

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВАРИАТИВНЫМ ФОРМАМ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ*

Л.И. Мищенко

*Курский
государственный
университет*

*e-mail:
limzim@kursknet.ru*

В статье раскрываются теоретико-методологические основы проектирования подготовки учителя к работе с детьми, имеющими трудности в обучении. Выделяется несколько групп трудностей, обусловленных различными особенностями морфологического, функционального созревания, физиологическими и нервно-психическими характеристиками детей. На основе анализа опыта подготовки учителя с данной категорией детей обосновывается необходимость формирования научно-теоретической и практической готовности будущего учителя к профессиональной деятельности. Специфика коррекционно-развивающей деятельности учителя раскрывается через проявление диагностической, коррекционной, психотерапевтической и социальной функции педагога.

Ключевые слова: проектирование, коррекционно-развивающее обучение, готовность учителя к профессиональной деятельности, классификация трудностей в обучении.

Представители смежных с педагогикой областей знаний – педиатры, физиологи, невропатологи, психоневрологи – все больше и больше обращают внимание на ярко выраженные индивидуально-типологические различия между детьми одного возраста. Эти различия проявляются в темпах морфологического, функционального созревания, в индивидуальных физиологических и нервно-психических характеристиках детей.

Это послужило основанием для выделения «познавательного» и «личностного» вариантов школьных трудностей учащихся:

1. «Познавательный» – с преимущественным нарушением собственно обучаемости. Традиционно разделяют нарушения интеллекта и предпосылок (внимания, работоспособности), «школьных навыков» (моторики, счета, чтения, речи). Значительная часть этих факторов связана с экзогенно-органической патологией.

2. «Личностный» – с преимущественным нарушением школьной социализации, выражается ограничением круга доступных форм межличностного общения. Причины в характерологических и поведенческих отклонениях в рамках патологических и близких к ним расстройств, приобретенные физические недостатки и соматические заболевания. [М.М. Безруких, 1994].

Не отрицая научной и практической ценности существующих клинических психолого-педагогических классификаций детей с трудностями в обучении, мы будем ориентироваться на психолого-педагогический подход к анализу и устранению возникших у младших школьников в процессе обучения затруднений. Именно этот подход позволяет нам обозначить рамки исследования готовности педагогов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

Выявление психолого-педагогических причин трудностей в обучении детей непременно повлечёт за собой принципиальное изменение содержания подготовки учителя к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности.

В настоящее время различными исследователями ведется разработка диагностики и коррекции школьных трудностей. [И. Артюхова, 1998; В.В. Барменкова, 1998; Л.А. Башарина, 1996; С.В. Вахрушев, 1996; Н.П. Локалова, 1998 и др.].

Так, например, А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина разработали психодиагностические таблицы, составленные по результатам анкетирования, проведенного среди учителей начальных классов г.Москвы. Исследователи выделили наиболее типичные нарушения в сфере учебной деятельности по их частоте встречаемости: в письменных работах пропускает буквы (19,9%), неразвитость орфографической зоркости (19,0%), невнимателен и рассеян (17,0%), испытывает трудности при решении математических задач (14,8%),

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 06-06-00 307а.



испытывает затруднения при пересказывании текста (13,5%), неусидчив (13,1%), трудно понимает объяснение с первого раза ((12,7%), постоянная грязь в тетради (11,5%), плохое знание таблицы сложения /умножения/ (10,2), не справляется с заданиями для самостоятельной работы (9,6%), постоянно забывает дома учебные предметы (9,5%), плохо списывает с доски (8,7%), домашнюю работу выполняет отменно, а в классе справляется плохо (8,5%), любое задание надо повторить несколько раз, прежде чем ученик начнет выполнять его (6,9%), постоянно переспрашивает учителя (6,4%), плохо ориентируется в тетради (5,5%), поднимает руку, а при ответе молчит (4,9%), опаздывает на уроки (4,8%), постоянно отвлекается на уроках, залезает под парту, ест (4,7%), испытывает страх перед опросом учителя (4,67%), при проверке тетради после проведенного урока оказывается, что письменная работа полностью отсутствует (2,6), во время урока выходит и отсутствует продолжительное время (1,0%), комментирует оценки и поведение учителя своими замечаниями (0,97%), долгое время не может найти свою парту (0,7%). [2] Авторы предлагают психодиагностические методики, с помощью которых можно определить, какая же из перечисленных причин лежит в основе трудностей обучения данного ребенка, также в пособие включены конкретные коррекционные упражнения на развитие различных элементов психики ребенка и ликвидацию имеющихся трудностей в обучении [А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина, 2000].

