

с. 30-31
Резюме

ИННОВАЦИИ

В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ
ДЕФЕКТОЛогов

В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ
ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТА



А

попеременного выполнения в рамках одного сюжета нескольких ролей. С возрастом, с развитием высших психических функций, перенос значения с одного предмета на другой в игре оптимизируется становлением планирующей и регулирующей функции речи. В играх старших дошкольников все более существенная роль отводится речевой регуляции. Ребенок договаривается с самим собой или с другими об игровых значениях предметов, ограничении игрового пространства. В процессе игры дети жестикуют, вокализуют, общаются между собой, объясняют себе и другим игровые действия и роли. Постепенно дети переходят к играм в воображаемом плане, у них возникают игры-фантазирования. Обращаем внимание, что для развития знаково-символической деятельности важен социальный опыт ребенка в целом: понимание ребенком замещения, роли заместителей. Это понимание специально формируется взрослыми в процессе обучения и воспитания ребенка.

В формировании замещения выделяются качественно своеобразные уровни на основании сложности усвоенных заместителей. Чем шире объем усвоенного ребенком опыта, тем больший диапазон знаковых средств становится ему доступным.

В условиях поддерживающего и обучающего влияния взрослых образы ребенка становятся все более дифференцированными и адекватными изображаемому.

Изложенное выше позволяет увидеть прогностическую ценность усваиваемых в курсе теоретических знаний о знаковой символической деятельности дошкольника.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА: КУРС НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

Давидович А. А. (БГУ, Минск)

В последние годы значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям. В данном контексте встает вопрос о соотношении компонентов внутри системы «требования — развитие ребенка». Требования, предъявляемые процессом обучения должны, во-первых, соответствовать наличному уровню развития высших психических функций (ВПФ) ребенка и лежать в зоне ближайшего развития, во-вторых, носить развивающий характер, становясь фундаментом для дальнейшего поступательного движения в направлении усложнения обучения.

Возвращаясь же к оценке развития детей, можно поставить вопрос о структуре и содержании представленных в сознании педагога, педагога-дефектолога знаний об особенностях развития различных познавательных функций в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. На наш взгляд, основой для формирования профессиональных знаний о познавательной сфере ребенка должен такой стать научно-методологический подход, в основе которого лежат представления о сложном системном психологическом строении познавательных функций и о специфическом вкладе различных мозговых зон в их реализацию. Комплексный характер актуального развития ребенка вызывает потребность в проведении его анализа с опорой на представления о морфогенезе мозга, о временных параметрах складывания функциональных систем психики, о взаимосвязи биологических и социальных факторов в развитии ребенка — потребность в проведении *синдромного анализа*. Решение этих задач возможно с позиций нейропсихологического подхода, который и позволяет выявить мозговые детерминанты индивидуальных различий и отклонений разной степени выраженности в темпе, и уровне развития той или иной функции. Нейропсихологический подход к исследованию познавательных функций ребен-

ки 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 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 явиться 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 выявив заинтересованности в нарушении различных отделов головного мозга, но, даже выявив 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 преподанная теория, 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,