



УДК 378.1 : 159.9
ББК 74.58 022

Образовательные практики: амплификация маргинальности

Альманах № 4

Серия «Университет в перспективе развития»

Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. А.А. Забирко.
Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с.

ISBN 985-464-059-0

В альманах включены материалы проблемно-разработческого семинара «университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы», проведенного в Белорусском государственном университете 21-23 сентября 2000 года, а также статьи в рамках тематики семинара, специально заказанные для данного сборника.

Содержание сборника фокусируется на проблематике новых форм университетской подготовки; предпринимаются попытки осмысления разных типов гуманитарных образовательных практик. Авторы данного сборника объединяет то обстоятельство, что каждый из них при обсуждении образовательных стратегий использует ту или иную форму критического дискурса.

Сборник статей ставит своей задачей расширение читательского опыта осмысления университетского образования путем привлечения ресурса, накопленного в текстах, проблематизирующих единообразие практик преподавания и создающих возможность для конструирования альтернативных педагогических концепций университетского образования.

Данное издание предназначено для преподавателей, ученых, исследователей проблем высшей школы, аспирантов, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие Многообразие не данность, а проект. (с. 5)

Введение Чтение без контекста. (с. 8)

Коломинский Я.Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация. (с. 12)

Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике "Психология ребенка с аномальным развитием". (с. 20)

Краснов Ю.Э. От вербально-технической к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме психологического образования. Опыт реконструкции становления и методологического обоснования проекта "ПРАКТИКА" как единица (университетского) психологического образования. (с. 25)

Фофанова Г.А. После лекции Полонникова А.А. Размышления психолога. (с. 36)

Харин С.С. Совершенство развития (теоретические аспекты личностно-профессионального становления субъекта научной деятельности). (с. 40)

Файферман В.В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов. (с. 61)

Герасимова В.А. Просто ни о чем... (с. 68)

Джержен К.Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика. (с. 74)

Соколова М.В. Лирическое эссе на тему "Об издержках педагогического процесса". Взгляд изнутри. (с. 102)

Полонников А.А. Сверхъестественность образования. (с. 106)

Корчалова Н.Д. Возможность и воображение. (с. 131)

Забирко А.А. Время и образование. Несколько метафор к образовательной практике. (с. 133)

Корбут А.М. Образование | проблематизация. (с. 136)

Интервью с человеком, не написавшим послесловие. (с. 158)

Забирко А.А., Герасимова В.А., Корбут А.М., Корчалова Н.Д., Полонников А.А. Комментирующий диалог как образовательная практика: конструирование события. (с. 162)

Размышления специалиста об авторской практике “Психология ребенка с аномальным развитием”

СЛЕПОВИЧ Елена Самойловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Белорусского государственного университета, г. Минск.

Подготовка специалистов, которые будут работать в психологической практике, рано или поздно возникает как проблема у автора любого оригинального психологического подхода. Как особую задачу это (вопросы подготовки специалистов) рассматривают такие виднейшие психотерапевты, как К. Витакер [2], И. Ялом [15], С. Минухин [5] и другие. Однако все их размышления по поводу трансляции своей авторской психологической практики, начинаясь весьма оптимистично, чаще всего заканчиваются прописыванием длинного ряда проблем, которые при этом возникают, множатся и не имеют однозначного решения. Все это порождает весьма грустные высказывания типа того, что возможно подготовить лишь “бледную копию себя” [2].

Я попытаюсь встроиться в ряд авторов, размышляющих о подготовке практических психологов. При этом я полагаю (может, несколько самонадеянно), что являюсь носителем авторской психологической практики работы с детьми, имеющими легкие отклонения в психофизическом развитии [7; 8; 9; 10; 11].

На мой взгляд, логика передачи психологической практики в определенной степени заложена в содержании и форме самой практики. Возможно, показательной в плане обсуждения и понимания того, что такое авторская психологическая практика и процесс ее трансляции, является ретроспектива своего собственного профессионального пути.

Проблема трансляции практики возникает не одновременно с ее созданием. Такая потребность появляется с возможностью автора стать в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности: промыслить конструкт “практика” и способы трансляции практики. При этом рефлексия позиции “что?” приводит и к осознанию позиции “как?” и наоборот. По сути дела, это сложное взаимодействие прослеживается в работах многих известных носителей авторских психологических практик [2; 5; 15].