Безусловно, такой подход к разрешению проблемы преодоления трудностей в обучении младших школьников интересен и достаточно прост в практическом применении. Не отрицая ценности разработок классификации трудностей и методических систем по их преодолению других исследователей [И. Артюхова, 1998; В.В. Барменкова, 1998; Л.А. Башарина, 1996; С.В. Вахрушев, 1996 и др.], можно выделить работы по данной проблеме Н. П. Локаловой, где она определяет основные группы трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике, даёт обоснование их психологических причин, приводит примерные коррекционные упражнения на ликвидацию имеющихся затруднений [Н. П. Локаловой, 1998]. Так, например, трудности, которые младшие школьники испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку, чтению и математике, могут быть разделены на три группы. Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации *двигательных навыков чтения и письма (психомоторной сферой ученика)*. У детей с низким уровнем психомоторной сферы отмечаются следующие трудности: нестабильность графических форм, отсутствие связанных движений при письме, плохой, небрежный почерк, очень медленный темп письма, сильный тремор, проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях; слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание) либо слишком слабый нажим; затруднения в артикулировании проявляются в том, что ученик характеризуется: а) низкой скоростью чтения, б) слоговым типом чтения, в) низким уровнем понимания читаемого в связи смешиванием близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, приводящим к смешиванию значений слов.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванных данной причиной, состоят в следующем: замена букв близких по акустическим или артикуляционным признакам; пропуски букв при письме и чтении, недописывание слов и предложений, замена и удвоение слогов, трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слов; неправильное чтение похожих по начертанию букв; затруднения при слиянии букв в слоги, слогов в слова; «зеркальное» написание; замена букв по пространственному сходству; при списывании (чтении) буквы располагаются (считываются) в обратной последовательности (вместо «на» пишут и читают «ан»); пропуск букв, слов, строчек при чтении; слитное написание слов; с трудом запоминают прозу и стихотворения, ограниченный словарный запас, неточное запоминание правил, законов, последовательности выполнения заданий; отсутствие устойчивых навыков счета; незнание отношений между числами, трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план; неумение решать задачи; тугодумность.



Психологическими причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие: несформированность пространственных представлений; недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза их фонетико-фонематического восприятия; недостатки в развитии познавательных процессов: недостаточность зрительного анализа, неумение сравнивать, конкретность мышления, синкретичность мышления, недостаточная обобщенность мышления, однолинейность мышления, инертность мыслительной деятельности, недостатки в развитии памяти, недостаточное развитие произвольного внимания.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыка письма, чтения и вычислительных умений. Психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть: неумение обнаруживать свои ошибки; возрастание количества ошибок к концу работы; выполнение требований учителя не в полном объеме; трудности с формированием двигательного навыка письма; медленный темп письма.

Такая классификация трудностей позволяет обеспечить целенаправленное формирование готовности педагогов к коррекционно-педагогической деятельности в ходе их курсовой и межкурсовой подготовки, ориентированной на повышение специальной (коррекционной) методической обученности.

Анализ результатов исследования готовности к педагогической деятельности в целом и ее отдельным видам показывает, что к настоящему времени понятие общей готовности уже достаточно изучено, определено ее содержание, структура, основные показатели. [Дурай-Новакова, 1983; М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, 1976; А.И. Мищенко, 1992 и др.]

С целью определения содержания интересующего нас аспекта готовности мы сопоставили имеющиеся точки зрения на сущность понятия готовности к профессионально-педагогической деятельности, как общей, так и различных ее видов.

В работах ученых, посвященных проблеме готовности, существуют различные определения сущности этого понятия. Однако можно выделить два основных подхода: функциональный и личностный.

Представители первого направления (Е.С. Кузьмин, 1963; Н.Д. Левитов, 1967; Д.И. Узнадзе, 1966; В.Н. Мясичев, 1960 и др.) рассматривают готовность к деятельности как функциональное состояние. Исследователи, занимающиеся проблемой психологической готовности к деятельности, единодушны, что как состояние целостной личности, психологическая готовность включает три основных компонента: понятийный /когнитивный/, эмоциональный и поведенческий [М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, 1976]. Н.Д. Левитов в структуре состояния готовности выделяет познавательный, эмоциональный, мотивационный и волевой компоненты [Н.Д. Левитов, 1967; Е.А. Пырьев, 1993 и др.].

