

С. 58 - 40



**ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГОВ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ:**

**СОСТОЯНИЕ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

3. Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. — М., 1983.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Давидович А.А. (Беларусь, г. Минск)

Перед высшей школой в рамках современной образовательной парадигмы остро стоит проблема создания среды и формирования опыта, которые помогут студентам открыть и добыть знания для самих себя, сделать студентов членами сообщества ученых. Прежний подход в обучении, подход информирования отражает недостатки существующей системы. При этом во главу угла ставится в лучшем случае, проблема наличия суммы знаний у студента, а не проблема его развития, проблема специалиста, ученого.

Высшая школа находится в наиболее сложном положении, по сравнению с другими уровнями образовательной системы. С одной стороны, ее целью является подготовка ученого, специалиста, полноценной личности, которая должна включиться в решение фундаментальных, подлинно научных проблем. С другой стороны, приходится признать отсутствие в области высшего образования его концептуальных методологических основ.

Одной из важнейших характеристик педагогического процесса подготовки специалистов, работающих с ребенком, имеющим отклонения в развитии, является именно эта методология — теоретическая «неопределенность». Отсутствие единого методологического курса на уровне конкретного высшего учебного заведения (ВУЗа) приводит к фрагментарности накопленных студентами знаний, отсутствию целостного представления о психологической реальности, детерминантах методов ее постижения [2].

Механизм профессионального самоопределения студентов может в данном контексте быть рассмотрен как движение от простой представленности в сознании группы знаний, существующих синкретично, к практике. В свою очередь практика, обнаруживая недостатки эклектичного профессионального мировоззрения, способствует выделению определенных доминирующих методологических позиций, которые уже вторично будут детерминировать движение в практическом русле.

На наш взгляд, становление профессионального самосознания по механизму «обратной афферентации» если и допустимо, то лишь в рамках становления, но никак не развития специалиста. Определение того, в рамках какой исследовательской парадигмы будет реализована как практическая, так и теоретическая работа должно стать метазадачей не только для субъекта научного познания, но и для тех, кто сопровождает будущего специалиста уже на этапе формирования представлений о психологической реальности. К сожалению, именно четкого определения методологических позиций, того, на каком языке будет «говорить психология» в конкретном научном исследовании, недостает не только отдельно взятому исследователю, но и всей системе подготовки специалистов в рамках высших учебных заведений.

В ситуации стремления к совершенствованию навыков практической работы, когда практика конституирует теорию, а превалирующим является не

познавательное, но преобразовательное отношение к объекту психологической реальности, сама необходимость в определении методолого – теоретических оснований, казалось бы, отпадает. Здесь работа идет по принципу «все или ничего», средства выбираются не в соответствии с методом, но в соответствии с целью. Но оправданным ли будет такое пренебрежительное отношение к метатеоретическим, а, в конкретной ситуации, к метапрактическим основаниям, когда сугубо практическое отношение к познаваемой реальности начинает выходить за рамки конкретного случая, а экстраполируется, претендуя на статус теоретической позиции? Неминуемая эклектичность этой позиции обусловлена тем, что продвижение в практике не было целенаправленным и однородным, проще говоря, оно не было осуществлено с какой – либо одной «отправной точки», оно вообще не было осуществлено с «точки», скорее, это были отдельно взятые средства (методики, программы), вырванные из того контекста, в котором они создавались, через который должны были преломляться, и в котором должны были бы интерпретироваться. Таким образом, самую возможность преобразования, систематизации эмпирических результатов, достигнутых вне конкретных методологических позиций, но наработанными существующими в их рамках средствами, в целостный теоретический конструкт, в трудом можно себе представить.

Обращаясь к конкретным примерам, предметом отдельного рассмотрения могла бы стать система подготовки медицинских психологов, дефектологов – специалистов, впоследствии работающих в системе как здравоохранения, так и образования (практика работы с аномальным ребенком). Обозначение специализации здесь с необходимостью предполагает естественно – научную ориентацию в исследовательской деятельности. Объекты изучения естественных наук приобретают значение лишь будучи оформленными друг с другом в связный конструкт. На наш взгляд, необходимым в данном контексте является такая организация образовательного процесса, при которой учебные курсы, дающие выход на объяснение, причинный уровень функционирования психического, как основной задачи естественно – научного исследования, должны быть транслированы в первую очередь и с известной глубиной. Среди таких обязательных курсов нам бы хотелось выделить курс нейропсихологии, который уже получил право на существование в ряде высших учебных заведений.

На наш взгляд, основой для формирования профессиональных знаний об особенностях психического развития 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. 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 психической деятельности ребенка 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 [1] 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. Прямо же перенесение представлений об организации ВПФ взрослого человека на рассмотрение особенностей развивающегося мозга ребенка не является правоммерным [3]. 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 педагогической коррекционно-психологической деятельности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие. Под ред. Цветковой Л.С. – М., 2001.
2. Полонников А.А. Очерки методики преподавания психологии. Системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия: Учебное пособие. Мн., 1999.
3. Семенович А.В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации и профилактики отклоняющегося развития // Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья», Минск 3-6 ноября, 2004 г. – С. 47-48.