Автор статьи как носитель психологической практики работы с аномальным ребенком в осмыслении проблемы ее трансляции прошел ряд этапов. Первый этап можно охарактеризовать как дорефлексивный. Это психологическая работа с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии без осмысления процесса своей профессиональной деятельности как целостной психокоррекционной системы. Отсутствует осознание того, что это особого рода практика, а тем более авторская. При этом присутствует ощущение постоянного дискомфорта (тягостные чувства страха, неловкости и т.д.) от того, что, осуществляя свою практическую работу, не придерживаемся тех правил, норм, установок, постулатов, которым нас учили. Вынуждены постоянно отступать от них, наполнять иным содержанием, привносить что-то новое в техники, заимствованные из разного рода литературных источников (подчас даже не обозначенных как психологические). Именно на этом этапе фиксируется постоянно действующий феномен приписывания создаваемых нами теоретических конструкций, психологических приемов авторитетам той научной школы, идеи которой мы положили в основание своей практической работы (“как сказал Л.С. Выготский...”, “из теории А.Н. Леонтьева вытекает...” и т.д.). Поскольку результаты работы с ребенком оказывались позитивными, то я видела в этом или счастливую случайность, или (в основном) относила к следствию применения авторитетной и эффективной теоретической концепции. Необходимо отметить, что все создаваемые мной психотехнические приемы ложились на четко очерченные теоретические основания, которыми являлись культурно-историческая концепция развития и деятельностный подход. Я постоянно сталкивалась с необходимостью самостоятельно обнаруживать эти основания в ранее полученной информации и освоенных психотехнических приемах, а также приводить все это в систему согласно выделенным системообразующим принципам.

Как следующий, второй, этап я выделяю первые попытки встать в рефлексивную позицию по отношению к своей практической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Это произошло, когда я столкнулась с необходимостью преподавательской работы в ВУЗе и начала читать, хотя и практико-ориентированный по своим дальним целям и содержанию, но в целом теоретический курс “Психология ребенка с аномальным развитием”. Причем с каждым годом блок теоретико-методологических знаний становился все объемнее (чему я сама безмерно удивлялась). Целью первых рефлексивных актов была не необходимость построения модели читаемого курса и способов его преподавания, а размышления по поводу весьма негативной собственной оценки результатов своей преподавательской деятельности. Оказалось, что студенты, в лучшем случае, более или менее точно воспроизводили информацию, полученную в рамках курса. При этом отсутствовало умение как-либо адекватно применить ее в своей практической работе. Например, это порождало к жизни такой феномен,

адекватно применить ее в своей практической работе. Например, это порождало к жизни такой феномен, как использование текста психологической характеристики ребенка с задержкой психического развития, приведенной в качестве примера в ходе курса, как универсального образца, под который подгонялся любой ребенок, т.е. оказывалось, что в Беларуси проживает по одному ребенку с каждой патологией развития, имеющей разные имена, вне возраста, семьи, своего лица и т.д. В худшем случае информация, полученная в ходе курса, искажалась и редуцировалась до неузнаваемости. Все это заставляло думать о том, что: а) я не в состоянии передать данную информацию, т.е. речь идет о плохом преподавании; б) читаемый мной курс столь специфичен, что адекватно его транслировать невозможно. В зависимости от собственного внутреннего состояния принималась либо ущербная для себя, либо поглаживающая точка зрения. В любом случае проблема оставалась более чем открытой.

Третий этап определяется мной как попытка посмотреть на свою деятельность практикующего психолога и читаемый учебный курс как на особого рода психологическую практику, а на процесс подготовки специалиста в данной области — глазами не только коррекционного психолога, но и педагогического психолога. Именно на этом этапе была оформлена модель преподаваемого авторского курса, простроены связи и зависимости внутри нее, содержание информационного поля, способы и формы его передачи [7]. Одним из итогов этого этапа явилось осознание того, что структурные отношения явно недостаточны для промышления как психологической практики, так и ее трансляции. Возникла потребность представить свою авторскую психологическую практику как открытую систему [9; 10].