Так, когнитивный (познавательный) компонент готовности характеризует глубину понятийного осознания педагогических целей и выражается в суждениях человека о ценностях педагогической деятельности. Профессия выступает для личности как ценность, как ориентир поведения, если она является объектом познания.

Эмоциональный компонент состояния готовности к педагогической деятельности рассматривается в категории «профессиональная направленность», которую в психологии принято понимать как избирательное, эмоционально положительное отношение к объекту, к профессии. [Н.Д. Левитов, 1976]

Действенный /поведенческий/ компонент готовности характеризует уровень сформированности необходимых качеств личности для овладения деятельностью и активности человека в проявлении инициативы, настойчивости в достижении этих качеств.

Итак, ученые, условно отнесенные к первому направлению (функциональному) в оценке сущности готовности, рассматривают ее как определенное психическое состояние. Представители же второго направления (личностного) рассматривают готовность как личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности. [М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович, 1976; И.А. Зимняя, 2003; В.А. Сластёнин, 1983 и др.]

Мы не отрицаем ценности подобных взглядов на структуру профессиональной готовности, однако, нас интересует более конкретный состав каждого компонента готовно-



сти для решения таких исследовательских и практических задач, как диагностика профессиональной готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении; выявления педагогических условий ее эффективного формирования.

С точки зрения решения указанных задач нам более всего подходит описанная В.А. Сластениным структура профессиональной готовности учителя как качества его личности, включающего психологическую, психофизиологическую и физиологическую готовность, а также научно-теоретическую и практическую подготовку [В.А. Сластёнин, 1983 и др.].

Психологическая готовность, по мнению В.А. Сластенина, есть сформированная (с разной степенью) направленность на предмет деятельности, установка на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, оценку своих возможностей в соответствии с предстоящими трудностями и необходимостью результата; психофизиологическая готовность предполагает наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью; физическая готовность – это соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности [В.А. Сластёнин, 1983]

Содержание научно-теоретической и практической готовности понимается ученым однозначно: первая – наличие необходимого объема знаний для компетентной педагогической деятельности, вторая – комплекс сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков.

В нашем исследовании мы опираемся на определение готовности к деятельности как особое личностное образование, которое предполагает наличие у субъекта профессиональной деятельности образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода мотивы, направленные на осознание задач, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Данное понимание готовности к педагогической деятельности позволяет нам определиться в рассмотрении проблемы нашего исследования. Готовность учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, – это особое личное образование, в основе которого лежит система отношений, профессионально-ценностных ориентаций, знаний и умений, обеспечивающих функционирование психолого-педагогических коррекционно-развивающих технологий.

Феномен формирования готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, заключается в том, что она, являясь неотъемлемой частью содержания непрерывного профессионального образования, призвана внести ощутимый вклад в саморазвитие взрослого человека, уже сформировавшейся личности, имеющей профессионально-педагогическое образование, опыт творческой педагогической деятельности.

В связи с этим возникает проблема мотивации к повышению квалификации. Надо признать, что она скорее социальная, чем собственно педагогическая, поэтому сам факт прохождения курсовой переподготовки, посещения межкурсовых мероприятий не приводит к ожидаемому высокому результату по формированию готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

В настоящее время в педвузах созданы предпосылки для подготовки будущего учителя общеобразовательной школы к коррекционно-педагогической деятельности. В структуру Государственного стандарта высшего профессионального образования включена учебная дисциплина «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии». В связи с этим в ИПК и ПРО курсы в системе повышения квалификации учителей начальных классов не могут быть просто модернизированной, дополненной копией нормативного курса педвуза. В основе содержания этого направления нашей работы должно быть не расширение эрудиции учителя, а формирование у него широкого подхода к проблемам младших школьников, умения анализировать свою педагогическую деятельность, преодолевать стереотипы мышления.



Все это поставило нас перед необходимостью моделирования структуры профессиональной готовности в исследуемом аспекте, применяя метод абстрагирования по отношению к общей профессионально-педагогической готовности. Такой подход нам представляется правомерным, так как процесс подготовки учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, должен быть включен в общую профессиональную подготовку учителя начальных классов в системе повышения квалификации работников образования и включать такие его компоненты как: направленность личности учителя начальных классов, характеризующуюся гуманным отношением к ребенку с проблемами в развитии и, как следствие, с трудностями в обучении; научно-теоретическая и практическая его готовность к работе с этими детьми.

