющихся нарушений.

Проблематика ситуативных педагогических задач в начальной школе обусловлена сложностью протекания конфликтных педагогических ситуаций и многофакторностью условий осуществления педагогического процесса в начальной школе. На основе проведенного исследования можно сделать следующий вывод: среди наиболее типичных проблем, имеющих дидактическое содержание, преобладают проблемы, связанные с трудностями в освоении видов речевой деятельности (чтение и письмо), страх публичных выступлений, проблемы в формировании навыков саморегуляции и самоконтроля в поведении и учебной деятельности, низкая мотивация к обучению и др.; в содержании проблем воспитательного характера превалирующее значение имеют проблемы, связанные с широким спектром конфликтных ситуаций, низким уровнем воспитанности и ненормативным типом поведения; среди проблем комбинированного типа можно выделить эмоциональную нестабильность или гиперактивность, замкнутость и низкий уровень самооценки, семейное неблагополучие, проблемы адаптации и др.

³⁷ Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: учебное пособие / Романцова Е.Б., Бабцева А.Ф., Молчанова И.Н., Фомина А.Г., Чупак Э.Л., Шанова О.В., Аругюнян К.А., Бойченко Т.Е. – Благовещенск, 2009. – 21 с.

РАЗДЕЛ 3. АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ СИТУАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Алгоритм решения ситуативных педагогических задач

Проведенное среди студентов и молодых педагогов исследование позволило выделить некоторые проблемы, которые возникают у начинающего педагога при возникновении и нахождении способов решения ситуативных педагогических задач. Во-первых, недостаточный опыт конструктивного разрешения конфликтов, свидетелями или непосредственными участниками, которых являлись респонденты. Молодым педагогам особенно сложно находить выход из конфликтных ситуаций, имеющих внезапный характер. Во-вторых, отсутствие в ответах студентов конкретных предложений по содержанию предлагаемых решений, о чем свидетельствовали формулировки – «провести работу с родителями», «нужно проводить специальные беседы», «нужно корректировать методику воспитания», которые приводились без объяснения цели, конкретных шагов или названий планируемых мероприятий³⁸.

Принципиальное отличие решения педагогических задач от, например, физических или математических состоит в неоднозначности и скорее интуитивном подходе к их решению, что не всегда является залогом адекватного решения задачи, что обуславливает необходимость поиска научно-обоснованных алгоритмов при решении педагогических задач.

Алгоритмический подход к решению педагогической задачи

В научных исследованиях отсутствует единство мнений в понимании алгоритма решения педагогической задачи. В упрощенном виде решение педагогической задачи можно представить в два этапа: а) анализ конфликтной педагогической ситуации; б) нахождение оптимального взаимоприемлемого способа (способов) разрешения конфликта, решения педагогической задачи.

Далее приведём некоторые примеры алгоритмов.

Алгоритм решения педагогической задачи (автор В.А. Поплевина):

- исследование причин возникновения проблемы (исследовательская задача);
- построение прогноза дальнейшего развития системы (прогнозная задача);
- поиск решения, выхода из затруднительной ситуации в конкретных условиях (изобретательская задача)³⁹.

³⁸ Астахова А.В., Шатохина И.В. Case Study как технология обучения и диагностики в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов [Электронный ресурс] / А.В. Астахова, И.В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>

³⁹ Поплевина, В.А. Методические указания для решения педагогических задач по курсу Педагогика для обучающихся программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 54.02.01 дизайн (по отраслям) / В.А. Поплѳвина. – Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2018. – 105 с.

В данном алгоритме выделяется три вида задач в соответствии с последовательно осуществляемыми операциями, приводящих к решению педагогической задачи.

Проблема решения педагогических конфликтов в большей степени разработана в области социальной психологии и конфликтологии. Алгоритм решения конфликтной педагогической ситуации часто сводится к принципам управления конфликтом. Например: а) воспринимать ситуацию такой, какая она на самом деле; б) не делать поспешных выводов; в) при обсуждении следует анализировать мнения противоположных сторон, избегать взаимных обвинений; г) научиться ставить себя на место другой стороны; д) не давать конфликту разрастись; е) проблемы должны решаться теми, кто их создал; ж) уважительно относиться к людям, с которыми общаешься; з) всегда искать компромисс; и) преодолеть конфликт может общая деятельность и постоянная коммуникация между общающимися⁴⁰.

В рамках *решения педагогической ситуации по стандартам World Skills* предлагается следующая последовательность действий:

- 1) описание предложенной ситуации;
- 2) выделение проблем(ы);
- 3) определение возможных причин проблем(ы);
- 4) формулировка педагогических(ой) задачи;
- 5) выбор способов решения педагогических(ой) задач(и);
- 6) аргументация собственной позиции выборе способов решения.

Алгоритм представляет собой конечную совокупность точных предписаний или правил, посредством которых можно решать однотипные задачи и проблемы⁴¹. Алгоритм можно определить как точное описание последовательности элементарных операций, связанных между собой необходимыми, существенными, устойчивыми и воспроизводимыми причинно-следственными связями, системно обеспечивающими неотвратимое достижение поставленной цели. Подавляющее число мыслительных операций не определяется однозначным алгоритмом, и человек, поставленный перед сложной задачей, сам должен найти путь ее решения, отбросив неправильные логические ходы и выделив правильные⁴².

Наиболее научно-разработанным подходом к решению задач является *алгоритм научно-познавательной деятельности А.А. Фролова*. Алгоритм решения любой задачи включает в себя восемь последовательных шагов:

- 1 шаг - представление задачи и эмоциональное «присвоение» ее;

⁴⁰ Чернова, Г. Р. Педагогический конфликт: специфика и способы управления [Электронный ресурс] / Г.Р. Чернова // Царскосельские чтения, 2011. №XV Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-konflikt-spetsifika-i-sposoby-upravleniya>

⁴¹ Галагузов, А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности социальная педагогика // А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: ВЛАДОС, 2008.С. 187.

⁴² Фролов, А. А., Фролова, Ю. Н. Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания [Электронный ресурс] / А.А. Фролов, Ю.Н. Фролова // Образование и наука. 2007. №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-algoritmizatsii-i-evristiki-pri-formirovanii-i-translyatsii-nauchnogo-znaniya>

2 шаг - краткая четкая запись того, что надо получить и что для этого есть в наличии;

3 шаг - фиксация модельного представления задачи на вербальном, образном или аналитическом уровне;

4 шаг - формулирование и запись закона, на основании которого можно решить задачу;

5 шаг - выяснение, чего недостает для получения результата в соответствии с законом, и получение необходимой информации;

6 шаг - получение результата на основании использования закона;

7 шаг - фиксация полученного результата в виде, допускающем его анализ;

8 шаг - анализ полученного результата⁴³.

Представленный подход является одновременно алгоритмическим – в аспекте соблюдения последовательности операций, и эвристическим (творческим) – в характере их осуществления.

Стоит заметить, использование алгоритмического подхода при решении педагогических задач широкого спектра осложняется рядом существенных противоречий:

1) необходимо учитывать, насколько педагог, решающий задачу, способен выполнять функцию «третьей стороны», обладать необходимыми педагогическим опытом, личностными качествами и ценностными установками, способностями и навыками взаимодействия с участниками образовательных отношений;

2) возникновение конфликтных ситуаций в образовательной среде связано с широким спектром случайных ситуативных условий, характеризующих проблемную ситуацию как нетипичную, что обуславливает невозможность их полного решения с помощью логического анализа;

3) эффективность решения педагогической задачи будет зависеть от нахождения взаимоприемлемого способа ее решения, устраивающего все заинтересованные стороны. Соответственно решение педагогической задачи конфликтного содержания не может быть в зоне ответственности исключительно педагога (в особенности это затруднение свойственно межличностным конфликтам).

Учитывая вышеобозначенные алгоритмические подходы к решению педагогической задачи, нами был разработан алгоритм решения ситуативной педагогической задачи. Мы используем термин «ситуативная педагогическая задача», так как формулирование задачи является важным этапом разрешения проблемной ситуации, в процессе прохождения алгоритма проблемная ситуация трансформируется в педагогическую задачу. Представленный ниже алгоритм состоит из девяти последовательных шагов, разработанных на основе алгоритма научно-познавательной деятельности.

⁴³ Фролов, А. А. Технология интеллектуального образования / А.А. Фролов // создано в интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017. – 376 с.



Рис. 1. Алгоритм решения ситуативной педагогической задачи

Разберем каждый этап представленного алгоритма подробно.

Первым шагом алгоритма является *подробное описание ситуации и «вживание в нее»*.

На первом этапе важно представить ситуацию такой, какая она есть на самом деле и эмоционально ее присвоить. Происходящие в ситуации процессы и события важно представить в деталях, ярко, на уровне ощущений. *Человек на уровне подсознания отказывается решать «чужие» задачи⁴⁴*. На этом этапе необходимо представить себя на месте одного или нескольких участников педагогической ситуации и/или соотнести эту ситуации с собственным жизненным опытом.

Второй шаг включает *фиксации конкретных условий возникновения педагогической ситуации*. Необходима письменная фиксация условий (без фантазирования) с целью наиболее четкой концентрации на задаче.

Третий шаг – *соотнесение условий педагогической ситуации с видовой классификацией*.

На данном шаге можно использовать классификацию, подробно рассмотренную в параграфе 2.1., в соответствии с многовариантной типологией конфликта или классификацию на основе педагогического значения и анализа ситуации.

⁴⁴ Фролов, А. А. Технология интеллектуального образования / А.А. Фролов // создано в интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017. С. 269

Четвертый шаг – формулировка возможных причин возникновения ситуации.

Предполагается выделение и фиксация известных причин возникновения педагогической задачи и неизвестных (предполагаемых). Анализ возможных причин является необходимым звеном для перехода к следующему шагу, на котором мы остановимся более подробно.

Пятый шаг – определение ведущего противоречия/чий (ядра конфликта).

В предыдущем разделе нами было установлено, что ядром возникновения педагогической ситуации является конфликтное противоречие. Данное положение сходится с исследованием Б.И. Хасана «Ситуация обучения как продуктивный конфликт»⁴⁵. С точки зрения противоречий педагогического процесса и культурно-исторической теории Л.С. Выготского конфликты возникают на каждом этапе развития ребенка, возникает конфликт как противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального⁴⁶.

Учебная ситуация содержит в себе конфликтную основу. Она характеризуется противопоставлением несовершенных (некультурных, натуральных) способов поведения ребенка совершенным (культурным, искусственным) способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка⁴⁷. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная система полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания.

Таким образом, *ядром любой проблемы является противоречие*. Под *противоречием* понимается взаимосвязь двух категорий, противоположностей, выражающаяся в их антагонизме, противоборстве, взаимоисключении, взаимоотрицании. В логике это считается недопустимым, в диалектике, напротив, - противоречия являются неотъемлемой чертой любого объекта, без которых не будет не только развития, но и существования самого объекта⁴⁸.

В.И. Загвязинский разработал концепцию внешних и внутренних противоречий педагогического процесса. «В качестве движущих сил обучения выступают его противоречия, основное среди которых — это противоречие между новыми перспективными потребностями учащихся и достигнутым (исходным) уровнем овладения средствами их удовлетворения. Задача, таким

⁴⁵ Хасан, Б.И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт [Электронный ресурс] / Б.И. Хасан // Электронное приложение к журналу «Вопросы психологии». - 2000. -№2. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107688621&archive=1120045907&start_from=&ucat=&&ysclid=1hulvxb2j508363268

⁴⁶ Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. — 1983. С. 292

⁴⁷ Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман. Томск: Пеленг, 1993. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/cukerman-ga-vidy-obscheniya-v-obuchenii_08fcc2f8de8.html?page=1

⁴⁸ Чапаев, Н. К. К вопросу о противоречиях образовательного процесса как движущих силах его развития / Н. К. Чапаев // Непрерывное образование: теория и практика реализации : материалы IV Международной научно-практической конференции, 22 января 2021 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : РГППУ, 2021. - С. 82-87.

образом, создает условия для проявления внешних противоречий (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся) и перевода их во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями)»⁴⁹.

В.И. Загвязинским выделены ведущие внутренние противоречия урока:

1) противоречие между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося;

2) противоречие между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи;

3) противоречие между задачами развития разносторонней активности, в том числе практически преобразующей, задачами включения школьников в реальную жизнь и подготовки их к завтрашней жизни, творческому труду и преимущественно вербальным характером обучения.

4) противоречие между реальным объемом конкретного учебного материала, времени, необходимым для его изучения, и стандартным «размером», временными рамками урока⁵⁰.

Противоречивость свойственна познавательному процессу, мыслительной деятельности, постановке учебной задачи. В каждой педагогической ситуации есть некий контекст, который необходим чтобы сформулировать противоречия. В процессе анализа педагогической ситуации первоначально можно предположить, что проблема лежит на поверхности, но это не всегда так, правильность выдвинутого противоречия будет зависеть от полноты анализа причин и трудностей возникшей педагогической ситуации.

Шестой шаг – выделение педагогической проблемы (в формате вопроса) и формулировка педагогической задачи.

На основе выдвинутого противоречия выделяется педагогическая проблема, а формулирование задачи является важным этапом разрешения проблемной ситуации (конфликта), т.е. преобразованием ситуации, в которой проблемность отсутствует.