Четвертый этап можно определить как формирование поля проблем. Я допускаю, что большая часть из них может быть промыслена только как проблема с вариантами последствий ее развития, а не решена и закрыта. Однако видение этих проблемных зон дает возможность нашей психологической практике оставаться “живой” практикой, сохраняющей интенцию к развитию, а не закрытой структурой, теоретически обоснованным набором психотехнических средств.

Попытаюсь объективировать те проблемы, которые мне уже удалось обнаружить. При этом я убеждена, что поле проблем не ограничено теми из них, которые уже обнаружены, более того, это поле имеет тенденцию ко все большему и большему расширению.

Особого рассмотрения требует предмет преподаваемого курса и его содержание, поскольку результаты рефлексии вызывают множество вопросов, требующих промышления. Так я пришла к пониманию того, что в моей авторской психологической практике можно (правда, весьма условно) выделить три структурные составляющие: ядро, периферия, зона развития практики. Выделение вышеперечисленных составляющих основывается на трех позициях, которые для меня являются крайне важными:

1. Первая позиция заключается в стремлении выявить субъективную и объективно существующую стороны передаваемых знаний (что внесла я и что было до меня).

2. Вторая позиция связана с необходимостью видения, знания и понимания той психологической традиции, “корней”, которые дали жизнь данной психологической практике, то есть “корневой системы”, которая придает чувству практики устойчивость.

3. Третья позиция связана с личностными особенностями автора и выражается в потребности чувствовать свою принадлежность семье. В отношении своей профессиональной деятельности — потребность в принадлежности к определенной психологической традиции. Нереализованность этой потребности приводит к возникновению множества профессиональных страхов.

В качестве ядра практики (и соответствующего ей преподаваемого курса) видится следующее. Это методолого-теоретические основания — основные позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского как одного из направлений отечественной психологической традиции, позиции деятельностного подхода, основной понятийный аппарат коррекционной психологии с исследовательскими процедурами, которые привели к его появлению.

При первоначальном выделении ядра практики (и, соответственно, преподаваемого курса) я была уверена, что это ядро обладает такими характеристиками, как константность, статичность, неизменность и, вследствие этого, полной независимостью от субъекта, который осуществляет и транслирует эту практику. Однако опыт преподавательской работы показал, что перечисленные характеристики ядра не являются безусловными. Мое интуитивное предположение нашло подтверждение в исследованиях по субъективной психосемантике, проведенных Е.Ю. Артемьевой. Она показала, что, с одной стороны, “преподавание любого вузовского курса состоит не только из трансляции предметного содержания, но и из передачи трудно контролируемых, иногда неосознаваемых и нигде не фиксированных особенностей опыта преподавателя” [1, 165]. С другой стороны, на этот субъективный код ядра преподаваемого курса существенное влияние оказывает то, что возникает при взаимодействии опыта обучающего и обучаемого и что является по сути уже совместной семантикой взаимодействующих субъектов. “Всякое содержание (а это всегда — содержание) определяется, с одной стороны, вполне конкретной предметностью (тем, что держат), а, с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно нее (тем, как держат)” [1, 183].

предметностью (тем, что держат), а, с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно нее (тем, как держат)” [1, 183].

Таким образом, уже на уровне трансляции ядра практики происходит передача преподавателем не только особенностей категоризации объектов, смыслов, но и подтекстовая передача своего мировосприятия в целом и соответственно этому попытка формирования похожего мировосприятия у ученика [9].

Ядро не является константным и неизменным, поскольку возможно его развитие по линии понимания: ядро практики меняет свое содержание по мере углубления его понимания. Если в ядре знания представлены в вербальной форме, поскольку в нем отражается категориальный аппарат практики, то в другой составляющей практики, ее, так называемой, периферии, знание представлено в трех формах: вербальной, образной и деятельности. Содержанием “периферии” психологической практики являются системы психологической работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Если представить это в образной форме, то возникает видение ребенка во всей его специфичности и системы психологической помощи ему, его семье.