Таким образом, применительно к понятию готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, мы можем констатировать, что основой его педагогической направленности является гуманное отношение к человеку (к ребенку), принятие педагогом ученика и вера в его потенциальные возможности, интерес к профессии учителя начальных классов и осознание ее значимости, стремление к овладению специальными психологическими, педагогическими и методическими знаниями и умениями.

Под научно-теоретической и практической готовностью учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, мы понимаем его стремления и возможности успешно осуществлять индивидуально-дифференцированную помощь младшим школьникам при соответствующей профессиональной обученности, которую рассматриваем как комплекс его специальных и общеметодических знаний, умений и навыков.

На наш взгляд, научно-теоретическая готовность учителя начальных классов к коррекционно-педагогической деятельности в условиях общеобразовательной школы включает профессиональные знания, необходимые для компетентной работы, специальные знания из области коррекционной педагогики и психологии, логопедии и знания методик педагогической диагностики школьных трудностей и методик коррекционного обучения предметам, предусмотренных программой школы первой ступени.

Практическая готовность учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, включает профессиональные умения и навыки, соответствующие названным областям знаний.

Рассмотрим эти компоненты более подробно.

Научно-теоретическую и практическую готовность учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении можно условно представить двумя крупными блоками: *надпредметной компетентностью*, которую составляет научно-теоретическая подготовленность, и *предметной компетентностью*, представленной специальной и общеметодической обученностью.

Научно-теоретическая подготовленность – это важный компонент профессиональной компетентности учителя начальных классов, являющийся системой профессиональных знаний, которая выполняет функции методологического фундамента профессиональной деятельности и непосредственного инструмента практических действий. Научно-теоретический компонент является одним из решающих факторов повышения квалификации специалиста в сфере начального обучения в целом и в коррекционно-развивающем – в частности. Содержательные основы теоретического компонента готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, включают в себя углубление и расширение профессиональных знаний, определяемых как совокупность общих и специальных психолого-педагогических, а также специальных знаний. Разнообразие образовательных потребностей, индивидуальные особенности развития ученика требует от учителя наличия знаний общей и специальной педагогики, психологии и методики.

Таким образом, содержание научно-теоретической подготовки учителя начальных классов в системе профессионального образования может быть представлено следующими сферами знаний:

– общие и специальные психолого-педагогические знания – готовность ребенка к обучению в школе, школьная зрелость, школьная дезадаптация, неуспешность, отстава-



ние, неуспеваемость; причины возникновения неуспеваемости; индивидуально-дифференцированный подход к обучению; классификация трудностей, возникающих при обучении младших школьников; особенности обучения затрудняющихся детей; профессионально значимые качества педагога, готового к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении.

– общие и специальные методические знания – принципы, методы и приемы коррекционно-развивающего обучения; педагогическая диагностика; виды и формы помощи; коррекционно-развивающая направленность уроков и внеклассной работы.

Рассматривая в системе дополнительного профессионального образования особенности содержания подготовки учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, мы акцентируем внимание на специальных знаниях, которые не предусмотрены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

К числу таких основных специальных знаний относятся:

- психолого-педагогические основы коррекционно-развивающего обучения;
- система знаний о нейропсихологическом и психофизиологическом сопровождении обучения;
- основные виды затруднений учащихся при обучении и их возможные причины;
- принципы, методы и приемы коррекционно-развивающего обучения;
- особенности организации, содержания и методов педагогической диагностики знаний и умений младших школьников;
- система оценивания достижений учащихся, испытывающих трудности в обучении, правила безопасности оценочной политики в начальной школе;
- понимание значения индивидуально-дифференцированного подхода к обучению младших школьников;
- методические особенности подготовки и проведения уроков и внеклассной работы в условиях разноуровневого обучения.

Данные знания следует включить в состав научно-теоретической готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, так как они создают предпосылки для теоретически обоснованного построения комплекса практических методов и приемов, обеспечивающих успешное обучение всех детей, в том числе и труднообучающихся, а также снижают, возможно, даже и исключают отрицательное отношение к коррекционно-развивающему обучению.

Обратимся к анализу предметной компетентности, представленной специальной и общеметодической обученностью. Специальные знания – один из главных элементов профессиональной компетентности учителя. Они являются первоисточником для осуществления коррекционно-развивающей деятельности. Умения без знаний невозможны, а творческая деятельность всегда осуществляется на основе определенных знаний и умений. Обучение детей, испытывающих трудности в освоении программы общеобразовательной начальной школы предполагает гармонизацию теоретического и практического компонентов.