Седьмой шаг – обоснование и формулирование основания, на основе которого предлагается решить задачу.

Таким основанием могут являться:

- юридические законы Российской Федерации (Конституция РФ, кодексы, законы и нормативно-правовые акты);
- законы и закономерности педагогического процесса;
- научные подходы и принципы современного образования;
- педагогические концепции и опыт научных исследований;
- учебно-методические разработки и др.

В процессе решения ситуативной педагогической задачи студентами в рамках учебной деятельности выяснилось, что более 90% обучающихся

⁴⁹ Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 53

⁵⁰ Загвязинский, В. И. Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. - 183 с.

испытывают наиболее существенные проблемы при реализации данного шага алгоритма. Указанная тенденция нами объясняется, во-первых, недостаточным уровнем научно-практической подготовки будущих учителей в области соотнесения проблемной задачи и способа ее решения на научных основаниях, во-вторых, широким спектром педагогических задач, которые призван решать учитель начальных классов, решения на которые еще не найдены или находятся в стадии своего становления в научной или учебно-методической литературе, в третьих, можно отметить ограниченный опыт студентов в конструктивном разрешении конфликтов, свидетелями или непосредственными участниками которых они являлись.

Как отмечает А.А. Фролов, осознанное решение задачи возможно только в том случае, если выявлена и установлена необходимая, существенная, устойчивая и воспроизводимая причинно-следственная связь между рассматриваемыми явлениями — закон, в соответствии с которым можно влиять на развитие проблемной ситуации⁵¹ [8, С.268]. При этом, в гуманитарном знании задача также может быть решена на основании закона (юридического, социального, психологического, педагогического и др.)

При решении задачи социально-педагогического содержания, деятельность педагога будут регламентироваться существующим законодательством и вытекающими из него подзаконными актами. В ситуациях, в которых обнаруживается факт нарушения законных прав и интересов ребенка, угрозы жизни, здоровью, благополучию обучающихся, регламент деятельности педагога должен быть обусловлен системой действий определяемой законодательством РФ.

Положительное разрешение педагогического конфликта зависит от конфликтной компетентности педагога. В поиске решения педагогической задачи конфликтного содержания мы предлагаем опираться на работы в области педагогической конфликтологии А.Б. Белинской⁵², М.В. Клименских⁵³, Р.Ф. Ковтун⁵⁴, И.В. Никулиной⁵⁵, М.М. Рыбаковой⁵⁶ и др.

Восьмой шаг – *составление плана действий по решению педагогической задачи на основе выбранного закона, подхода и т.д. (для педагога);*

⁵¹ Фролов, А. А. Технология интеллектуального образования / А.А. Фролов // создано в интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017. С.268

⁵² Белинская, А. Б. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А. Б. Белинская. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 206 с.

⁵³ Клименских, М. В. Педагогические конфликты в школе: [учеб. пособие] /М. В. Клименских, И. А. Ершова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. — 76 с.

⁵⁴ Ковтун, Р.Ф. Педагогическая конфликтология / Р.Ф. Ковтун: учебное пособие. – Челябинск: изд-во «Библиотека А. Миллера», 2020. – 258 с.

⁵⁵ Никулина, И. В. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие / И. В. Никулина. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. - 72 с.

⁵⁶ Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М., 1991.

Девятый шаг – разработка рекомендаций для родителей/учащихся и других участников образовательного процесса, заинтересованных в решении педагогической задачи.

Эффективность решения педагогической задачи будет зависеть от нахождения взаимоприемлемого способа ее решения, устраивающего все заинтересованные стороны. Соответственно решение педагогической задачи конфликтного содержания не может быть в зоне ответственности исключительно педагога (в особенности это затруднение свойственно межличностным конфликтам).

Таким образом, алгоритм решения ситуативной педагогической задачи позволяет осуществлять поиск и реализацию научно-обоснованных действий при возникновении в педагогическом процессе ситуаций. Содержание представленного алгоритма может быть интегрировано в процесс обучения будущих учителей в различных вариациях в зависимости от типа решаемой задачи (учебного, воспитательного характера, социально-педагогическая задача, ситуация внутриличностного характера и т.д.). Кроме того, механизмы и способы решения ситуативной педагогической задачи могут сохраняться в базе данных практикующего педагога и планомерно интегрироваться в содержание педагогической деятельности.

Мы не можем не указать некоторые возможности и ограничения алгоритмического подхода в решении ситуативных педагогических задач.

Педагогические ситуации могут быть простыми и сложными. Если решение простой ситуативной педагогической задачи основывается на педагогическом опыте, здравом смысле педагога и легко может быть разрешена без встречного сопротивления со стороны учащихся и других участников образовательного процесса, то использование алгоритмического подхода оказывается нецелесообразным.

В сложных педагогических ситуациях обнаруживается множество факторов, которые педагогу, в той или иной мере, необходимо учитывать, они лежат в основе внешних и внутренних противоречий педагогического процесса. При использовании поиска противоречий и глубоком анализе педагогической ситуации для педагога раскрываются широкие возможности более глубокого и детального исследования трудностей реализации педагогического процесса, что, в свою очередь, позволяет принять научно обоснованное решение по решению ситуативной педагогической задачи.

3.2. Примеры решения ситуативных педагогических задач в начальной школе на основе алгоритма

С целью более полного и эффективного понимания, представленного в параграфе 3.1. алгоритма необходимо привести конкретные примеры решения ситуативных педагогических задач в начальной школе.

Ситуация № 1: *Во 2 классе есть учащийся, который выполняет задания на «отлично» и «хорошо», успешно выполняет занятия в письменном виде, но у доски не может сказать ни слова, нервничает, теряетя.*

1 шаг – подробное описание ситуации, «вживание в нее».

При возможности для более подробного сбора информации можно опросить участников и свидетелей возникшей ситуации или использовать имеющуюся информацию. В результате эмоционального присвоения данной ситуации, мы попробовали поставить себя на место учителя и ученика. Поставив себя на место учителя, мы обнаружили негодование, некоторую неадекватность ситуации и желание помочь ученику. Если представить себя на месте ученика, то можно представить его растерянность, подавленность, неуверенность, беспомощность и др.

2 шаг – фиксация конкретных условий возникновения педагогической ситуации.

Примерная запись условий рассматриваемой ситуации может выглядеть следующим образом:

- 1) Мальчик во 2 классе, его возраст 8-9 лет.
- 2) Хорошая успеваемость
- 3) Сложность в публичных выступлениях у доски

3 шаг – соотнесение условий педагогической ситуации с видовой классификацией.

По характеру участников конфликта данную ситуацию можно отнести к внутриличностному конфликту, характер содержания конфликта – дидактический. Согласно классификации М.М. Рыбаковой можно отнести ситуацию к конфликту деятельности, так как навык публичных выступлений в соответствии с ФГОС НОО соотносится с овладением универсальными учебными коммуникативными действиями. Но мы также не исключаем конфликт отношений, так как эмоциональные отношения с учителем и коллективом класса может обуславливать тревожность и неуверенность ребенка⁵⁷.

4 шаг – формулировка возможных причин возникновения ситуации.

Поиск и анализ известных и неизвестных (предполагаемых) причин возникновения педагогической ситуации представляет собой важный этап для выделения ведущего противоречия – ядра конфликта.

Причинами рассматриваемой ситуации могут быть:

- страх не соответствовать ожиданиям взрослых;
- неуверенность в себе и низкая самооценка;
- нарушения речи;
- боязнь оценивания и критики слушателей;
- отсутствие опыта публичных выступлений;
- напряженные отношения и недоброжелательная обстановка в классе;

⁵⁷ Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 18.07.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100)

- страх неизвестности;
- негативный предыдущий опыт выступления на публике и др.

5 шаг – определение ведущего противоречия/чий (ядра конфликта).

Исходя из выдвинутых причин, мы предполагаем следующее ведущее противоречие – между несоответствием психологической готовности к публичному выступлению и потребностью / необходимостью публично отвечать на уроке. В данном противоречии заключено несоответствие внутренней готовности учащегося и внешней регламентации требований, предъявляемых школой и обществом.

6 шаг – выделение педагогической проблемы (в формате вопроса) и формулировка ситуативной педагогической задачи.

Формулируя проблему исследования рассматриваемой ситуации, мы можем исходить, с одной стороны, из адаптации педагогического процесса под особенности учащегося, а с другой, из преодоления учеником страха публичного выступления. Например: «Как развивать у ученика 2 класса навыки публичного выступления на уроке?» Следует добавить, что обосновано, выбирая из возможных причин основные, понятие страх публичных выступлений может обретать более конкретные формулировки и, соответственно, в контексте педагогического процесса может быть выделено несколько вариантов формулируемой проблемы. Ситуативная педагогическая задача в рамках выделенной проблемы – «развитие навыков публичного выступления у учащегося 2 класса».

7 шаг – обоснование и формулирование основания, согласно которому предполагается решить задачу (юридический документ (нормативно-правовые акты), закон, закономерность образовательного процесса, научный подход, педагогическая концепция, опыт научных исследований, учебно-методические разработки и др.)

Страх публичных выступлений относится к социальным видам страха. Такой страх также можно отнести к проявлению речевой тревожности, которая закономерно разворачивается в определенной последовательности: говорящий боится быть подвергнутым негативному осуждению или оценке из-за своего беспокойства, эти мысли запускают соответствующие поведенческие реакции (учащенное дыхание, прерывистость речи, длительные паузы при необходимости употребить новый оборот речи или термин), вплоть до намеренного избегания ситуаций, в которых придется выступать публично; новизна или неопределенность некоторых ситуаций, в том числе публичных выступлений, является типичным триггером тревожности в коммуникации⁵⁸.

Исследования в области преодоления речевой тревожности и страха публичных выступлений у младших школьников в научной литературе крайне слабо разработаны. Среди современных психолого-педагогических

⁵⁸ Беляева, О.А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся [Электронный ресурс] / О.А. Беляева // Системная психология и социология. 2022. №2 (42). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-trevozhnost-kak-psihtologo-pedagogicheskaya-problema-sovremennyh-obuchayuschihya>

исследований (О.А. Беляева⁵⁹, В.В. Лаврентьева⁶⁰, О. В. Мусатова⁶¹, Д.А. Орлова⁶², С.В. Ригина⁶³ и др.) можно выделить наиболее распространенные методы, приемы и формы работы с данной проблемой, и обобщенные советы, которые могут способствовать эффективной работе по устранению страха выступлений перед аудиторией.

Тренинговая работа является наиболее распространенным способом преодоления психологических барьеров публичного выступления, в данном направлении предлагается использовать различные психотехники – арттерапия, игровая терапия, тренинг, релаксация, аутотренинг и др.

Театрализация и развитие навыков актерского мастерства также способствует формированию у учащихся уверенности в себе, самостоятельности, раскрепощенности во время публичных выступлений, навыков рефлексивно-оценочной деятельности на основе эмоционально-чувственного отношения к действительности, ощущения значимости и полезности собственной деятельности, создания ситуации успеха для каждого ребенка.

Важно отметить, что *урок является одной из форм обучения навыкам публичных выступлений*. Поэтому педагогу необходимо постараться наладить благоприятную, дружественную атмосферу в классе, чтобы каждый ученик чувствовал себя психологически и эмоционально комфортно. Каждый урок должен быть организован с позиций гуманистической педагогики и принципа демократизма. Учителю необходимо постоянно следить за тем, чтобы одноклассники уважительно относились друг к другу. Нужно объяснить детям, что в случае неправильного ответа одноклассника, нельзя над ним смеяться, а необходимо помочь разобраться в непонятном материале. В ходе решения проблемных ситуаций, при возникновении разных точек зрения необходимо учить детей выслушивать друг друга, высказывать свое мнение, находить компромисс⁶⁴.

⁵⁹ Беляева, О.А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся [Электронный ресурс] / О.А. Беляева // Системная психология и социология. 2022. №2 (42). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-trevozhnost-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema-sovremennyh-obuchayuschih-sya>

⁶⁰ Лаврентьева, В. В. Развитие навыка публичных выступлений как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников / В. В. Лаврентьева, Н. Д. Неустроев, А. П. Бугаева // Перспективы науки. – 2019. – № 12(123). – С. 263-265

⁶¹ Мусатова, О. В. Психолого-педагогические условия работы со страхом публичных выступлений у младших школьников / О. В. Мусатова, Д. А. Орлова // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 2(11). – С. 17.

⁶² Орлова, Д. А. Особенности проявления и способы коррекции страха публичных выступлений у младших школьников [Электронный ресурс] / Д.А. Орлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2226–2230. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970772.htm>.

⁶³ Ригина, С. В. Развитие речи младших школьников на занятиях театральной студии [Электронный ресурс] / С.В. Ригина // Нижегородское образование. 2009. №2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-mladshih-shkolnikov-na-zanyatiyah-teatralnoy-studii>

⁶⁴ Орлова, Д. А. Особенности проявления и способы коррекции страха публичных выступлений у младших школьников [Электронный ресурс] / Д.А. Орлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2226–2230. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970772.htm>.

8 шаг – составление плана действий по решению педагогической задачи на основе выбранного закона, подхода и т.д. (для педагога).

Таблица 4. План работы педагога по преодолению страха публичных выступлений у учащихся.

