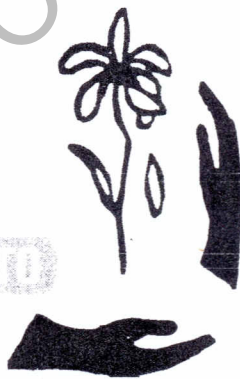


37
И-665

ИННОВАЦИИ

В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ
ДЕФЕКТОЛОГОВ

В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ
ТРЕБОВАНИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
СТАНДАРТА



Министерство образования Республики Беларусь

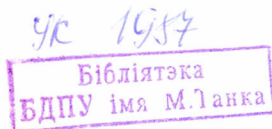
Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

**ИННОВАЦИИ
В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ
В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

*Материалы Республиканской
научно-практической конференции*

18—19 ноября 2003 года



Минск 2003

УДК 376:378.14
ББК 74.3
И665

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия: Т. В. Варенова, Т. А. Григорьева, В. П. Гриханов,
Н. В. Дроздова, З. Г. Ермолович, И. В. Зыгманова, С. Н. Феклистова, Р. С. Шейердов

И665 **Инновации в университетской подготовке дефектологов в контексте реализации требований образовательного стандарта: Материалы Респ. науч.-практ. конф.** Минск, 18—19 ноября 2003 г.— Мн.: БГПУ, 2003.— 156 с.

ISBN 985-435-675-2

В сборнике отражены актуальные проблемы совершенствования технологий подготовки дефектологов и инновационные тенденции в развитии специального образования.

Адресован научным сотрудникам, практическим работникам в области дефектологии и психологии.

УДК 376:378.14
ББК 74.3

ISBN 985-435-675-2

© Коллектив авторов, 2003
© УИЦ БГПУ, 2003

ка было бы ошибочно считать универсальным и самодостаточным. Тем не менее, комплексность, многомерность, динамичность нейропсихологического подхода позволяют нам выделить его как необходимое основание для формирования профессионального мышления специалиста, работающего с ребенком. Лишь в этом случае мы сможем говорить о *системе* профессиональной подготовки, о *структуре* профессионального мышления.

К сожалению, несмотря на то, что в последние годы, огромное количество исследований (Корсакова Н. В., Микадзе Ю. В., Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.) подтверждает эффективность и незаменимость нейропсихологического подхода к рассмотрению познавательной сферы ребенка, он не получил должного признания в нашей республике ни как средство диагностики, коррекции и реабилитации, ни как часть необходимого образовательного минимума для специалистов: педагогов, психологов, дефектологов. Преподавание этого курса в ряде высших учебных заведений ограничивается рассмотрением общих вопросов мозговой локализации, психологической структуры и организации высших психических функций. Прямое же перенесение представлений об организации ВПФ в взрослого человека на рассмотрение особенностей развивающегося мозга ребенка не является правомерным. Более того, использование отдельных приемов и методик, разработанных в рамках нейропсихологического подхода без соответствующей методологической «канвы», может вылиться не только напрасной тратой времени, но и причиной выставления ошибочных диагнозов. Именно поэтому, заявляя нейропсихологический метод как основу и средство профессионального мышления, мы отдаем себе отчет в том, что внедрение этого метода требует особой организации педагогического процесса в высшей школе. В самом деле, невозможно провести нейропсихологическую коррекцию, не зная мотивированности в нарушении различных отделов головного мозга, но, даже зная это, мы не сможем грамотно направлять наши усилия, не зная наверняка, каким образом пойдет процесс мозговой компенсации, не имея представлений о строении головного мозга, о сложной системной организации функциональных систем психики. Основой для становления специалиста-практика должны стать грамотно преподаваемые теории, значение которой, к сожалению, зачастую нивелируется в условиях гонки за насыщением практическими навыками. На наш взгляд, эта теория должна быть укоренена в естественных науках: физиологии высшей нервной деятельности, анатомии головного мозга, нейропсихологии, и лишь затем, как и развитие человека, проходя ряд последовательных стадий, подниматься к тем реалиям, которые, зачастую, только и считаются «подлинно психологическими»: особенностям игры, социального функционирования ребенка и т. д. Заглядывая же только в «верхние этажи здания», мы не имеем возможности узнать о том, что лежит в его фундаменте, быть действительно компетентными в своей педагогике.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В ПОЛЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дьяков Д. Г. (БГУ, Минск)

Когда мы говорим о необходимости и актуальности инноваций в деятельности преподавания психологии, мы, в первую очередь, обращаемся к наиболее насущным проблемам современного психологического образования как к факторам, обуславливающим подобную актуальность, являющимся основанием для соответствующих инновационных преобразований. Выявление природы и направленности подобных проблемных моментов в деятельности преподавателя психологии становится, таким образом, отправной точкой последующего успешного их преодоления, а также продуктивного разрешения сопутствующих им зачастую затруднений самого различного характера. Одной из таких проблем,

обратившей на себя внимание исследователей лишь в последнее время (Слепович Е. С., Сапогова Е. Е., Макеева Е. С., Дьяков Д. Г.), является проблема формирования психологических защит у студентов в процессе их психологического образования. Особенно актуальной данная проблема становится в преломлении на образование психолога, работающего с аномальным ребенком (Слепович Е. С., Дьяков Д. Г.). Слепович Е. С., в частности, обнаруживает выраженную связь между формированием психологических защит в процессе обучения авторской практике работы с аномальным ребенком и некоторыми особенностями профессионального мышления и деятельности, появляющимися у психологов в динамике их обучения [2000; 2001]. Самыми типичными из них являются ошибочные действия будущих психологов, среди которых следует назвать, в первую очередь, редуцированность диагностических процедур, а во вторую, последовательное недоформирование структуры коррекционного действия.