Вербальное знание, фиксированное в понятиях и категориях, можно транслировать традиционными для образования путями: лекциями, семинарскими занятиями, самостоятельной работой с текстами. Если вербальное знание ядра в какой-то степени носит “академический” характер, то вербальное знание периферии уже в чистом виде является “теорией практики”, с одной стороны, а с другой стороны, представляет собой “оречевление практики”. Содержательно знание, представленное в “периферии”, допускает заимствование методов и приемов, относящихся к психолого-педагогическим практикам, с обеспечением их адаптации, структурирования, перевода на основной понятийный аппарат данной практики.

Трансляция схем деятельности и целостных образов практики требует к себе особого педагогического отношения, приемов и методов. Адекватность овладения ими возможна, на мой взгляд, только в процессе погружения в личностно-смысловой контекст самой практики или того, что на языке Е.Ю. Артемьевой называется миром профессии как “эталонным отражением мира людьми, полностью принявшими профессию как образ жизни” [1, 171]. Первым уровнем реализации этого является идентификация с авторитетным носителем практики, который презентует собой способы мышления и деятельности, образцы отношений и интерпретаций. Такая трансляция становится возможной только при неформальном взаимодействии в общем и значимом для всех участников пути. При этом профессионализм в данной области становится фрагментом образа мира человека. На втором уровне обязательным условием трансляции мастерства “из рук в руки” следует считать совместное решение реальных профессиональных задач, открытых как для преподавателя, так и для студента [8]. Особое значение имеет не столько решение, сколько сама постановка, видение и формулирование этого видения в категориальном аппарате данной практики. При этом получается, что все три формы знания “сливаются” в процессе такого рода взаимодействия.

Представленные нами размышления о содержании “периферии” психологической практики подтверждают интуитивное предположение о такой качественной характеристике данного знания, как его пристрастность и субъективность. По сути дела, именно в этой части практики происходит наиболее полное, открытое предъявление автором самого себя со всеми своими личностными качествами, притязаниями, уровнем самоуважения и самооценкой и т.д. [14, 87]. С одной стороны, во многом качество преподавания данного этапа зависит от того, насколько автор способен к открытому самовыражению и того, что имеет для него самый высокий личностный смысл. С другой стороны, на этом этапе появляется возможность личностно-смыслового попадания обучающегося в мир авторской практики, т.е. появляется возможность стать не просто студентом, слушающим данный лекционный курс, но и тем, кто о-своит данную практику (т.е. сделает ее своей). На мой взгляд, наиболее адекватно в образной форме об этом можно сказать словами В. Высоцкого: “... попадает в такт такого же неровного дыхания”.

Обратимся в обозначенном мной качестве пристрастности/субъективности периферической составляющей психологической практики к аспекту участия субъективного опыта в трансляции знания, его восприятия и усвоения. Носителями субъективного опыта в равной мере являются и учитель и ученики. В содержание субъективного опыта входят:

1. Предметы (предметы познания и практической деятельности), представления, понятия;
2. Операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических);
3. Эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы).

Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи [6].

На мой взгляд, одним из итогов освоения периферической составляющей практики является определенное соответствие субъектного опыта обучающего и обучаемого. При этом мне хотелось бы подчеркнуть особое значение эмоциональных кодов (личностных смыслов, ценностей и т.д.) субъектного опыта для судьбы третьей составляющей психологической практики, которую я называю зоной развития

опыта для судьбы третьей составляющей психологической практики, которую я называю зоной развития практики. Сама идея данной составляющей возникает только в том случае, если ее автор относится к практике, как к живому знанию. "Живое знание генетически непосредственно, со-бытийно, диалогично. Оно никогда не завершено и ситуационно динамично" [11, 215]. С одной стороны, сама практика для ее автора представляет поле проблем, с другой стороны, процесс овладения ею является живым и незавершенным. Существование для специалиста реальности третьей составляющей напрямую связано с тем, что заложено в рамках второй составляющей, "периферии". При этом особое значение я придаю трем моментам. Первый из них уже упоминался как совпадение эмоциональных кодов обучающего и обучаемого, которые во многом выполняют регулирующую функцию по отношению к предметной и деятельностной сторонам практики. Например, согласно ценностям, заложенным в передаваемой практике, просто невозможно свести все диагностические и коррекционные процедуры в адрес ребенка к психотехнической работе с его утомляемостью. Такое возможно только в том случае, если у психолога отсутствует ценность уникальности детской жизни и ребенок, в рамках его образа мира, равен его утомляемости.