Направление работы	Содержание работы	Привлеченные специалисты	Комментарии
Диагностика трудностей, причин страха публичных выступлений	Использование методики наблюдения за поведением во время публичного выступления (на основе методики И.А. Петрова), беседа, проведение опроса по методике исследования уровня речевой тревожности Р. Эриксона в адаптации В.А. Калягина — Л.Н. Мацько.	Психолог, логопед	Ту или иную степень тревожности может испытывать значительное количество детей в классе, поэтому на данном этапе важно определить количество детей, имеющих страх публичных выступлений, а также его причины. Причину страха публичных выступлений важно сделать видимой как для самого учащегося, так и для педагога и родителей ученика
Тренинговая работа	1. Страх выступления из-за неизвестности: - упражнение «Нарисуй свой страх»; - аутотренинг; - упражнение «Делаем ситуацию смешной» 2. Страх выступления из-за боязни оценивания: ролевая игра 3. Страх выступлений как наследие нашего сложного прошлого, т.е. из-за негативного предыдущего опыта: релаксационные техники, индивидуальная работа с психологом и др. (Мусатова)	Психолог	Проведение тренингов основывается на причинах страха публичного выступления

Театрализация	В течение занятий по театральному искусству или при включении приемов драматизации и театрализации на уроке важно в безопасной дружественной обстановке побудить учащегося к выступлению перед публикой. Также необходимо обеспечить плодотворное взаимодействие детей и взрослых; способствовать формированию умений видеть, слышать, понимать товарища и воздействовать на него	Педагог дополнительного образования	Включение театральных приемов в урочную и внеурочную деятельность, при необходимости создание или включение учащегося в работу школьного театра, театральной студии
Учебно-воспитательный процесс	В процессе урочной деятельности снижать страх к публичному выступлению предлагается работать исходя из перечня травмирующих переживаний: 1) страх получить плохую оценку - ориентировать детей не столько на получение высоких отметок, сколько на открытие новых знаний, приобретение навыков; 2) «страх осуждения и критики» - работы по сплочению класса (выработка в классе четких правил слушания другого, игровая деятельность и др.) 3) страх незнания, провала, неудачи – поддержка со стороны педагога и коллектива класса, ритуалы, работа в небольших группах		В данном направлении не исключается индивидуальная работа с учащимся, чтобы найти ключ именно к его страху, поговорить с родителями, предложить конкретные советы, рекомендации

9 шаг – разработка рекомендаций для родителей/учащихся и других участников образовательного процесса, заинтересованных в решении педагогической задачи.

В психолого-педагогической литературе встречается внушительное количество рекомендаций по преодолению страха публичных выступлений у младших школьников. Приведем некоторые примеры.

Рекомендации для родителей учащегося:

- 1) хвалить ребёнка за маленькие победы;
- 2) научить ребёнка расслабляться, снимать мышечные зажимы в ситуации устного ответа;
- 3) поддерживать ребенка, поощрять его выступления в семейном кругу;
- 4) поговорить с учителем об особенностях вашего ребенка, вместе искать способы снижения страха;
- 5) предложить ребенку занятия в кружках, включающих коллективную деятельность (занятие спортом, танцы, театральные студии и т.д.)

Рекомендации для учащихся:

- обращайтесь внимание на вашу позу (как вы стоите) (наша поза способна физически повлиять на наш успех выступления, расставьте ноги на ширину плеч, выпрямитесь и вообразите себя принцессой, супергероем, директором школы и т.д.; подбородок вверх-гордо смотрите вперед, вам все по плечу);
- снизить тревогу помогут предварительные знакомства с возможными неприятными ситуациями и проигрывание различных способов справиться с ними;
- попробуй репетировать свои выступления, начать можно с домашней обстановки, сначала индивидуально, а затем постепенно привлекая все большее количество зрителей;
- используй прием самовнушения (например, проговаривай фразы: «У меня все будет хорошо!», «Я выступлю отлично!», «Я завоюю расположение других» и т.д.)

Ситуация № 2. *«В школе дети одного мальчика зовут не по имени, а по национальности. Ребенок в 4 классе, он постоянно плачет и не хочет ходить в школу. Учитель пытается объяснить детям, что они поступают жестоко. Тогда школьники начинают дразнить так, чтобы не слышали взрослые».*

1 шаг – подробное описание ситуации, «вживание в нее».

К сожалению, данная ситуация является достаточно типичной для проявлений «буллинга» в школьной среде. Поводом для буллинга часто являются какие-либо отличия ребенка от своих сверстников. В данном случае таким отличием стала национальность учащегося. Считаем данную ситуацию неприемлемой в контексте толерантного общества и ориентации системы начального образования на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа Российской Федерации.

2 шаг – фиксация конкретных условий возникновения педагогической ситуации:

- 1) Мальчик 4 класса подвергается словесной травле со стороны других учащихся школы;
- 2) Учащийся из-за этого испытывает негативную эмоциональную нагрузку (плачет) и не хочет ходить в школу
- 3) Учитель пытается изменить существующую ситуацию, но его действия не приводят к успеху

3 шаг – соотнесение условий педагогической ситуации с видовой классификацией.

Педагогическую ситуацию можно классифицировать следующим образом:

- характер содержания конфликта – воспитательный,
- особенности межличностной коммуникации участников в разных конфигурациях с учетом количества участников – между личностью и группой.

4 шаг – формулировка возможных причин возникновения ситуации:

- наличие у учащихся враждебных установок по отношению к какой-либо группе лиц;
- недостатки семейного воспитания;
- педагоги не знают о проблеме или не разбирают детские ссоры и «невинные» конфликты;
- психологические особенности детей-участников вербальной травли;
- уровень развития детского коллектива.

5 шаг – определение ведущего противоречия/чий (ядра конфликта).

На наш взгляд, основным ядром данного конфликта является противоречие между неподобающим поведением школьников (насмешки и оскорбления по национальному признаку) и отсутствием действующих механизмов в преодолении данного поведения в школьной среде.

6 шаг – выделение педагогической проблемы (в формате вопроса) и формулировка ситуативной педагогической задачи.

В данной ситуации представляется возможным выделить две проблемы: 1) вербальный буллинг (притеснение, дискриминация, травля); ксенофобия (нетерпимость к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному) в детской среде.

Вербальный (словесный) буллинг – это издевательства или запугивания с помощью жестоких слов: постоянные оскорбления, угрозы и неуважительные комментарии о внешнем виде, религии, этнической принадлежности, инвалидности и т.д.⁶⁵

Долгое время существовало заблуждение, что буллинг начинается только в средней школе, с 5-6 класса. Статистика показала, что больше всего жертв буллинга (до 18%) – в начальной школе. Маленькие дети не могут противостоять даже одному взрослому ученику⁶⁶. Важность решения проблемы школьных

⁶⁵ Реан, А.А., Новиков, М.А., Коновлов И.А. и др. Руководство для родителей про буллинг: что делать если ваш ребенок вовлечен / А.А. Реан, М.А. Новиков, И.А. Коновлов и др. // Под ред. А.А. Реана, М, 2019. – 48 с.

⁶⁶ Буллинг в школе: практика оказания психологической помощи пострадавшим детям: учебно-методическое пособие / авт.-сост: Чурсинова О.В., Ярошук А.А. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2021. – 86 с.

издевательств состоит в том, что они являются сильными маркерами риска для возникновения у детей в будущем различных негативных поведенческих, медицинских, социальных и эмоциональных проблем, влияющих по-разному на хулиганов и жертв⁶⁷.

Формулируя проблему нашего исследования важно также опираться на вторую часть выдвинутого противоречия, необходимость поиска механизма преодоления рассматриваемых явлений. Соответственно проблема будет выглядеть следующим образом: «Какое содержание работы учителя будет способствовать преодолению буллинга и ксенофобии в школьной среде?» Педагогическая задача: разработать механизм работы по преодолению (профилактике) буллинга и ксенофобии в среде школьного коллектива.

7 шаг – обоснование и формулирование основания, согласно которому предполагается решить задачу (юридический документ (нормативно-правовые акты), закон, закономерность образовательного процесса, научный подход, педагогическая концепция, опыт научных исследований, учебно-методические разработки и др.)

В первую очередь, следует отметить, что за действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды, а также на унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенные публично предусмотрена административное или уголовное (с 16 лет) наказания.⁶⁸

Согласно ч. 1 ст. 152 Гражданского кодекса РФ гражданин вправе требовать по суду опровержения порочащих его честь, достоинство или деловую репутацию сведений. Оскорбление, то есть унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной или иной противоречащей общепринятым нормам морали и нравственности форме, согласно ч. 1 ст. 5.61 Кодекс об административных правонарушениях РФ может повлечь наложение административного штрафа на граждан в размере от трех тысяч до пяти тысяч рублей. Несовершеннолетние нарушители в возрасте до 14 лет не несут ответственность в соответствии требованиями ГК РФ, однако за их действия отвечают их родители и законные представители⁶⁹.

Таким образом, проявления буллинга и ксенофобии могут являться правонарушением, что свидетельствует о необходимости информирования

⁶⁷ Волчегорская, Е.Ю., Жукова, М.В., Шишкина, К.И. Социально-психологические факторы и условия первенции буллинга в начальной школе / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова, К.И. Шишкина// Вестник ЮУрГГПУ. 2021. №4 (164). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-i-usloviya-preventsii-bullinga-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 01.12.2023).

⁶⁸ Статья 282. Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства, «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 04.08.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.10.2023)

⁶⁹ Прокурор разъясняет ответственность за «буллинг» для несовершеннолетних правонарушителей и их родителей [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://spasskiy.tatarstan.ru/15032022-prokuror-razyasnyet-otvetstvennost-za.htm?ysclid=lpmf0va8ac280846684>

учащихся, их родителей (законных представителей) о мере ответственности за совершенные правонарушения. Кроме того, мы считаем нужным фиксировать все потенциально опасные случаи проявления групповой нетерпимости и информировать о факте их проявлений администрацию школы, педагогический состав и иных заинтересованных и ответственных лиц.

Как правило, некоторые регламенты при обнаружении случаев буллинга могут содержаться во внутренних документах образовательного учреждения. В противном случае такой регламент в формате памятки для педагогических работников необходимо разработать. Технология реагирования при установлении факта либо подозрение на существование ситуации буллинга включает меры неотложного реагирования на ситуацию со стороны администрации школы, психологической службы, педагогического коллектива и родителей обучающихся, а также непосредственную работу с жертвой буллинга и агрессорами.

В психолого-педагогической литературе существует множество технологий и методов работы по предотвращению дискриминации и буллинга в школьной среде. В восьмом шаге нами представлен примерный план работы педагога по решению данной педагогической задачи.

8 шаг – составление плана действий по решению педагогической задачи на основе выбранного закона, подхода и т.д. (для педагога).

Таблица 5. План работы педагога по предотвращению и профилактике буллинга и ксенофобии в школьной среде

Направление работы	Содержание работы	Привлеченные специалисты	Комментарии
Работа по алгоритму действий образовательной организации	1) сообщение о выявленном случае притеснения учащегося 2) вмешательство в целях прекращения буллинга 3) информирование администрации и других уполномоченных лиц в случае, если проблема не устранена и представляет опасность для жизни или эмоционально-психологического здоровья учащегося 4) реализация мер поддержки жертве буллинга со стороны психолога, социального педагога и др. 5) регламентируется план действий классного руководителя, психолога,	Администрация школы, психолог, социальный педагог	

	администрации школы и других задействованных лиц по предотвращению буллинга Работа с травлей с помощью школьной службы медиации		
Работа с детьми	Реализация в классе антибуллинговой программы Примерное содержание антибуллинговой программы может включать следующие позиции: - воспитание чувства национального достоинства и уважения к представителям других национальностей; - повышение осведомленности и знаний учащихся о школьной травле; - развитие коммуникативных умений: общаться, договариваться, прислушиваться к чужому мнению, сотрудничать; - развитие эмоциональной грамотности; - создание чувства общности между взрослыми и детьми; - оптимизация в учебном коллективе межличностных отношений, повышение групповой сплоченности.	Психолог, педагогический коллектив	Программа «Профилактика буллинга для поддержки позитивного поведения — "Bully prevention in positive behavior support" (BP-PBS) ⁷⁰ , The Donegal и ABC, Olweus Bullying Prevention Programm (программа предотвращения травли Д. Олвеуса) ⁷¹ Технологии и формы работы: «Link-crew» (Команда связей), «Совет отцов», Метод Фарста, правовая сказка, просмотры фильмов, ролевые игры и тренинги и др.
Работа с родителями	Проведение с родителями учащихся серии занятий Задачи: - актуализировать знания родителей по проблеме буллинга в школе;	Администрация школы, психолог	

⁷⁰ Scott W. Ross, Robert H. Horner. Bully prevention in positive behavior support // Journal of Applied Behavior Analysis 42(4), 2009.- p.747-59 DOI:10.1901/jaba.2009.42-747

⁷¹ Молчанова, Д.В., Новикова, М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Д. В. Молчанова, М. А. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 72 с.

	<ul style="list-style-type: none"> - сформировать представление об алгоритме действий при появлении признаков насилия по отношению к ребенку; - разобрать основные ошибки родителей в ситуациях буллинга и др. 		
--	--	--	--

9 шаг – разработка рекомендаций для родителей/учащихся и других участников образовательного процесса, заинтересованных в решении педагогической задачи.