Методическая обученность учителя начальных классов, как компонент его профессиональной готовности к коррекционно-развивающей деятельности, предполагает овладение знаниями и умениями из области общей и специальной методики преподаваемых предметов.

Ориентиром для прогнозирования этого компонента готовности педагога для нас выступали требования к методическим знаниям учителя, предложенные В.А. Сластениным:

- ✓ знание целей и задач преподавания предмета на современном этапе развития общеобразовательной школы;
- ✓ глубокое и всестороннее знание действующих школьных программ, учебников и основных учебных пособий;
- ✓ осведомленность о том, какие вопросы курса вызывают у школьников затруднения, понимание природы этих трудностей, владение приемами их преодоления;
- ✓ знание теоретических основ методики преподавания;



✓ умение, опираясь на основные положения дидактики, возрастной и педагогической психологии, выбрать оптимальный вариант обучения в определенных условиях, умение в нужный момент заменить один прием работы другим;

✓ умение выделять основные дидактические единицы (умения, навыки), владение методикой их формирования;

✓ умение побуждать и развивать у учащихся интерес к предмету;

✓ умение практически осуществлять воспитание и развитие школьников в процессе обучения;

✓ навыки руководства внеклассной и внешкольной работой по специальности [В.А. Сластёнин, 1983].

В соответствии со спецификой коррекционно-развивающего обучения, мы рассмотрим четыре группы умений, связанных основными функциями учителя, которые подчеркивают отличительную особенность его работы с детьми данной категории: диагностическую, коррекционно-развивающую, психотерапевтическую и охранную, социальную.

Диагностическая функция обязывает педагога осуществлять своевременное выявление проблем, возникающих у ребенка в различных сферах его деятельности и поведения, давать первичную квалификацию проблемы.

Коррекционно-развивающая функция требует от педагога деятельности, направленной на то, чтобы отталкиваясь от результатов диагностики, предложить ребенку или группе детей со сходными проблемами конкретные виды и формы помощи, систему коррекционно-развивающих заданий.

Психотерапевтическая, охранная функция обязывает педагога при выборе форм, методов и приемов обучения и воспитания, общения и взаимосвязи с ребенком и его родителями исходить из интересов ребенка, охраны его психического, физического и нравственного здоровья в условиях образовательного учреждения. Это требует от педагога такой методической аранжировки условий деятельности ребенка и общения с ним, чтобы деятельность и общение, наряду с реализацией своего прямого назначения, стали фактором педагогической терапии, обеспечили комфортное состояние организма ребенка и тем самым способствовали гармонизации его реализации.

Социальная функция предполагает осуществление педагогом квалифицированной деятельности по оптимизации в интересах ребенка основных сфер личностно-значимых для него отношений: в семье, со сверстниками, с педагогами, осознание этой деятельности как одного из приоритетных направлений своей работы.

Опираясь на вышеизложенное, мы выделим группы умений, которые являются показателями общеметодической и специальной обученности учителя начальных классов, работающего с детьми, испытывающими трудности в освоении программы общеобразовательной школы.

Общеметодические умения:

– психолого-педагогические умения, или виды деятельности: дидактические, воспитательные, методические и исследовательские;

– умения академического характера, необходимые учителю в преподавании предметов, предусмотренных программой общеобразовательной начальной школы.

Специальные умения, обеспечивающие коррекционно-развивающую направленность учебно-воспитательного процесса, характеризующие специальную методическую обученность учителя начальных классов:

– диагностические умения позволяют учителю своевременно выявлять особенности развития ребенка, характер его образовательных затруднений, эффективность процесса обучения, воспитания и развития, компетентность учителя в реализации поставленных задач;

– коммуникативные умения необходимы учителю для успешного взаимодействия и общения, создания благоприятных условий для развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями (четкая дикция, выразительная речь, умеренная и уместная жестикуляция оказывают как обучающее, так и воспитывающее воздействие на ребенка);



– дидактические умения предполагают возможность создания необходимых условий, обеспечивающих направленность учителя на работу с детьми, испытывающими трудности в обучении;

– проектировочные умения позволяют учителю определить конкретные, ближайшие, промежуточные и перспективные цели развития личности ученика, его обучения с учетом индивидуальных особенностей, прогнозировать результаты коррекционной работы;

– конструктивно-трансформационные – это умения использовать в своей профессиональной деятельности дидактический и методический материал специальной (коррекционной) школы и особенности современных учебно-методических комплектов, переосмысливая, комбинируя и конструируя содержание урока в соответствии с поставленными задачами и получая при этом, в ряде случаев, оригинальные коррекционно-развивающие технологии;

– организаторские – это умения регуляции всех участников педагогического процесса: учащихся, семьи, педагогов, сверстников;

– рефлексивные умения необходимы учителю для осуществления контрольно-оценочной деятельности процесса обучения детей, испытывающих трудности;

– исследовательские умения позволяют учителю совершенствовать свое педагогическое мастерство обучения детей данной категории.