В качестве второго момента выступает вызванная к жизни у будущих специалистов интенция к саморазвитию. Это, по нашему мнению, прекрасно описал И. Ялом, определив основную для психолога-преподавателя задачу — формирование у студента базовой исследовательской ориентации на продолжение образования и потребности относиться ко всей своей деятельности в целом как к опыту обучения [15, 585]. Одним из условий порождения такого мотива является совместное (преподавателя и студента) переживание и решение открытых психологических задач. Таким образом, студентам не передается "жесткая уверенность ни в своей технике, ни в своем понимании терапевтического изменения: поскольку наша область слишком сложна и многообразна для апостолов непоколебимой веры" [15, 585].

Третьим существенным моментом является создание условий для протраивания своего профессионального мышления, которое, с одной стороны, адекватно решению задач, выдвигаемых данной практикой и формулированию задач, адекватных ей. С другой стороны, это умение порождать и осуществлять идеи и деятельности в контексте реализуемых теоретических оснований.

Мой опыт показывает, что при неадекватном развитии обозначенных аспектов или их неучете в процессе трансляции практики возможны два неблагоприятных варианта ее осуществления. Первый из них даже выглядит как утрата специалистом практики (ее разрушение, редукция). Второй вариант внешне выглядит не просто как пребывание в поле практики, но как жесткая, наиболее последовательная реализация данной практики. При этом практика как живое знание умерщвляется и превращается в сборник догматов, как на уровне теории практики, так и на уровне психотехнических действий. В образной форме это можно представить как знаменитую телевизионную игру "Делай со мной, делай, как я!"; в метафорической форме это будет звучать как: "Ученики Христа праведнее Христа", на языке клинической психологии мы получим описание эффекта эхолалии.

Таким образом, видение своей психологической практики как "живого знания" дает возможность нам считать, что она развивается во всех трех своих составляющих: ядро практики открыто для понимания; "периферия" практики — для освоения теории практики и психотехнических систем; зона развития практики — для порождения идей и деятельностей, расширения проблемного поля.

Я задаю себе множество вопросов, на которые не имею или имею весьма частичные ответы. Обозначим некоторые из них.

В отношении профессионального мышления психолога, работающего с ребенком, имеющим отклонения в развитии, речь шла о его результатах, характеризовались специфические особенности деятельности специалиста, у которого оно не сформировано [7; 8; 9; 10], однако не прописана модель профессионального мышления психолога, психолого-педагогические условия и приемы его формирования. Сделаны только первые шаги в данном направлении. С одной стороны, это попытка построить учебную деятельность как деятельность проектного типа [3; 4]. С другой стороны, это довольно смелая и забавная попытка анализировать процесс своего профессионального мышления и его результаты на примере аналогичных процедур, осуществляемых относительно особенностей мышления детей с различными отклонениями в развитии. На протяжении всего процесса изучения курса "Психология ребенка с аномальным развитием" одним из его контекстов является понимание того, что мир не построен по принципу жесткой дихотомии "норма-патология"; а что в тех или иных профессиональных ситуациях психолог способен продуцировать те же свойства, качества, способы деятельности, которые входят в структуру психологической феноменологии той или иной аномалии развития. При таком подходе к собственной профессиональной деятельности существенно расширяется диапазон возможностей преодоления профессиональных затруднений, поскольку коррекционная психология предоставляет поливариативную систему психокоррекционной работы, направленной на выстраивание мышления. Она может быть использована при любых случаях затруднений в процессе мышления, в том числе и профессионального. В целом же модель такой работы над мыслительной деятельностью еще только предстоит разработать.