Рекомендации для родителей при преодолении буллинга и дискриминации

1. Узнайте, что такое буллинг, какие его основные особенности и признаки.
 2. В ситуации травли ваш ребенок может оказаться в одной из ролей: жертва, агрессор, свидетель, защитник, поэтому ваши действия будут строиться после определения его роли в буллинге.

3. Действия при обнаружении ситуации буллинга:

1) сообщить о проблеме классному руководителю, совместно с которым должны быть приняты следующие действия:

- отличить буллинг от других форм насилия и агрессии,
- обозначить травлю не как индивидуальную проблему, а как проблему коллектива;
- удостовериться, что в школе существуют правила поведения в классе (группе), обязательные для каждого члена коллектива.
- поддерживать и поощрять позитивные изменения в классе.

4. Как справляться со словесными домогательствами и издевательствами:

Юмор

(А) Подумайте об остроумном ответе (ответ стоит заготовить заранее дома). (Б) Действуйте так, как будто это вас не беспокоит, буквально отшучиваясь (сложно, но возможно). Помните, что люди, которые запугивают, обычно ищут реакцию в виде негативной реакции (злость, грусть и т.д.). Если вы не дадите им ее, они, скорее всего, остановятся или выберут кого-то другого, кто расстроится.

Уверенность в себе

(А) стоять прямо, выглядеть уверенно, говорить ясно и твердо, поддерживать зрительный контакт (всегда) и советовать человеку, запугивающему вас, остановиться.

(Б) Сказать человеку, который запугивает вас, что вам все равно, что он о вас думает, и что обзывание не расстроит вас⁷².

⁷² Реан, А.А., Новиков, М.А., Коновлов, И.А. и др. Руководство для родителей про буллинг: что делать если ваш ребенок вовлечен / А.А. Реан, М.А. Новиков, И.А. Коновлов и др. // Под ред. А.А. Реана, М, 2019. – 48 с.

Как себя вести при вербальном буллинге (рекомендации для учащихся)

1. Учись отвечать на вербальные атаки

Прием «неожиданное согласие»:

Когда кто-то говорит тебе что-то очень неприятное, например: «Ты – жирная корова!»

1) с равнодушным видом отведи взгляд вниз или в сторону: например, на пол или на стол. (Это драматическим образом усилит влияние твоих ответных слов. Так ты даешь понять агрессору, что его нападки тебя не задела, что имеет огромное влияние!)

2) Затем скажи со скучающим видом одну из заранее заготовленных фраз, выражающих согласие, например: «Поздравляю. Ты первый, кто так точно об этом сказал».

3) После этого снова посмотри агрессору прямо в глаза и задай отвлекающий вопрос: «Ну что, у тебя сегодня опять пятерка по истории? / Ты не в курсе, сегодня не отменяется последний урок?»

2. Расскажите агрессорам, что вам это не нравится

3. Сообщите своему учителю, родителю или другому значимому лицу о буллинге.

4. Не верьте тому, что сами виноваты в том, что вас травят, никто не имеет право заставлять вас страдать.

5. Обратитесь за помощью к школьному психологу.

РАЗДЕЛ 4. РОЛЬ СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

4.1. Вызовы современности как основа модернизации технологий педагогического образования

Последние десятилетия в российском образовании ознаменовались системными переменами, повлекшими за собой смену целей и ценностей образования, его характерных особенностей. Среди наиболее значимых признаков образования нового типа – индивидуальность, неустойчивость, инновационность, непрерывность, творчество и неповторимость, компетентность и самостоятельность обучающихся как цель и результат образования. Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них модернизацией образования. Происходящий процесс модернизации общего начального образования, изменения в начальной школе, определяют новые требования к качеству профессионально-педагогического образования, обуславливают необходимость подготовки учителя начальной школы в контексте профессионально-деятельностной парадигмы педагогического образования. Быстро меняющийся современный мир и образование требуют от выпускника педагогического вуза владения не только теоретическими основами своей профессии, но и профессионально-прикладными умениями, а также опытом практической педагогической деятельности⁷³.

На необходимость модернизации современного педагогического образования указывают многие исследователи, по мнению которых трансформация педагогического образования должна быть связана, с одной стороны, со способностью его отвечать социокультурным и научно-технологическим вызовам современности, с другой - со способностью “заглянуть за горизонт” и заложить сегодня фундамент будущего человечества. Такая стратегически-прогностическая функция образования не вызывает сомнения. Основной вектор исследований в обозначенной области связан с поиском методологических оснований подобной модернизации. Деятельностный подход, несомненно, - методологическая основа практико-ориентированного педагогического образования и ориентир его трансформации в современных условиях⁷⁴.

Основные направления процесса модернизации университетской подготовки учителя начальной школы заданы во ФГОС ВО, а также в Профессиональном стандарте «Педагог», аккумулирующих в себе требования к личности и деятельности педагога, способного ответить на все вызовы

⁷³ Гусева, Т.К. Перспективы и содержание модернизации университетской подготовки учителя начальных классов в рамках прикладного бакалавриата / Т.К. Гусева, П.П. Пивненко, И.В. Шатохина // Наука, образование, инновации. Южное измерение. 2015. № 5 (43). С. 34-39.

⁷⁴ Kondrashova, Z. M. Shatokhina I.V. (2021) The results of piloting the practically oriented model of future primary school teachers training. ARPHA Proceedings 5: 879-895 doi: 10.3897/ap.5.e0879 <https://ap.pensoft.net/article/24335/>

современности. Система профессиональной подготовки и переподготовки кадров для образования, отвечающая требованиям системообразующих государственных образовательных документов, а вместе с ними и вызовам современности, призвана модернизироваться с учетом того, что современный педагог должен обладать новыми профессиональными компетенциями, связанными с:

- работой с одаренными учащимися;
- работой в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- преподаванием русского языка учащимся, для которых он не является родным;
- работой с учащимися, имеющими проблемы в развитии;
- работой с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении;
- педагог должен быть готов к комплексной оценке своего труда – в соответствии с интегративными показателями: результатами обучения (предметными и метапредметными), воспитания и развития учащихся; результатами внутренних аудитов; вневедомственной оценкой (потребителями деятельности учителя - учащимися и родителями).

Отвечающий указанным требованиям процесс подготовки будущих учителей начальных классов должен строиться с использованием образовательных технологий, форм и методов, направленных на:

- становление метапредметных профессионально-прикладных компетенций у студентов на материале учебных модулей в формах, заявленных во ФГОС НОО: деятельностных, проектных, исследовательских;
- становление у студентов умений использовать специальные методики и технологии работы с детьми с особыми возможностями здоровья, а также с детьми, плохо владеющими русским языком (методиками инклюзивного и поликультурного образования);
- становление у студентов способов исследовательской профессионально-педагогической деятельности, необходимых для формирования исследовательской модели своей деятельности;
- погружение студентов в различные виды педагогической практики через ситуации возникновения трудностей и вопросов, ответы на которые они ищут самостоятельно, создавая собственные психолого-педагогические, методические и предметные знания при поддержке преподавателя вуза⁷⁵.

Один из путей решения указанных задач связан с реализацией в вузе личностно-развивающей модели профессионального образования. Многообразные аспекты личностного развития студентов в процессе профессиональной подготовки и соответствующие образовательные технологии освещаются в трудах А.Г.Асмолова, А.В.Барabanщикова, В.П.Беспалько,

⁷⁵ Гусева, Т.К. Перспективы и содержание модернизации университетской подготовки учителя начальных классов в рамках прикладного бакалавриата / Т.К. Гусева, П.П. Пивненко, И.В. Шатохина // Наука, образование, инновации. Южное измерение. 2015. № 5 (43). С. 34-39.

А.Г.Бермуса, А.Б.Брушлинского, Т.Г.Гореловой, В.П.Зинченко, И.Ф.Исаева, М.В.Кларина, В.М.Монахова и других ученых. Многие ученые, исследующие особенности юношеского возраста (преимущественно этот этап соотносится с получением высшего профессионального образования), отмечают, что он связан с таким важным жизненным актом, как профессиональное самоопределение. В силу того, что профессиональное самоопределение не одномоментный, а пролонгированный акт, процесс профессиональной подготовки может и должен помочь будущему специалисту утвердиться в своем профессиональном выборе, способствовать развитию его субъектных качеств и создавать условия для самореализации и обретения положительного, профессионально ориентированного опыта. Профессионально значимым аспектом личностного развития выступает также способность к творчеству, креативность, для становления которой наиболее благоприятен юношеский возраст, когда происходит количественное и качественное совершенствование интеллекта, обретение им способности находить и ставить проблемы, вырабатывать нестандартный подход к уже известным проблемам, включать частные проблемы в более общее и др.⁷⁶

Важную роль в достижении личностно и профессионально развивающих целей обучения играет выбор соответствующих технологий и методов. Обращение к проблеме технологизации образовательного процесса, работам таких авторов, как В.В.Гузеев⁷⁷, В.Г.Гульчевская⁷⁸, М.В.Кларин⁷⁹, Г.К.Селевко⁸⁰, В.Т.Фоменко, В.М.Шепель и др. позволяет увидеть, что применимо к высшему образованию речь, как правило, идет о конструировании таких систем профессиональной подготовки, которые бы гарантировали эффективный результат.

Долгое время в образовании превалировал так называемый технократический подход, рассматривающий обучение как тотально конструируемый процесс с жестко планируемыми, фиксированными результатами, ориентирующий обучаемого на следование предъявляемым эталонам, усвоение заданных образцов. Подобный подход к построению образовательного процесса и сейчас еще наблюдается в современных вузах. Альтернативен технократическому гуманистический подход, направленный не только на овладение студентами профессионально значимыми знаниями и способами деятельности, но и на развитие их творческого потенциала, ориентацию на самостоятельное освоение нового знания, развитие

⁷⁶ Шатохина, И.В. Личностно развивающие профессионально-педагогические технологии в системе высшего образования / И.В. Шатохина // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной научно-практической конференции. - 2018. С. 155-157.

⁷⁷ Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М., 1996. – 112 с.

⁷⁸ Гульчевская, В.Г. Современные педагогические технологии: модульное пособие для дистанционного обучения / В.Г. Гульчевская В.Г., Н.Е Гульчевская - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 2008. – 51 с.

⁷⁹ Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

⁸⁰ Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Уч.пособие / Г.К. Селевко. - М., 1998. – 256 с.

познавательных и личностных возможностей. В условиях личностно развивающего профессионального образования речь не может идти о применении технократически понимаемой технологии в силу того, что цели профессионально-личностного развития не могут задаваться жестко, результаты развития неоднозначны, т.к. зависят от индивидуальных особенностей обучаемых. Кроме того, профессионально-личностное становление не может управляться только извне, ибо это, прежде всего, самоуправляемый процесс, где ведущая роль принадлежит студенту как субъекту саморазвития и самосовершенствования.

Процессуальный компонент личностно развивающего профессионального образования, составляют, на наш взгляд, «технологии гуманистического типа» (В.Г.Гульчевская), представленные группами технологий развивающего и личностно ориентированного обучения. В ряду технологий развивающего обучения - проблемно-поисковые (частично-поисковое обучение, проблемно-исследовательское обучение, обучение на основе «мозговой атаки» и др.); технологии моделирующего обучения, или учебные игры (игры-ситуации, сюжетные игры, игры-имитации и др.); коммуникативно-диалоговые технологии (проблемная дискуссия, межгрупповой диалог, дискуссия с игровым моделированием и ряд др.). Максимально индивидуализировать образовательный процесс позволяют технологии личностно ориентированного обучения, такие как модульное и открытое (дистанционное) обучение.

Суть проблемного обучения состоит в том, что преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения, т.е. стратегия «от знаний к проблеме» сменяется на стратегию «от проблемы к знаниям». В процессе проблемного обучения преподавателем создаются проблемные ситуации, которые на основе анализа превращаются в проблемные задачи. Проблемная задача, трансформируясь в серию проблемных вопросов, превращается в модель поиска решения проблем. Таким образом, структура любой технологии, построенной на проблемной основе, представляет собой следующие шаги: проблемная ситуация-проблемная задача-модель поиска решения-решение. Главное в проблемном обучении - не мгновенный выход на решение, а процесс поиска и выбора оптимальных решений.

Разговор о личностно развивающих аспектах профессионального образования в вузе окажется неполным, если ограничиться рассмотрением только технологий, лежащих в основе деятельности преподавания. Как известно, построение развивающего обучения предполагает перенос акцента с деятельности преподавания на деятельность учения, что в контексте профессионального образования означает совершенствование имеющихся у студентов и овладение ими новыми способами организации собственной учебно-профессиональной деятельности. Обоснование необходимости подобного рода технологий (в противовес технологиям преподавания назовем их технологиями учения) содержится в ряде педагогических исследований. Обучение приемам и способам учебной деятельности рассматривается как необходимое условие формирования методики самообучения (назовем ее учебно-профессиональной

самостоятельностью), становление которой предполагает следующие этапы и способы учения⁸¹:

- этап воспроизводящей учебной самостоятельности характеризуется умениями принять учебную задачу, выполнить задание рациональным способом, адекватно оценить результаты своей деятельности;
- преобразующая учебная самостоятельность проявляется во владении умениями поисково-исполнительского характера: произвести операции выбора, подстановки, трансформации и др.;
- этап развития творческой учебной самостоятельности характеризуется такими умениями творческого характера, как самостоятельный перенос «зунов» в новую ситуацию, альтернативный подход к решению учебной задачи.