Целью нашего исследования стало изучение картины психологических защит студентов, овладевающих психологической практикой работы с ребенком с особенностями психофизического развития на примере авторской практики Е. С. Слепович. Выявилось, что студенты, приступившие к изучению данной практики, обнаруживают существенные особенности картины психологических защит по отношению к тем, кто не приступил еще к изучению обозначенной практики. Обнаружилась взаимосвязь между снижением успешности обучения практике и изменением картины психологических защит, сопровождаемым резким повышением интенсивности их использования.

Выстраивая объяснительный конструкт формирования психологических защит, мы целенаправленно разделяем его на несколько смысловых блоков, каждый из которых представляет собой результат обобщения наиболее существенных факторов, обуславливающих процесс формирования психологических защит по трем важнейшим критериям: представляется, критериям: отнесенность фактора к полному проблем, общим для современного отечественного психологического образования в целом; связь со спецификой деятельности в области специальной психологии; определенность фактора личностью автора и носителя практики.

В данной работе хотелось бы подробнее остановиться на двух элементах, составляющих первый из перечисленных факторных блоков, так как соответствующие проблемы представляются актуальными сегодня не только для образования в области специальной психологии, но и в более широком образовательном контексте. Следовательно, выявление связи этих проблем с феноменом формирования психологических защит может способствовать более осмысленному, целенаправленному и последовательному их решению. Помимо этого, анализ такого рода позволит нам увидеть некоторые тенденции, существующие в психологическом образовании в целом, в их преломлении на область образования специалиста, ориентированного на работу с аномальным ребенком. Наконец, мы сможем увидеть пути решения более узких специальных проблем через решение задач более широкого методологического характера.

Учебный курс «Психология ребенка с аномальным развитием» Е. С. Слепович, по нашему мнению, сегодня, выстраивается и транслируется автором как психологическая практика, в определении данной категории, предложенной Ф. Е. Василюком [2000]. Реальная практическая деятельность коррекционного психолога предполагает, на сегодняшний день, функционирование в поле практической психологии, а ни как не в поле психологической практики. Действительно, цели деятельности психолога, работающего с аномальным ребенком, будь то образовательное или медицинское учреждение, определяются более ответственным работником, для которого их общая сфера деятельности является своей. Таким образом, взаимодействие психолога и ребенка с отклонением в развитии всегда опосредовано кем-то третьим, оккупирующим большинство стратегических пунктов деятельности, и, естественно, несущим основную ответственность за общий результат работы.

ты. Вышеперечисленные особенности деятельности психолога, работ с отклонением в развитии, составляют ядерную основу деятельности, ризированной Ф. Е. Василюком [2000], как деятельность в поле практики. В свою очередь, психолог, работающий в психологической практике, ценности своей профессиональной деятельности, осуществляет неопределенность в отношении обратившегося за помощью человека, сам несет результаты своей работы. Все это резко изменяет его отношение к себе, участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главным образом, его профессионального видения реальности. Как следствие, сегодня представляя свою практику, говорит о полной ответственности за результат своих действий, умалчивая при этом о том, что основное возлагается на психолога, а врач, педагог. Студенты, созерцающие иную, некую в динамике образовательного процесса реальность, стараются избежать неконгруэнтности, появляющегося у них в результате одновременного желательного несовместимой информации. Возможным вариантом такого пользования или механизмом психологической защиты. В этом контексте представляется становление психологической практики работы с аномальным ребенком как самостоятельной практики, не требующей и не допускающей прецедентов, которое происходит сегодня, так как только в этом случае студент может удовлетворить потребность не только в психологической теории, но и в погружении в реальную среду, действительное погружение в которую и предопределяет успех, успешность овладения психологической практикой.

Небезынтересными видятся, в ракурсе рассматриваемой здесь проблематики, представления В. Мацкевича [1993] о двух видах педагогики: «педагогике идущей от культуры», согласно которым в педагогике идеала имеет место место по принципу «из рук в руки», т. е. непосредственно от педагога ученику, педагогике культуры идет массовое производство специалистов определенным по принципу трансляции соответствующих основ деятельности (дидактике). Авторский курс Е. С. Слепович замысливался как педагогическая практика (В. С. [2000]), направленная на «производство штучное», однако, учредительство системы отечественного психологического образования, можно сказать, что носитель уникального знания, психологической практики, выходящий из системы, рассчитанный на особую форму трансляции знания, процесс погружения в систему смыслов и ценностей, мировоззрения и мироощущения, в одежды обычного «поточного» обучения, без учета специфики данного дела делает невозможным использование базовой, для классического обучения (лекционно-семинарской) осуществления образовательного процесса.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Зыгманова И. Е.

Обеспечение единства развития и взаимосвязи профессионального поиска, направленных на овладение студентами основами профессиональной деятельности, рассматривается в качестве основной задачи. Углубление связи высшего образования и науки достигается посредством модели учебного процесса, которая обеспечивает высокий уровень науч-