

РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Слепович Е.С., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ

Поляков А.М., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Синица Т.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

В проблеме обучения медицинских психологов построению коррекционной работы с аномальным ребенком можно выделить ряд аспектов. Первый из них связан с наличием в образовательном процессе двух субъектов: преподавателя и студента. Каждый из них обладает собственной позицией в отношении ситуации практики коррекционной работы. Выделенные позиции различаются мотивами образовательной деятельности, а, следовательно, и типом осмысления образовательного процесса.

Если говорить о преподавателе практико-ориентированного знания, то можно утверждать, что он одновременно включен в две деятельности: преподавательскую и коррекционную практику. При этом особое значение имеют мотивы этих видов деятельности. Преподаватель транслирует не только объективное знание коррекционной практики (цели, задачи, методолого-теоретические основания, методики), но и передает свое собственное осмысление этой практики. Другими словами, преподаватель актуализирует свое собственное отношение к осваиваемому студентами виду профессиональной деятельности. Необходимость передачи собственного отношения, обнаружение собственных мотивов профессиональной деятельности обусловлено требованием личностной вовлеченности специалиста-психолога в коррекционную работу. Вместе с тем, педагогическая деятельность преподавателя требует от него особого отношения к ней, т.к. направлена на трансляцию практико-ориентированного знания. Необходимым условием для овладения студентами таким знанием, на наш взгляд, является создание ситуации для возможности вовлечения их в единый, общий с преподавателем личностно-смысловой контекст коррекционной работы с ребенком. Именно преподаватель как носитель практики презентует собой способы мышления и деятельности, образцы отношения и интерпретации. Обязательным условием такого типа трансляции становится «совместное проживание жизни», неформальное взаимодействие на общем и значимом для

всех участников пути. Так, как нам представляется, происходила передача мастерства в средневековых университетах, являющих собой кочующие братства объединенных мастером учеников. Профессионализм при этом передавался неотчужденно, из рук в руки, вместе с соответствующими контекстами: ценностями, верованиями, смыслами и схемами мышления.

Студент первоначально включен лишь в образовательную деятельность, т.к. реальность профессиональной деятельности только начинает у него складываться. Следовательно, принципиально важным является вопрос об отношении студента к своему образованию. Это отношение определяется мотивами учения, которые в свою очередь обуславливают стремление к самостоятельному осмыслению нового материала. Освоение студентом коррекционной практики предъявляет определенные требования к его мотивационно-смысловой сфере, а именно, – овладение практикой коррекционной работы с аномальным ребенком должно иметь определенную личностную значимость. В противном случае студент воспринимает данную практику отчужденно, не интериоризирует ее. Кроме того, наличие такой мотивации является необходимым условием для вхождения студента в общее личностно-смысловое поле коррекционной практики совместно с преподавателем.

Следовательно, преподаватель в качестве основной цели должен представлять трансляцию студентам данной практики таким образом, чтобы она была ими осмыслена, чтобы в ней были вычленены собственные смыслы. В этом случае в процессе преподавания сохраняется субъектность не только преподавателя, но и студента. В то же время, остается возможность совместного овладения практико-ориентированным знанием.

Цель психологической работы с ребенком и ее смысл только начинает осознаваться студентами, а практика во всей ее полноте и сложности не может быть освоена в течение лишь преподаваемых курсов. В связи с этим, важной оказывается индивидуальная работа со студентом по решению данной задачи. Одним из способов здесь становится совместная научно-исследовательская деятельность, в ходе которой проектируются, собираются и обсуждаются эмпирические факты деятельности ребенка, формируется отношение к ним.

Мы предполагаем, что существует как минимум три этапа процесса овладения психологами практикой работы с аномальным ребенком. На первом этапе отсутствует собственная позиция, отношение у становящегося профессионала к своей профессиональной деятельности, к практике работы с ребенком. О втором этапе овладения практикой, на наш взгляд, может свидетельствовать некий комплекс психологических проявлений, который мы условно назвали кризисным состоянием. Ему присуще появление личного недифференцированного отношения к коррекционной практике, зарождение мотива к ее осуществлению, видение собственного смысла в ней при отсутствии адекватных профессиональных средств осуществления такого отношения. Профессиональные средства, в данном случае, мы понимаем достаточно широко: это и знание общих теоретико-методологических основ работы, владение методиками диагностики и коррекции, коммуникативная компетентность в отношениях с ребенком и др.

Если говорить об основных симптомах кризисного периода, то ими являются следующие (в данном случае мы не претендуем на полноту перечня этих симптомов). Во-первых, это специфическое мышление в рамках своей профессиональной деятельности. Для него характерно следующее. Обобщение носит недостаточно общий и одновременно недостаточно конкретный характер («ребенок вообще», «умственно отсталый вообще», в крайнем случае, несколько портретов умственно отсталого ребенка), дутые абстракции и т.д., отсутствие связи между образом и словом. В качестве следующего симптома кризисного состояния фиксируется постоянно действующий страх профессиональной некомпетентности. В связи с этим происходит выстраивание защитных механизмов по типу возложения ответственности на учителя, при этом педагогу, книге и т.п. придается статус носителя абсолютной нормы («как сказал...», «в книге написано...» и т.д.). Таким образом, происходит превращение теоретической стороны практики в сборник догматов. Отсюда деятельность такого специалиста превращается малоосмысленный набор операций, который выглядит, как калька с работы учителя.

Зная о закономерности существования этого кризисного этапа, как промежуточного в овладении практикой, уже в ходе первого этапа необходимо готовить специалиста, работающего в данной практике, к тому, чтобы этот этап не стал окончательным. На наш взгляд, этому способствует, в том числе совместное решение реальных профессиональных задач, открытых как для преподавателя, так и для студента. В этом случае становится возможным преодоление страха профессиональной некомпетентности, а не сокрытие его путем выстраивания системы психологических защит. Особое значение имеет не столько решение, сколько постановка, видение и формулирование этого видения в категориальном аппарате данной практики. Приобретение психологического знания, хотя и необходимо, но выполняет инструментальную функцию по отношению к профессиональной деятельности, ориентированной на реального ребенка. Практика работы с ребенком включает не только знание о предмете (психике, психическом развитии и т.д.), но и понимание того личностного смысла, который она имеет для конкретного специалиста, ее осуществляющего. Лишь в этом случае профессионал-психолог сможет адекватно понимать ребенка и решать профессиональные задачи, вступая с ним в систему отношений. Установление личных, взаимно значимых отношений с ребенком является необходимым условием понимания специфики его развития, оказания ему помощи и реализации коррекционных программ. Такое требование обусловлено связью любых изменений (в том числе и в сфере познавательных процессов) с личностью ребенка.

Следующий, третий этап, мы не описываем, а лишь обозначаем и маркером этого этапа, маркером того, что практика освоена, является умение порождать новые идеи, строить тактику работы и осуществлять деятельность в контексте реализуемой теоретической схемы. С точки зрения функционирования профессионального сознания речь идет о «внутреннем супервизоре», интериоризированном студентом в процессе взаимодействия с преподавателем.