Приходящий в вуз студент должен владеть технологиями учения, характерными для каждого из указанных этапов учебной самостоятельности. В условиях высшего профессионального образования должно происходить их совершенствование в процессе деятельности, максимально приближенной к профессиональной, превращение их в умения и способы творческой организации профессиональной деятельности. Однако реалии высшего профессионального образования таковы, что далеко не все студенты владеют технологиями учения даже на уровне преобразующей учебной самостоятельности. Данный факт лишней раз подчеркивает актуальность лично развивающего построения профессионального образования.

К показателям лично-профессиональной готовности к педагогической деятельности можно отнести:

- ориентированность на поиск смысла профессиональных ценностей, представляемый в виде диад: понимание-воспроизведение, понимание-интерпретация, понимание-преобразование. Показатели готовности: умения профессионального целеполагания; выявления противоречий между директивно-ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу профессиональной подготовки и собственными взглядами; дифференцировать критичность и критиканство в своем отношении и в отношении сокурсников к предлагаемым в содержании учебных дисциплин ценностям; умения создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней;
- сформированность оценочно-рефлексивной позиции, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. В основе оценочно-рефлексивной позиции - рефлексивное знание, позволяющее выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса вуза.
- сформированность способности к реализации непрерывного образования как «образования в течение всей жизни»;

⁸¹ Нефедова, Н.А. Условия формирования способности готовности самообучения в процессе чтения / Н.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. - 1997. - № 1. - С. 14-17.

- направленность на овладение ценностями непрерывного профессионального образования, на самоопределение и саморазвитие;
- активность и способность адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования;
- самооценка, отражающая отношение к себе, своим действиям и поведению и влияющим на ход процесса непрерывного образования;
- ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлексию, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;

В силу сказанного подготовка будущих учителей приобретает все более практико-ориентированный характер, что определяет выбор соответствующих технологий педагогического образования. В ряду таких технологий немаловажное место занимает case study технология (Гуружапов В.А., Гусева Т.К., Зайцев, В.С. Марголис А.А., Пивненко П.П., Татаренко О.С., Шатохина И.В.).⁸²

Приоритет технологии case study в процессе подготовки будущего учителя отражает ряд значимых тенденций, среди которых:

- переход к студенто-центрированному образованию, где обучающиеся и преподаватели – сотрудники, а также обучающиеся имеют возможность стать в позицию учителя по отношению к сверстникам и даже педагогам;
- усиление персонализация образования, в результате чего обучающиеся, направляемые педагогом, разрабатывают и выстраивают собственные образовательные траектории;
- стирание границ между формальным и неформальным образованием, между требованиями официальных стандартов к образованию и требованиями, диктуемыми самими обучающимися;
- изменение характера оценивания образовательных результатов: увеличение доли формирующего оценивания; усиления прозрачности оценивания (понятности целей и критериев оценивания для обучающихся); развитие инновационных инструментов оценивания образовательных результатов (Е-портфолио, онлайн-тестирование с немедленной обратной связью); на смену узкопредметному оцениванию приходит оценивание метапредметных навыков, связанных с анализом и синтезом информации и пр.

4.2. Ситуативные педагогические задачи в структуре содержания и технологий профессиональной подготовки учителей начальной школы

Учитель начальных классов – это совершенно особая профессия в кругу учительских профессий. Для своих учеников он является «идеалом взрослости», «Учителем Жизни и Творчества». В младшем школьном возрасте закладывается

⁸² Charles Fadel. Best Practices in Education Technology. White Paper. Prepared by FutureLab, UK, 2010 <https://www.cambridgeenglish.org/images/180304-cambridge-english-case-studies.pdf>

ядро личности человека, и его личностная, социальная и профессиональная успешность связана с тем, насколько благоприятно был прожит период начального детства. Уникальность профессии учителя начальной школы определяется той ролью, которая характерна для ступени начального образования. Начальное образование представляет собой первый уровень общего образования. В российской системе образования используется именно термин «начальное образование» в отличие от терминов «элементарное» или «первичное», принятых за рубежом, что подчеркивает его изначальную принципиальную значимость, определяющую всю последующую жизнь каждого человека. С начальной школой не может соперничать ни один образовательный институт, учитывая ее вклад в интеграцию новых поколений в человеческое сообщество.

Таким образом, специфика личности и профессиональной деятельности учителя начальных классов, особая миссия начального уровня общего образования актуализирует необходимость в условиях модернизации педагогического образования разработки и реализации модели подготовки учителя начальной школы, способного, реагируя на вызовы времени, выполнить свою уникальную миссию первого учителя, а также предназначение начальной школьной ступени. Как личность, являющаяся очень значимой для ребенка младшего школьного возраста, учитель начальной школы в отличие от учителя-предметника интегрирует в себе различные стороны деятельности, различные знания. Эмоциональная отзывчивость и эмпатийность приобретают для учителя начальной школы особую значимость в силу особой эмпатийности и эмоциональности детей младшего школьного возраста. Следовательно, от учителя начальной школы в настоящее время требуются компетенции, предполагающие организацию учебной деятельности младших школьников с учетом их возрастных особенностей, склонностей и интересов.

Специфика данного профиля подготовки обусловлена особенностями педагогической деятельности, а также личности учителя начальных классов, не свойственными родственным педагогическим профессиям. Особенности личности и деятельности учителя начальных классов отмечал в свое время В.А. Сухомлинский, предъявляя особые требования к его морально-нравственному облику. Об особой ответственности педагога начального школьного звена говорил В.Б. Успенский, обосновывая необходимость сформированности у него педагогической позиции первого учителя. В исследованиях последних лет (Баранова Т.В., Вавилов Ю.П., Герасименко Е.Н., Калиева С.Н., Мелехин В.А., Сарсекеева Ж.Е., Талзи С.С. и др.) отмечается, что учитель начальных классов должен обладать особыми профессионально важными качествами, что обусловлено своеобразием объекта педагогического взаимодействия (дети младшего школьного возраста), спецификой задач и методов его педагогического труда. Ему нужны такие личностные качества, как педагогическая направленность на работу именно с младшими школьниками; устойчивый интерес к детям данной возрастной категории; широкий спектр предметно-академических способностей (к естественно-научным, гуманитарным и музыкально-художественным дисциплинам). Уровень развития

этих способностей не обязательно должен быть так высок, как у учителей соответствующих предметов, однако эти способности должны обеспечивать интегративный характер педагогических умений. Высокоразвитыми у учителя начальных классов должны быть такие качества и способности, как терпеливость, чуткость, отзывчивость и доброжелательность, внимание к мелочам и деталям, сочетание яркого образного мышления со словесно-логическим. Более всего ему нужна человечность, чтобы увидеть в маленьком человеке будущую личность взрослого. Даже сегодня, когда в условиях современной социально-экономической ситуации и изменяющихся требований рынка образования в России возрастает прагматизм требований к учителю со стороны школы и семьи, не теряет своей особой значимости гуманистическое ядро личности учителя начальной школы, владение им способами гуманного взаимодействия с детьми, впервые вступающими во взрослую жизнь посредством и с помощью школы.

Неповторимость профессии учителя начальных классов обусловлена также ее универсализмом и многогранностью. Только в обязанности педагога начальной школы вменяется обучение целому комплексу учебных дисциплин, и это правильно, т.к. опирается на синкретизм детского восприятия и мышления, закладывает основы целостного взгляда на мир природы, людей и науки. Универсализма от учителя требует также реализуемое им содержание современного начального образования, складывающееся из предметных знаний и умений и метапредметных, универсальных способов деятельности. Кроме того, педагог начальной школы не только учитель, но и воспитатель, т.к. обязательно осуществляет классное руководство. Он выступает организатором внеурочной деятельности детей, активным участником взаимодействия с родителями и коллегами, консультантом, общественником и исследователем педагогического процесса.

Построение профессионально-педагогического образования с позиций личностной ориентации исходит из особого рассмотрения педагогической системы и модели подготовки учителя. По мнению Никитиной Н.Н. и Кислинской Н.В., процессуальная схема педагогической системы включает в себя такие структурные компоненты, как личностный (предполагает рассмотрение совокупного субъекта педагогического процесса, складывающегося из личности педагога и ученика (студента)); содержательного; операционально-деятельностного; педагогического (организационные, материальные, психологические и другие условия осуществления личностно ориентированного образовательного процесса); результативно-рефлексивного⁸³. Как видно, в центре личностно ориентированной профессионально-педагогической системы находятся личности педагога и студента, выступающие как совокупный субъект данной системы, определяющий ее цели, содержание воспитания и обучения и т.д.

⁸³ Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Academia, 2004. – 256 с.

Основываясь на исследованиях в сфере профессионального образования, можно сказать, что личностное развитие будущего педагога возможно при наличии следующих условий:

- создание в учреждениях педагогического образования благоприятной демократической среды, т.е. равноправных возможностей для развития всех субъектов образовательного процесса: студентов, преподавателей, управленческого и учебно-вспомогательного персонала;

- акцентирование внимания в процессе подготовки на развитии профессионально важных качеств личности учителя;

- актуализация личностного саморазвития, т.е. побуждение обучаемых к активному совершенствованию своих личностных особенностей, прежде всего потребностно-мотивационной сферы, способностей к творческой и рефлексивной деятельности;

- вовлеченность в учебный процесс не только памяти, внимания и усидчивости, но и высших способностей понимания, воображения, мышления, проектирования и др.;

- интеллектуализация содержания профессионально-педагогического образования посредством насыщения содержания современными научными воззрениями; формирования в сознании студентов системы знаний, отвечающих таким требованиям, как системность, динамичность, высокий уровень обобщенности и др.;

- гуманитаризация содержания подготовки учителя, предполагающая усиление внимания к таким компонентам гуманитарного знания, которые отражают внутренний мир человека и его деятельность в духовной сфере, способствуют формированию самосознания личности, овладению ею культурными ценностями и моралью, а также отвечают другим требованиям, направленным на становление высоко духовно развитой личности педагога;

- фундаментализация содержания образования, предполагающая акцент в овладении студентами глубинными, сущностными основами и взаимосвязями разнообразных явлений и процессов окружающего мира, радикальное развитие интеллектуального потенциала личности. Данное условие предполагает также овладение студентами общеинтеллектуальными, а также способами творческой деятельности, умениями использовать знания в педагогической деятельности, а также выработку у будущих специалистов психологической установки на реализацию своих творческих возможностей, на дальнейшее самообразование⁸⁴.

Чрезвычайно актуальным в плане построения современного профессионально-педагогического образования выступает вопрос о характере его содержательного наполнения. Важность указанной проблемы подчеркивается многими исследователями как в специально посвященных ей работах (В.С. Леднев), так и в рассматриваемых в связи с общими вопросами профессионального образования (Е.В.Бондаревская, О.М. Железнякова, Н.В. Кислинская, Н.Н. Никитина, Л.Г. Семушина, В.А. Слостенин и др.).

⁸⁴ Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш заведений / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.] ; под ред. В.А. Слостёнина. – 4-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

Рассмотрение данной проблемы позволяет выделить следующие два круга связанных между собой вопросов: прежде всего имеющих отношение к построению содержания профессионально-педагогического образования в целом, независимо от составляющих его направлений и профилей подготовки, а также содержания подготовки представителей различных педагогических профессий, в нашем случае – педагогов начального школьного звена.

Говоря о содержательном обеспечении педагогического образования, нельзя не коснуться вопроса о соотношении таких понятий, как «содержание образования» и «содержание обучения». Несмотря на их рядоположенность, отождествление данных понятий неправомерно. Можно согласиться с тем, что содержание образования – это прогностическая категория, обозначающая требования к результату, достигнутому к моменту завершения учебного заведения, в нашем случае – профессионального. Эти требования касаются профессионально значимых знаний, умений и навыков выпускников, уровня их общей образованности, широты кругозора, уровня интеллектуального развития, сформированности познавательных и профессиональных потребностей и интересов, готовности к самостоятельной профессиональной деятельности и ее совершенствованию, становления профессионально значимых личностных качеств. Эти требования задаются обществом, зависят от уровня его развития и изменяются с развитием общества, науки, культуры, производства. В свернутом виде они выражены в виде требований ГОС ВО. В формализованном виде данные требования можно представить как модель бакалавра (магистра) педагогического образования, а содержание образования – как цель, которую должно реализовать учебное заведение в отношении каждого будущего педагога. Реализации этой цели призвано служить содержание обучения, выступающее в качестве средства по отношению к содержанию образования.

В свернутом виде содержание обучения представлено в виде учебного плана, более развернуто – в учебных программах, наиболее полно оно раскрывается в содержании учебников, учебных пособий, дидактических материалов, учебной информации, сообщаемой преподавателями. Содержание образования объективно шире, чем содержание обучения, поскольку не все цели образования могут быть полностью реализованы посредством обучения. Так, например, широкая эрудированность, высокая культура, становление таких профессионально значимых для учителя личностных качеств и способностей, как любовь к детям, общительность и др., происходит в процессе обучения лишь опосредованно. Реализации таких целей служат внеучебные формы жизнедеятельности студентов: общение, участие в педагогической практике, общественной работе, самообразовании и самовоспитании⁸⁵. Раскрытие понятий «содержание образования» и «содержание обучения» в их соотношении и взаимосвязи позволяет утверждать, что содержание педагогического образования не сводимо к содержанию государственных образовательных стандартов. Характер структуры содержания современного педагогического

⁸⁵ Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Издательство «Мастерство», 2001. – 279 с.