Открытой проблемой является наличие у молодых специалистов ярко выраженных страхов, которые при их различных ликах можно обозначить так: 1) страх профессиональной некомпетентности ("беспомощности, того, что без "помощи" соберишь все, какой ущерб, создаст проблема"), "апатичности, знания о

(“вероятность того, что без “памятки” забуду про какой-нибудь аспект проблемы”, “отсутствие знания о связях между конкретными рекомендациями и их последствиями” и т.д.); 2) страх взаимодействия с ребенком-инвалидом (“не знаю, как вести себя с ребенком”, “страшно, что не смогу к ним равнодушно относиться, буду переживать”, “страх напугаться самой и испугать ребенка” и т.д.) [3]. Та реальность, которая фиксируется при помощи этих страхов, должна быть предметом особого изучения. В том виде, в котором эти страхи существуют, они могут стать значительным препятствием в работе с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Вместе с тем, осуществляя собственную практическую работу с ребенком, я переполнена страхом, тревогой, трепетом перед сложностью устройства души ребенка и многомерностью помощи ему и его семье в их болезни и страданиях, перед проблемой завоевания доверия ребенка, громадной ответственностью. Наш этический кодекс заставляет полагать, что работу со страхами следует вести не столько в направлении “как от них избавиться”, сколько “как сделать их продуктивными, поменять свое лицо”. Однако и в данном случае я скорее говорю о наличии проблемы, чем о том, какое место она занимает в поле практики и как с ней работать.

Одной из существенных проблем, совсем недавно осознанной как имеющей место быть, является, на мой взгляд, особая форма, особый язык психологической практики, которую создает женщина: иной тип ассоциаций, особые знаковые отношения, символические ряды. Я столкнулась с тем, что, при трансляции своего знания мужчинам, многие позиции начинают “провисать” (определенная чуждость всего перечисленного выше). Вероятно, требуется определенная система приемов, способов, позволяющих проникнуть в авторское видение мира.

Если проследить каждую из проблем, возникающих в ходе трансляции психологической практики и работы в данной практике, в логике ее развития, то обнаруживается, что целостный образ практики (ее фотография, слепок) начинает либо разрушаться, либо существенно изменяться. Вероятно, в процессе жизни практики (как ее развития, так и ее трансляции) в качестве постоянно существующих остаются только ее личностно-смысловое поле (включающее в себя образ мира и человека в нем, дихотомию “норма-патология”, этические ценности и т.д.) и принадлежность к определенной психологической традиции с ее понятийным аппаратом и другими знаковыми кодами. Я полагаю, что это закономерный процесс, хотя и тяжелый для автора психологической практики. Более того, это единственная возможность, которую имеет психологическая практика в своем развитии как система, чтобы остаться именно данной практикой. Любой другой путь ведет или к ее выхолащиванию, превращая в догматику, или автор психологической практики становится единственным ее носителем. Возможно, одним из условий сохранения психологической практики является то, что наряду с интенцией к развитию себя и своего дела специалист берет на себя “мужество быть частью” [13] живой системы под названием психологическая практика.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. — М., 1999.
2. Витакер К. За пределами психики. Терапевтическое путешествие. — М., 1999.
3. Кастюк Н.В. Исследование представлений студентов отделения медицинской психологии о собственной готовности к психокоррекционной работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000. — С. 88—93.
4. Корчалова Н.Д. Психолого-педагогические условия становления современного психологического профессионализма в образовании. Дипломная работа. — Мн.: БГУ, 1999.
5. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. — М., 1998.
6. Новые ценности образования: тезаурус. №1. — М., 1995.
7. Слепович Е.С. “Психология аномального ребенка” в системе подготовки практических психологов // Подходы и реабилитация детей с особенностями развития средствами образования. — М., 1996. — С. 415—424.
8. Слепович Е.С. Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии // Университет в перспективе развития. Альманах №3. — Мн., 1999. — С. 95—97.
9. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000. — С. 79—85.
10. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Коррекционная психология как практика отечественной психологии // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Мн., 2000. — С. 30—33.
11. Слепович Е.С., Полонников А.А. Психологическое знание и психологическое образование // БГУ: Университетское образование в условиях смены образовательной парадигмы. — Мн., 1997. — С. 211—216.
12. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 6. — М., 1997. — С. 177—185.
13. Тиллих П. Избранное: Теология культуры. — М., 1995.
14. Хараш А.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. — 1978. — №4. — С. 87—95.
15. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. — М., 1999.