Выделенные и конкретизированные методические знания и умения мы включили в состав профессиограммы учителя начальных классов, работающего с детьми, испытывающими трудности в обучении, в качестве основных показателей его методической обученности.

Таким образом, в результате целостной оценки выделенных нами профессионально важных качеств личности учителя начальных классов, работающего с труднообучающимися младшими школьниками, мы получили возможность констатировать дифференцированную описательную модель – характеристику требований к его деятельности. В нашем исследовании она выполняет роль дифференцированной профессиограммы учителя начальных классов, работающего с детьми обозначенной категории.

Предложенная дифференцированная профессиограмма учителя начальных классов по конкретным видам его коррекционно-педагогической деятельности в области работы с труднообучаемыми детьми может рассматриваться как система показателей его готовности к работе с детьми данной категории и служить основой для целевых, содержательных и процессуальных характеристик исследования этого процесса профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Ануфриев А.В., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Издательство «Ось – 89», 2000. – 272 с.
2. Артюхова И. Технология учебы: формирование учебной деятельности школьников с трудностями в обучении. // Школьный психолог № 17/18, 1998. – С. 7 – 11.
3. Байбакова О.Ю. Формирования готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении. Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Курск.: 2005. – 150 с.
4. Барменкова В.В. Педагогические основы создания культурно-развивающих условий для детей с трудностями в адаптации к школе: Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Тюмень, 1998. – 24 с.
5. Башарина Л.А. Педагогическая диагностика как условие совершенствования профессионального мастерства учителя. Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – СПб., 1996. – 130 с.
6. Безруких М.М. Груз школьных проблем: [Анализ физиологических и психолого-педагогических причин трудностей обучения детей в массовой школе.] // Магистр. – 1994. – № 5. С. 2 – 10.
7. Вахрушев С.В. Психодиагностика учителем трудностей в обучении младших школьников. Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – М., 1996. – 19 с.
8. Дурай-Новакова Основы и закономерности профессиональной готовности к педагогической деятельности. Автореферат дис. Докт. пед. наук – М., 1983. – 38 с.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович А.А. Проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976.
10. Заверткина Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя началь-

ных классов к работе с детьми с отклонениями в психическом развитии. Дис. канд. пед. наук – Ярославль, 2001. – 187с.

11. Локалова Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление. // Вопросы психологии. – №5, 1998. С. 130 – 141.

12. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. // Вопросы психологии. № 1, 1984. – С.22-23.

13. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144с.

14. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192 с.

15. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. – Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1992.

16. Мищенко А.И. Педагогический процесс как целостное явление. М.: МПГУ, 1993. – 178 с.

17. Мищенко Л.И. Теория и практика формирования содержания педагогического образования (на материале подготовки учителя начальных классов). Москва – Курск, 1998. – 300с.

18. Мищенко З. И. Дидактические основы подготовки учителя начальных классов к коррекционно-развивающему обучению младших школьников. Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Курск, 2000.

19. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. / Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М., 1983.

20. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1997. – 200 с.

21. Хаблюева Л.Ч. Педагогические условия совершенствования профессионального общения учителя с учащимися начальных классов. Автореферат дис. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2003. – 22 с.

22. Яскевич Г. Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе. Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Москва, 1997. – 18 с.

THE PROJECTING OF PREPARING THE TEACHER TO THE DIFFERENT FORMS OF EDUCATION OF CHILDREN WITH THE DIFFICULTIES IN EDUCATION

L.I. Mischenko

Kursk State

University

e-mail:

limzim@kursknet.ru

This article reveals the theoretical and methodological foundations of preparing teachers to work with children who have difficulties with learning. There are several groups of difficulties. The analysis of some practices of preparing teachers to work with such children shows the necessity to provide teachers with theoretical knowledge and practical skills. The specific character of adjusting activity of a teacher reveals though fulfilling his diagnostic, adjusting, psychotherapeutic and social function.

Key words: projecting, adjusting and developing education, preparedness of a teacher, classification of difficulties with learning.