образования обусловлен комплексным характером цели профессиональной подготовки в целом, а также особенностями нового образа учителя, проецируемого в содержание педагогического образования и выступающего своего рода целью профессионально-педагогической подготовки. Составляющие этого образа-цели: педагог-гуманитарий, исследователь и технолог. Содержание подготовки такого профессионала в сфере образования должно быть выстроено так, чтобы «запускать» процесс личностного развития студента. Усиливается концептуализация изучаемого содержания посредством его проблематизации и включения альтернативных подходов. Еще одним направлением модернизации содержания педагогического образования, является его фундаментализация на основе интеграции дисциплин общепедагогической подготовки.

Основой и предпосылкой обретаемых студентами педагогических умений и навыков могут стать психолого-педагогические, методические и специальные (по предмету) знания. Интегральными, «сквозными» выступают общепедагогические умения, являющиеся неотъемлемым компонентом деятельности педагога. В их ряду обозначаются умения ставить педагогические задачи; умения программировать необходимые способы педагогического взаимодействия; умения выполнять педагогические действия; умения изучать процесс и результаты решения педагогической задачи и определять новый комплекс доминирующих и подчиненных педагогических задач. Важным способом формирования данной группы педагогических умений выступает технология кейс-стади.

Кейс-стади (КС) как образовательная технология совмещает в себе черты различных видов обучения. Это и проблемное обучение, и исследовательское, и проектное, и индивидуальное, и групповое. Интегрированный характер технологии проявляется также в том, что при работе с ситуацией возможно использование различных методов обучения, таких как моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, дидактическая игра, «мозговая атака», дискуссия и др. Среди результативных преимуществ технологии case study исследователи отмечают направленность на обучение педагогов выработке самостоятельных решений тактического и стратегического характера; интеграцию академической теории в ситуативный контекст будущей педагогической деятельности; формирование основ профессионального саморазвития будущего педагога, где наиболее важными способностями выступают целеполагание и планирование деятельности, а также рефлексия процесса и результата деятельности. Использование данной технологии готовит будущих учителей к выработке решений на основе педагогической импровизации и интуиции, тем самым развивая у них способность к педагогическому творчеству⁸⁶.

Опыт использования метода КС в практике обучения будущих педагогов показал его высокую эффективность для:

⁸⁶ Попова (Смолик), С.Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования / С.Ю. Попова (Смолик), Е.В. Пронина Е.В. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.

- развития навыков структурирования информации и идентификации проблем;
- обучения технологиям выработки управленческих решений;
- актуализации и критической оценки накопленного опыта в практике принятия решений;
- развития эффективных коммуникаций в процессе коллективного поиска и обоснования решения;
- разрушения стереотипов и штампов в технике и организации поиска эффективного решения;
- стимулирования инноваций за счет развития системного, концептуального знания⁸⁷.

Исследователи отмечают как достоинства, так и недостатки данного метода. В качестве положительных результатов использования данного метода отмечают:

- развитие ценностных ориентиров и укрепление жизненной и профессиональной позиции;
- развитие умения адекватно оценивать сложившуюся ситуацию, определять круг проблем;
- формирование этического отношения к миру, людям и самим себе;
- улучшение отработки полученных знаний на практике;
- повышение интереса к изучаемому материалу.

К отрицательным результатам относят:

- несмотря на правдивость ситуации, она является учебной;
- формирование стереотипного решения предлагаемых проблем;
- сложность поиска подходящего по тематике кейса⁸⁸.

Технологию КС можно рассматривать как разновидность технологии личностно-ориентированной подготовки специалистов. Его особенность видится в анализе и решении конкретных ситуаций, которые представлены в «кейсе». Кейсы, как правило, приближены к реальным проблемным ситуациям. Существуют определенные правила составления кейсов: описывается проблемная ситуация; заданная проблемная ситуация не должна иметь однозначного решения; предоставляются конкретные данные, которые позволяют найти решение задачи; решение проблемной ситуации должно быть направлено на активное применение различных компетенций.⁸⁹

Учителю начальных классов в своей повседневной деятельности приходится сталкиваться с широким спектром ситуаций, требующих как оперативных, так и отложенных во времени, обоснованных решений.

⁸⁷ Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. — 138 с.

⁸⁸ Бахтина, А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе / А.С. Бахтина // Вестник науки Сибири. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (21). С. 23-31.

⁸⁹ Ваганова, О.И. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике вузовского обучения / О.И. Ваганова, Е.А. Алешугина, Е.Ю. Коновалова // Baltic Humanitarian Journal. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 20-23.

Полученные в рамках экспериментального обследования ответы студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета относительно возможных решений педагогических ситуаций позволяют выделить векторы выбора приоритетных решений. Большинство студентов в сложившейся ситуации выбирает следующие преобладающие стратегии работы: проведение индивидуальной беседы с ребенком; работа с родителями (родительское собрание, беседа и др.); воспитательная беседа или классный час; реализация индивидуального подхода к ученику для преодоления учебных трудностей; направление энергии учащегося в позитивное русло (спорт, досуг, общественное поручение и др.); обращение за помощью к психологу и др.⁹⁰

Качественный анализ ответов студентов показывает отсутствие конкретных предложений по содержанию предлагаемых решений, о чем свидетельствовали формулировки – “провести работу с родителями”, “нужно проводить специальные беседы”, “нужно корректировать методику воспитания”, которые приводились без объяснения цели, конкретных шагов или названий планируемых мероприятий. Кроме того, большая часть ответов не содержала реальных примеров решения педагогических ситуаций, свидетелями или непосредственными участниками которых являлись студенты, что позволяет говорить об отсутствии у студентов достаточного профессионального опыта конструктивного решения педагогических ситуаций.

Полученные результаты позволили обозначить и классифицировать спектр проблем, возникающих в профессиональной деятельности учителя начальных классов. Выделенные критерии группировки кейсов могут быть расширены обучающимися в процессе профессионального становления будущего специалиста по работе с детьми младшего школьного возраста. В данном случае технология case study выступает как эффективный инструмент открытого образования за счет создания специальной матрицы, исходные данные которой могут постоянно дополняться участниками образовательного процесса, выбираться наиболее эффективные алгоритмы в решении сложных педагогических ситуаций, за счет чего происходит трансформация процессуальной составляющей процесса подготовки будущих педагогов начальной школы.

Технология case study как инструмент профессионального образования пронизывает также все содержание подготовки учителя младшей школьной ступени, приводя к его изменению с точки зрения включения в учебные курсы типичных для начальной школы ситуаций, рассмотрение и решение которых соответствует целям дисциплин, а также позволяет приблизить их содержание к реалиям учебно-воспитательного процесса в современной школе. Так произошло с содержанием подготовки будущих учителей начальной школы в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, где в связи с использованием технологии case study трансформировалось содержание

⁹⁰ Астахова А.В., Шатохина И.В. Case Study как технология обучения и диагностики в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов [Электронный ресурс] / А.В. Астахова, И.В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>

психолого-педагогического модуля (раздел «Педагогика»), модуля обязательных профессиональных дисциплин («Модуль научно-исследовательской работы», «Теории и технологии начального языкового образования», «Воспитательная и внеурочная деятельность в начальной школе» и др.), спецкурсов «Семейная педагогика», «Педагогические коммуникации».

Трансформировался также процессуальный компонент подготовки будущих учителей начальной школы в связи с использованием технологии кейс-стади, направленной на:

- становление метапредметных профессионально-прикладных компетенций у студентов;
- становление у студентов умений использовать специальные методики и технологии работы с детьми с особыми возможностями здоровья, а также с детьми, плохо владеющими русским языком (методиками инклюзивного и поликультурного образования);
- становление у студентов способов исследовательской профессионально-педагогической деятельности, необходимых для формирования исследовательской модели своей деятельности;
- погружение студентов в различные виды педагогической практики через ситуации возникновения трудностей и вопросов, ответы на которые они ищут самостоятельно, создавая собственные психолого-педагогические, методические и предметные знания при поддержке преподавателя вуза;
- организацию практик будущих учителей в формате образовательных проектов, ориентированных на умение работать в команде, проведение коллективного исследования.

Самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студентов выстраивается по следующему алгоритму:

1. Создание проблемных ситуаций и формулирование возникших педагогических проблем.
2. Создание ситуаций самостоятельного поиска способов решения педагогических проблем.
3. Порождение собственного опыта (профессионального действия) и рефлексия по отношению к нему;
4. Соотнесение собственного опыта с научными и культурными текстами.
5. Экспертная оценка собственных профессиональных действий студента со стороны педагога (учителя школы и преподавателя вуза), их наращивание и коррекция (при необходимости),
6. Апробация собственных профессиональных действий студентов в ходе длительной педагогической практики (стажировки).
7. Коммуникация студентов друг с другом и с преподавателем по поводу полученных результатов реализации профессиональных действий.

Важной технологической особенностью трансформированной подготовки будущих учителей начальной школы является организация практической деятельности студентов в рамках как организуемых видов педагогической практики, так и занятий-практикумов, создающих лабораторную среду для апробации научно осмысленных студентами профессиональных действий.

Основным средством организации практической деятельности выступают различные виды профессиональных проб: проб в имитационном образовательном процессе начальной школы, пробы в коммуникации, пробы в реальном образовательном процессе начальной школы. Восхождение студентов к различным уровням овладения профессиональной деятельностью обеспечивает использование профессиональных проб следующих уровней⁹¹:

I уровень – пробы, связанные с организацией локальных учебных ситуаций, нацеленных на отдельные образовательные результаты (например, на становление отдельных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников). Осуществляются в имитационных образовательных условиях (на занятиях-практикумах в процессе анализа видеоуроков и самостоятельного моделирования уроков и их отдельных фрагментов).

II уровень – пробы, связанные с использованием отдельных образовательных технологий, направленных на достижение комплекса образовательных результатов (например, группы УУД у младших школьников). Осуществляются в условиях реальной образовательной ситуации начальной школы в процессе прохождения педагогической практики.

III уровень – пробы, направленные на создание и функционирование целостного процесса обучения, воспитания и развития младших школьников в условиях реальной образовательной ситуации начальной школы в процессе прохождения длительной педагогической практики.

Таким образом, приоритет case study в ряду технологий подготовки будущих педагогов связан с изменениями, происходящими в современном педагогическом образовании. Технология case study направлена не только на освоение будущими педагогами профессионально значимых знаний и умений, но и на их профессионально-личностное развитие. Образовательный потенциал технологии не ограничивается ее обучающими и развивающими возможностями. Обширны диагностические возможности технологии, реализация которых позволяет корректировать содержание и способы организации профессионально-педагогической подготовки.

⁹¹ Гуружапов, В.А. Проектирование модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В.А. Гуружапов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143-159.

РАЗДЕЛ 5. ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ СИТУАТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

5.1. Сборник педагогических ситуаций в начальной школе

Представленные в данном параграфе ситуации собраны на основе проведенного исследования⁹², исходя из реальных случаев в профессиональной практике учителей начальных классов, а также студентов (будущих учителей начальных классов), которые проходили педагогическую практику в образовательных учреждениях г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. В исследовании был соблюден принцип анонимности субъектов исследования, личные данные в указанных ситуациях не представлены, любые совпадения случайны.

Ситуация 1. В классе ученик не успевает за всеми, плохо и медленно читает, другие ученики его перебивают и выкрикивают на уроке. После чего ученик начинает ещё больше запяtnаться и хуже читать.

Ситуация 2. Учитель замечает, что ученица 2 класса после выхода с летних каникул перестаёт писать на уроках. Как на русском языке и математике, так и на таких остальных предметах. Единственное, что она могла написать в тетради было: «3 сентября. Классная работа» и несколько строчек из упражнения. А иногда сдавала совершенно пустую тетрадь. Учительница стала выяснять причину отказа ученицы от письма, на что получала ответ: «Я не хочу! Я не люблю писать!» Разговор с родителями не дал результатов, ребёнок по-прежнему не работал на уроках. А дома, получив наказание от родителей, выполнял и домашнюю, и классную работу. Всё заканчивалось слезами и обещанием, что: «На следующем уроке я обязательно буду писать!», но ситуация повторяется снова и снова.

Ситуация 3. Урок русского языка, проверка правила у тех детей, которые не ответили правило на прошлом уроке. Один из мальчиков прослушал момент, когда учитель предупредил о том, что будет спрашивать повторно. Он назвал при всем классе учителя «крысой» и сказал, что больше не желает отвечать на уроке и будет заниматься своими делами.

Ситуация 4. Дети в начальной школе употребляют нецензурную лексику по отношению друг к другу. Словесные замечания учителя слабо действуют на детей.

Ситуация 5. Проходя практику в 3 классе, в моем классе был учащийся, который не хотел читать в классе. Когда я опрашивала весь класс и спросила этого учащегося он не захотел читать, весь класс сказал можете его не спрашивать все равно не ответит и не прочитает. В течении урока я пыталась спросить ещё пару раз этого учащегося, но он так же ничего не ответил. Как я думаю учитель его тоже не спрашивала на уроке. Учащийся сидит на последней парте и особо не вникает в процесс обучения на уроке.

⁹² Астахова, И.В. Шагохина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>

Ситуация 6. В классе есть мальчик, который плохо читает, по сравнению с одноклассниками. При этом он не может постоять за себя и ответить им. Когда учитель просит прочитать его вслух текст, он зажимается, стесняется, а остальные дети при этом смеются над ним и подшучивают.

Ситуация 7. В классе есть ребёнок, поведение которого можно назвать гиперактивным. Он срывает уроки, не хочет слушать учителя на занятиях, мешает другим, не сидит на месте, выкрикивает, ведёт себя слишком эмоционально, а иногда агрессивно.

Ситуация 8. В классе есть девочка К., которая внешне и в поведении хочет казаться более маскулинной, также на уроках труда и физкультуры хочет заниматься с мальчиками. Однако, мальчики в классе часто над ней подшучивают, не принимают в свой коллектив.

Ситуация 9. Ученик 4 класса Максим плохо учится, на уроках не работает, на замечания педагога на уроках отвечает: «Я все равно поступлю в университет, у моего папы в городе большие связи».

Ситуация 10. Во время распределения заданий для парной работы, один ученик отказался выполнять задание в паре. Говоря: «Я не хочу выполнять задание вместе с ним».

Ситуация 11. Ребенок после травмы головы имеет лишний вес, его дразнят и обижают. Он не хочет ходить в школу, отвечать и выходить к доске. Отвечает ребятам тоже обзыванием и обидными словами. Домой приходит и плачет.

Ситуация 12. Учительница пришла в 3 класс на место классного руководителя и видит, что дети в классе не особо общаются между собой. Все разделены по группам, нет единого коллектива.

Ситуация 13. Два ученика из первого "В" класса постоянно смеются над ошибками своих одноклассников, на переменах указывают на их слабые места. При выполнении групповой работы отказываются работать с классом.

Ситуация 14. В классе учится девочка, которая очень боится одного из преподавателей, но с другими преподавателями у неё нормальные взаимоотношения и хорошая успеваемость, а из-за того, что она боится данного преподавателя, она не может отвечать на уроке, хотя всегда готовится, из-за это по этому предмету у неё «3», которая портит ее четвертные оценки.

Ситуация 15. В классе есть ребенок, который медленно работает на уроке. Когда весь класс уже заканчивает выполнять второе задание, он выполнил только половину первого. В итоге мальчик не успевает выполнить все, что дает учитель за один урок.

Ситуация 16. Девочка - отличница по всем предметам, но не умеет\не может рассказывать стихи наизусть пир всем классе.

Ситуация 17. В школе дети одного мальчика зовут не по имени, а по национальности. Ребенок в 4 классе, он постоянно плачет и не хочет ходить в школу. Учитель пытается объяснить детям, что они поступают жестоко. Тогда школьники начинают дразнить так, чтобы не слышали взрослые.

Ситуация 18. Ребенок ворует деньги у одноклассников. Часто наговаривает на других детей, прикрывая свои действия.

Ситуация 19. Ученик остался неудовлетворен отметкой за домашнее задание. В качестве протеста он начал стучать кулаками по столу, бросать по классу учебники, карандаши и ручки, чем вызвал бурный смех одноклассников. Урок был под угрозой срыва. Учительница же просто выгнала мальчика из класса.

Ситуация 20. В одном из классов начальной школы учится ученик с ограниченными возможностями здоровья. Дети в классе с настороженностью к нему относятся, потому что он не играет с ними на переменах. Преподавателю хочется, чтобы мальчик смог влиться в коллектив.

Ситуация 21. В классе есть беспокойный ребенок. При шутках других детей в его сторону, в моменты, когда у него вызывает затруднения какая-то задача, он раздражается, становится агрессивным. Были случаи, когда он переворачивал парты, стулья в кабинете и выходил в эти моменты без спроса из класса.

Ситуация 22. Ученику 2 класса было задано задание для самостоятельного выполнения, а ученик в свою очередь не захотел его выполнять и при этом заявлял: «Я не хочу это делать!» Действие происходит в классе на уроке

Ситуация 23. Ученик второго класса у него нервно-психическое расстройство, синдром Туретта. Произносит произвольные звуки, которые не может контролировать, из-за чего становится объектом для насмешек его одноклассников, что подрывает его авторитет среди детей.

Ситуация 24. Ученик постоянно находится один. У него нет друзей, ему ничего не интересно, всегда отстраненный. Старается сидеть на задних партах и не участвовать в процессе занятия.

Ситуация 25. В уже сформированный 3 класс начальной школы приходит новенький мальчик. Ребенок впервые оказался в этом коллективе. С первых дней своего пребывания в классе, он стал испытывать сложности в общении со сверстниками, дети неохотно принимали его в свою игровую и творческую деятельность. Ребенок стал замкнутым и необщительным.

Ситуация 26. В моем классе имеется ученик, родители которого чрезмерно опекают его. «Следят за каждым его шагом», контролируют все. «Заставляют» учиться, ругают за плохие отметки. Но у него особых способностей к обучению нет. Учится в меру своих способностей.

Ситуация 27. Мальчик С., которому 10 лет, начал хамить учителю, часто опаздывать или не приходил на уроки. Случайно учитель заметил пачку сигарет, которая выпала из его рюкзака.

Ситуация 28. Мальчик из 2 класса с ограниченными возможностями здоровья, но его мама отказывается воспринимать данный факт. Она считает, что ее сын здоров и таких диагнозов у него нет. По рассказам мамы, были трудные роды и из-за этого пошла задержка в развитии, они занимаются со специалистами. У ребенка замечено девиантное поведение. Например, на уроке ИЗО он облил себя и соседку по парте клеем, приносил зеленку в школу и красил волосы в зеленый цвет, может попроситься в туалет, но пойти и сесть в другом кабинете с другими детьми, а назад не возвращаться и т.п. Сам мальчик плохо

учится, рассеянный, невнимательный. Часто не выполняет домашнее задание и работу в классе, может за урок ничего не написать.

Ситуация 29. У ученика часто происходит резкая смена настроения. В одну минуту он рассказывает веселую историю, а в другую огрызнется, вставит колкость, расплачется, разозлится и т. п.

Ситуация 30. В 3 классе между двумя девочками возник конфликт. Девочка по имени К. публично оскорбляла девочку по имени М. К. неоднократно публиковала записи нелестного характера о М., подговаривала одноклассников к действиям против М. (перестать общаться, выдумывала прозвища для девочки, распускала слухи).

Ситуация 31. На уроке математики, ученик просится выполнять задание на доске каждый раз, когда используется такой вид работы. Может проситься 3-7 раз за урок. В случае отказа, обижается.

Ситуация 32. В 4 класс пришёл молодой учитель. Дети не воспринимают его, на замечания не реагируют, просьбы не выполняют.

Ситуация 33. Девочка второклассница является единственным ребенком в семье, мама чрезвычайно ее опекает и зачастую не дает верных установок на поведение в обществе. В следствие чего ребенок обижается на любые, даже самые незначительные вещи. Например, девочка может начать есть посреди урока. Когда ее просят прекратить - обижается, плачет или прячется под парту. Огрызается на одноклассников, вследствие чего не имеет друзей и жалуется на то, что остальные дети не хотят с ней общаться.

Ситуация 34. Ученица 3 класса часто не посещает школу. Семья полная, есть младшая сестра, но она чаще посещает занятия. Разговор состоялся с мамой, работает она рядом с моим домом. Девочка чувствует себя с Новым учителем лучше, но в тетради откровений написала, что с ней никто не дружит, она себя чувствует плохо. Когда она приходит, а это бывает редко, выглядит очень неопрятно. Мама и папа много работают.

Ситуация 35. Несколько учеников из класса отказываются выходить на субботник и убирать территорию школы, потому что считают, что это не их проблема.

Ситуация 36. Мальчик из 1 класса проживает в многодетной семье, всего в семье пятеро детей. Семья не богатая, живут в двухкомнатной квартире. Между детьми ссор не наблюдается, они достаточно дружные, но их родители очень строгие и требовательные. Старшие дети закончили школу с красным аттестатом, поступили в Москву, они по-другому и не могли поступить, ведь мама всегда требовала получать только 5, даже за 4 могли поругать. Поэтому мальчик уже в 1 классе боится совершить ошибку, опечататься, зачеркивать неправильные примеры и т. п.

Ситуация 37. На каждой перемене ребенок полностью погружен в телефон. Учитель просит ученика убрать телефон и пойти поиграть с одноклассниками, но ребенок категорически против.

Ситуация 38. Самая активная и общительная девочка в классе, которая участвует во всех мероприятиях резко становится тихой. Перестает идти на

контакт, и не общается с детьми в классе. Также возникают проблемы с учебой, хотя до этого их не было.

Ситуация 39. Во 2 классе ученик систематически не готов к урокам, поскольку «мама устала после работы». Такой ученик несамостоятелен, а родители не интересуются школьной жизнью ребенка, считая, что в младшем школьном звене выполнение домашних заданий не является важным и обязательным.

Ситуация 40. На уроке ребенок резко встал, взял ручку и подошел к девочке. Он приставил к ней ручку и сказал: «Давай поиграем в салки! Ты будешь убегать, а я убивать»

Ситуация 41. В 4 классе есть ученица из многодетной семьи. У родителей трое детей, девочка и два мальчика. Девочка старшая в семье, ее братья-близнецы младше ее на 3 года, только пошли в 1 класс. Девочка вынуждена отводить и забирать мальчиков в школу, делать вместе с ними домашнюю работу. Ребенок выполняет роль няни. Родители постоянно на работе (мама медик, отец командировочный), вместе с ними не проживает бабушка или другие родственники. Девочка очень подавленная, но учится хорошо. Не заинтересована в играх, командных заданиях, т. к. часто устает.

Ситуация 42. В конце урока учительница объявила оценки за контрольную работу по русскому языку. После этого она заметила, как один мальчик расстроился из-за того, что получил двойку и стал плакать

5.2. Задания для изучения и закрепления учебного материала

Задание 1. Конфликт в педагогическом общении.

Вопросы:

1) Насколько часто вы встречались с конфликтами в образовательном процессе?

2) Вспомните и опишите 3 конфликтные педагогические ситуации, произошедшие в вашей жизни

3) Кем вы в них являлись (участник, свидетель, наблюдатель, др.)?

4) Какие стратегии разрешения конфликта избирали его участники?

Опишите противоречия

5) Как в итоге разрешился конфликт (конструктивно, деструктивно, др.)?

6) Найдите возможные варианты конструктивного разрешения педагогического конфликта

Задание 2. Внимательно прочитайте ситуации, находящиеся в разделе 5.1. и соотнесите их со следующими классификациями:

1) классификация по характеру участников конфликта: внутриличностный, межличностный, между личностью и группой, между группами;

2) характер содержания конфликта: дидактический, воспитательный, комбинированный;

3) особенности межличностной коммуникации участников (в разных конфигурациях с учетом количества участников):

- межличностный уровень, в диадах – «педагог - администратор», «педагог - педагог», «учитель - родитель», «учитель - ученик», «ученик - ученик»;

- между личностью и группой – учитель-ученики, ученик-ученики, смешанный состав.

4) ситуации (конфликты) деятельности, ситуации (конфликты) поведения, ситуации (конфликты) отношений.

Задание 3. Выберите 2-3 ситуации из представленных в разделе 5.1., проанализируйте их на основе Алгоритма решения ситуативной педагогической задачи.

Алгоритм решения ситуативной педагогической задачи:

1 шаг – подробное описание ситуации, «вживание в нее».

2 шаг – фиксация конкретных условий возникновения педагогической ситуации.

3 шаг – соотнесение условий педагогической ситуации с видовой классификацией.

4 шаг – формулировка возможных причин возникновения ситуации.

5 шаг – определение ведущего противоречия/чий (ядра конфликта).

6 шаг – выделение педагогической проблемы (в формате вопроса) и формулировка педагогической задачи.

7 шаг – обоснование и формулирование основания, согласно которому можно решить задачу.

8 шаг – составление плана действий по решению педагогической задачи на основе выбранного закона, подхода и т.д. (для педагога);

9 шаг – разработка рекомендаций для родителей/учащихся и других участников образовательного процесса, заинтересованных в решении педагогической задачи.

Задания и вопросы для самостоятельного изучения по разделам

Раздел 1.

1. Раскройте характерные особенности подходов к использованию технологии кейс-стади в отечественном и зарубежном профессиональном образовании.

2. Чем объясняется востребованность технологии кейс-стади в современном профессиональном образовании?

3. Почему «ситуация» является центральным понятием технологии кейс-стади? В чем особенность ситуаций, лежащих в основе технологии кейс-стади?

4. Раскройте основные особенности технологии кейс-стади. На основе данных признаков самостоятельно сформулируйте понятие технологии кейс-стади.

5. Что такое педагогическая задача? Как она связана с деятельностью учителя?

6. Как решение педагогических задач в процессе профессионального обучения влияет на успешность будущего учителя?

7. Подумайте и самостоятельно ответьте на вопрос: как, на ваш взгляд, связаны между собой педагогическая задача и технология кейс-стади?

Раздел 2.

1. Найдите общее и особенное (отличное) в следующих понятиях: конфликт, проблема, конфликтная ситуация, педагогический конфликт, педагогическая ситуация, педагогическая задача, ситуативная педагогическая ситуация.

2. Как вы считаете, подвергаются ли трансформации особенности личностного и психического развития современного младшего школьника? Если да, то каким образом?

3. Выделите причины педагогических конфликтов в начальной школе.

4. Придумайте и опишите свою собственную классификацию конфликтных педагогических ситуаций и задач в начальной школе.

5. Выделите техники разрешения конфликтных педагогических ситуаций.

6. Проведите исследование в группе однокурсников и выделите типичные стратегии выхода из конфликтной ситуации.

Раздел 3.

1. Что представляет собой конфликтная компетентность учителя начальной школы?

2. Выделите профессионально важные качества педагога для эффективного педагогического взаимодействия.

3. В рамках рассматриваемых решений ситуативных педагогических ситуаций приведите примеры, основанные на педагогических законах и закономерностях обучения и воспитания.

4. Какой из шагов решаемого алгоритма показался вам наиболее сложным при выполнении Задания 3 данного раздела? Как вы думаете почему?

5. Приведите примеры решения педагогических задач из трудов классиков в области педагогики и психологии.

6. Как вы считаете, с каким типом педагогических задач наиболее сложно справиться начинающему и опытному учителю?

7. Разработайте методические рекомендации для учителей начальных классов по одной из выделенных в параграфе 2.2. проблем (страх публичных выступлений, трудности в работе с текстом, низкая мотивация к обучению, гиперактивное поведение и др.)

Раздел 4.

1. Раскройте основные факторы модернизации современного педагогического образования.

2. На основе какого методологически значимого подхода необходимо осуществлять модернизацию современного педагогического образования?

3. С помощью каких технологий должен строиться процесс подготовки будущих учителей, отвечающий вызовам современного российского общества?

4. В группу каких технологий, на ваш взгляд, может быть включена технология кейс-стади (согласно классификации В.Г. Гульчевской)?

5. Какие проблемы начального образования позволило выявить экспериментальное обследование студентов в ходе решения ими педагогических ситуаций (задач), свидетелями или непосредственными участниками которых они являлись?

6. Как технология кейс-стади может менять содержание и процесс подготовки будущих учителей начальной школы?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова А.В., Шатохина И.В. Case Study как технология обучения и диагностики в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов [Электронный ресурс] / А.В. Астахова, И.В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN621.pdf>
2. Бахтина, А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе / А.С. Бахтина // Вестник науки Сибири. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (21). С. 23-31.
3. Белинская, А. Б. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / А. Б. Белинская. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 206 с.
4. Беляева, О.А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся [Электронный ресурс] / О.А. Беляева // Системная психология и социология. 2022. №2 (42). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rehevaya-trevozhnost-kak-psiologo-pedagogicheskaya-problema-sovremennyh-obuchayushih-sya> (дата обращения: 28.10.2023).
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте Л.И. Божович. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.
6. Большунова, Н.Я., Устинова, О.А. Особенности медиативного диалога с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н.Я. Большунова, О.А. Устинова // Сибирский педагогический журнал. 2018. №6. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mediativnogo-dialoga-s-detmi-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.08.2023).
7. «Буллинг в школе: вопросы противодействия и профилактики»: методические рекомендации (для школьной администрации, учителей и психологов). Уфа, 2021. – 23 с.
8. Ваганова, О.И. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике вузовского обучения / О.И. Ваганова, Е.А. Алешугина, Е.Ю. Коновалова // Baltic Humanitarian Journal. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 20-23.
9. Волчегорская, Е.Ю., Жукова, М.В., Шишкина, К.И. Социально-психологические факторы и условия первенции буллинга в начальной школе / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова, К.И. Шишкина// Вестник ЮУрГГПУ. 2021. №4 (164). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskie-factory-i-usloviya-preventsii-bullinga-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 01.12.2023).
10. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с.
11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. — 1983. С. 292
12. Галагузов, А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб.пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности социальная педагогика» / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: ВЛАДОС, 2008.– 191 с.
13. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М., 1996. – 112 с.

14. Гульчевская, В.Г. Современные педагогические технологии: модульное пособие для дистанционного обучения / В.Г. Гульчевская В.Г., Н.Е. Гульчевская - Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 2008. – 51 с.
15. Гусева, Т.К. Перспективы и содержание модернизации университетской подготовки учителя начальных классов в рамках прикладного бакалавриата / Т.К. Гусева, П.П. Пивненко, И.В. Шатохина // Наука, образование, инновации. Южное измерение. 2015. № 5 (43). С. 34-39.
16. Загвязинский, В. И. Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. - 183 с.
17. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
18. Зайцев, В.С. Кейсовое обучение студентов в вузе: учебно-методическое пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 31 с.
19. Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, / Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 244
20. Кашапов, М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов: Ярослав. гос. ун-т.- Ярославль, 1997. – 100 с.
21. Киселева, Е.В. Методические указания по выполнению кейс-заданий / Е.В. Киселева, Л.И. Скворцова – Вологда, 2017. – 17 с.
22. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
23. Классификация педагогических ситуаций // Образовательная социальная сеть [Электронный источник]. – Точка доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/11/05/klassifikatsiya-pedagogicheskikh-situatsiy> (дата обращения: 25.07.2023)
24. Клименских, М. В. Педагогические конфликты в школе: [учеб. пособие] /М. В. Клименских, И. А. Ершова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. — 76 с.
25. Ковтун, Р.Ф. Педагогическая конфликтология / Р.Ф. Ковтун: учебное пособие. – Челябинск: изд-во «Библиотека А. Миллера», 2020. – 258 с.
26. Лаврентьева, В. В. Развитие навыка публичных выступлений как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников / В. В. Лаврентьева, Н. Д. Неустроев, А. П. Бугаева // Перспективы науки. – 2019. – № 12(123). – С. 263-265
27. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
28. Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста с использованием техник развития дефицитарных функций; авт.-сост.: Т.П. Волощенко, Р.В. Демьянчук, Т.А. Колосова, Е.Э. Кац; под науч. ред. Р.В. Демьянчука. - Санкт-Петербург, 2020. - 93 с.

29. Молчанова, Д.В., Новикова, М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Д. В. Молчанова, М. А. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 72 с.
30. Моница, Г.Б., Лютова-Робертс, Е.К., Чутко, Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова -Робертс, Л.С. Чутко: монография. СПб.: Речь, 2007. 186 с.
31. Мусатова, О. В. Психолого-педагогические условия работы со страхом публичных выступлений у младших школьников / О. В. Мусатова, Д. А. Орлова // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 2(11). – С. 17.
32. Николаенко, М. С. Особенности конфликтов учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / М.С. Николаенко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №6.- Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-konfliktov-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 19.05.2023).
33. Никулина, И. В. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие / И. В. Никулина. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. - 72 с.
34. Орлова, Д. А. Особенности проявления и способы коррекции страха публичных выступлений у младших школьников [Электронный ресурс] / Д.А. Орлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 2226–2230. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970772.htm>. (дата обращения 10.10.2023).
35. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
36. Парпиева, О.Р. Этапы решения педагогической задачи [Текст] / О.Р. Парпиева, Н.М. Болтабоева // Теория и практика современной науки. 2019. №6(48). С. 388-390. - (дата обращения 11.09.2023).
37. Поплевина, В.А. Методические указания для решения педагогических задач по курсу Педагогика для обучающихся программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 54.02.01 дизайн (по отраслям) / В.А. Поплѳвина. – Тамбов: Изд-во ООО Орион, 2018. – 105 с.
38. Попова (Смолик) С.Ю., Пронина Е.В. Кейс-стади: принципы создания и использования / С.Ю. Попова (Смолик), Е.В. Пронина. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
39. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 18.07.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100)
40. Прокурор разъясняет ответственность за «буллинг» для несовершеннолетних правонарушителей и их родителей [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://spasskiy.tatarstan.ru/15032022-prokuror-razyasnyayet-otvetstvennost-za.htm?ysclid=lpmf0va8ac280846684> (дата обращения 10.10.2023).
41. Психология младшего школьника [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю. Е. Водяха, С. А.

Водяха. 2018. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11652/1/uch00290.pdf?ysclid=lp4dcm71r213619148> (дата обращения 10.10.2023).

42. Реан, А.А., Новиков, М.А., Коновлов, И.А. и др. Руководство для родителей про буллинг: что делать если ваш ребенок вовлечен / А.А. Реан, М.А. Новиков, И.А. Коновлов и др. // Под ред. А.А. Реана, М, 2019. – 48 с

43. Ригина, С. В. Развитие речи младших школьников на занятиях театральной студии [Электронный ресурс] / С.В. Ригина // Нижегородское образование. 2009. №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-mladshih-shkolnikov-na-zanyatiyah-teatralnoy-studii> (дата обращения: 28.10.2023).

44. Руднева, Е.Л. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов [Электронный ресурс] Руднева Е.Л., Ткачева О.Н., Шмырева Н.А. // Сибирский педагогический журнал. 2010. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zadachi-i-situatsii-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov> - (дата обращения 11.09.2023).

45. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. — М., 1991.

46. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов / М.Г. Савельева: учебно-методическое пособие. - Ижевск, УдГУ, 2013.- 94с.

47. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. - 138 с.

48. Сборник кейсов для вузов по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического цикла: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. - 138 с.

49. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. - М., 1998. – 256 с.

50. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: учебное пособие / Романцова Е.Б., Бабцева А.Ф., Молчанова И.Н., Фомина А.Г., Чупак Э.Л., Шанова О.В., Арутюнян К.А., Бойченко Т.Е. – Благовещенск, 2009. – 21 с.

51. Славина, Л.С. Трудные дети: избр. психологические тр. / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – Москва; Воронеж: изд-во Московского психолого-соц. ин-та, 2006 (Воронеж: ИПФ Воронеж). – 492 с.

52. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

53. Темина, С.Ю. Различные подходы к трактовке и разрешению педагогических ситуаций / С.Ю. Темина // Известия ВГПУ. 2009. №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-podhody-k-traktovke-i-razresheniyu-pedagogicheskikh-situatsiy> (дата обращения: 28.02.2023).

54. Тулькибаева, Н.И. Педагогическая задача: смысл и функции [Электронный ресурс] / Н.И. Тулькибаева, З.М. Большакова // Вестник Южно-

Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-zadacha-smysl-i-funktsii> - (дата обращения 10.10.2023).

55. Фролов, А. А. Технология интеллектуального образования / А.А. Фролов // создано в интеллектуальной издательской системе Ridero, 2017. – 376 с.

56. Фролов, А. А., Фролова, Ю. Н. Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания [Электронный ресурс] / А.А. Фролов, Ю.Н. Фролова // Образование и наука. 2007. №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-algoritmizatsii-i-evristiki-pri-formirovanii-i-translyatsii-nauchnogo-znaniya> (дата обращения 10.10.2023).

57. Хасан, Б.И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт [Электронный ресурс] / Б.И. Хасан // Электронное приложение к журналу «Вопросы психологии». - 2000. -№2. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107688621&archive=1120045907&start_from=&ucat=&&ysclid=hlulvxxvb2j508363268 (дата обращения 10.10.2023).

58. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман. Томск: Пеленг, 1993. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/cukerman-ga-vidy-obscheniya-v-obuchenii_08fcc2f8de8.html?page=1 (дата обращения 10.10.2023).

59. Чапаев, Н. К. К вопросу о противоречиях образовательного процесса как движущих силах его развития / Н. К. Чапаев // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы IV Международной научно-практической конференции, 22 января 2021 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : РГППУ, 2021. - С. 82-87.

60. Чернова, Г. Р. Педагогический конфликт: специфика и способы управления [Электронный ресурс] / Г.Р. Чернова // Царскосельские чтения, 2011. №XV Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-konflikt-spetsifika-i-sposoby-upravleniya> (дата обращения 10.10.2023).

61. Шатохина, И.В. Личностно развивающие профессионально-педагогические технологии в системе высшего образования / И.В. Шатохина // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной научно-практической конференции. - 2018. С. 155-157.

62. Charles Fadel. Best Practices in Education Technology. White Paper. Prepared by FutureLab, UK, 2010 <https://www.cambridgeenglish.org/images/180304-cambridge-english-case-studies.pdf> (дата обращения 12.11.2023).

63. Kondrashova, Z. M. Shatokhina I.V. (2021) The results of piloting the practically oriented model of future primary school teachers training. ARPHA Proceedings 5: 879-895 doi: 10.3897/ap.5.e0879 <https://ap.pensoft.net/article/24335/> (дата обращения 10.10.2023).

64. Scott W. Ross, Robert H. Horner. Bully prevention in positive behavior support // Journal of Applied Behavior Analysis 42(4), 2009.- p.747-59: DOI:10.1901/jaba.2009.42-747 (дата обращения 10.10.2023).

СИТУАТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*учебно-методическое пособие
для студентов бакалавриата*

Подписано в печать 10.11.2023. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 4,65. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Тираж 100 экз.

Отпечатано: ИП Гаврилов В.Ю.
344038, г. Ростов-на-Дону, пер. Ашхабадский, 1

**ФГАОУ ВО «ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**