

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Слепович Е.С., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ
Синица Т.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Обеспечение качественной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает внимательное отношение к процессу передачи профессиональных знаний в области специальной психологии и становлению профессионального мышления будущих специалистов. В качестве теоретических оснований нашей авторской практики работы с аномальным ребенком мы рассматриваем положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода [1]. Как психологическая работа с ребенком, опирающаяся на понятие «зона ближайшего развития», так и процесс трансляции данной психологической практики является «субъект-субъектным» взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики совместной зоны ближайшего развития носителя практики и того, кто ее осваивает. В дальнейшем умение создавать совместность, особую область понимания друг друга на условиях диалога, уважительного и теплого отношения, становится достоянием специалиста, работающего с особым ребенком, что мы считаем необходимым профессиональным качеством в этой сложной работе. К сожалению, в последнее время все чаще приходится сталкиваться превалированием прагматического, рационального подхода к получению образования, что сказывается на возможности построения совместности как области особого взаимопонимания. На наш взгляд, в качестве одного из условий, препятствующих созданию поля совместности, можно рассматривать специфику взаимодействия в сознании студентов аффективных и интеллектуальных структур, при котором большее внимание обращается на активность интеллекта. Кроме того, немаловажное значение имеет также личностная мировоззренческая установка на то, что получение настоящих знаний о

действительности признается в первую очередь за когнитивной стороной мышления. При прерогативе интеллектуального компонента, эмоции значительно недооцениваются, в познании действительности их голос считается в лучшем случае второстепенным, а в худшем случае несущественным, а иногда и лишним. Необходимо отметить, что существеннейшая доля ответственности за появление совместности во взаимодействии людей лежит именно на эмоционально-чувственной сфере.

По нашим наблюдениям, характерная для некоторых студентов личностная установка на прерогативу интеллекта в познании мира, уход от диалога с эмоционально-чувственными образованиями, может приводить к усугублению этой специфической особенности их познавательной сферы. Именно поэтому на первый план может выходить прагматичность, отстраненность, характерная для строго интеллектуальной стороны познания. Особенно ярко и отчетливо специфика познавательной сферы проявляется в неумении видеть, выделять важнейшие детали из области конкретного, единичного, уникального, а также и работать с этими деталями в дальнейшем. В связи с этим возникает отчетливая *проблема становления профессионального мышления в практике работы с аномальными детьми*. Появляющаяся специфика мышления связана с недостаточным учетом чувственной стороны образов, и преувеличением роли их формальных, рациональных характеристик. Это отмечается, например, при подборе диагностических приемов для работы с ребенком. Студент не старается, как можно более глубоко и полно понять, какая психологическая реальность выявляется с помощью тех или иных приемов, а делает акцент на знании уже готовых обобщенных теоретических схем данных методик. То есть, предпочтение отдается информационному, вербальному, внешнему знанию, которым легко манипулировать, а не знанию, требующему освоения, вхождения, погружения в глубину. При этом обесценивается, игнорируется, нивелируется субъектная, личностная сторона знаний, наблюдается даже враждебное, отрицающее отношение к этой стороне знаний. В психологии есть вещи, которые трудно описываются в строгом понятийном аппарате, требуют ввести образ юмористический, литературный, художественный и т.п. Любопытно, что студент, отдающий приоритет строго когнитивной стороне познания, не понимает этих сравнений, не чувствует их глубинного смысла, и даже рассматривает их как покушение на научные знания, как проявление непрофессионализма.

При осмыслении данных, полученных в ходе работы с ребенком, у студентов, имеющих недостаточность взаимодействия эмоциональных и интеллектуальных структур, отмечается неумение отказаться от поспешного решения, торопливого обобщения, редуцирующего уникальную ситуацию. Снова можно отметить не просто неумение, но иногда даже активное нежелание учитывать тонкости и важные мелочи контекста. Студент хочет решить проблему сразу в общем виде, «в принципе». Для нашей авторской практики конкретность индивидуального не менее значима, чем общие закономерности. Поэтому при осмыслении данных, получаемых с помощью методик, бывает немаловажным оказаться в ситуации неопределенности, замереть, почувствовать необходимость изменения привычной логики размышления. Здесь на первый план выходит обобщение не строго по формальным законам логики, сколько с опорой на смысловые точки, которые фиксируются именно эмоционально. Но, к сожалению, при нарушении диалога мыслительных и эмоциональных структур, при недостаточном учете эмоционально-чувственной стороны познания происходит пропуск в обобщении не формальных, а «жизненных единиц». В связи с этим возникает серьезная путаница: отдельной детали может предаваться статус целостности или же она начинает рассматриваться как часть другой целостности. Т.е. студент без сомнений начинает вписывать ее в удобный интеллектуальный конструкт из своего опыта и таким образом искаженно понимает реальное состояние ребенка.

Как особую характеристику специфики мышления, утверждающего прерогативу когнитивных компонентов познания, также можно отметить недостаточную его критичность. Это может быть связано с активным нежеланием осознавать и переживать

неудачи, которые вызывают тягостные эмоциональные переживания и требуют внутренней душевной работы, а именно диалогического взаимодействия эмоционального переживания и интеллектуального размышления [2]. Вместо этого происходит замена самокритики критикой внешних обстоятельств, обвинением других людей и т.п. Это, безусловно, затрудняет анализ ошибок, возможность совершенствовать свою профессиональную деятельность.

В практике нашей научной школы знание рассматривается, не как «гиперсерьёзная» самодостаточная цель, а как средство помощи ребенку, где большую ценность представляет именно «улыбчивость» знания, детская радость открытия и возможности помощи. Мы считаем необходимым уважительное отношение и глубокое знание отечественной психологической традиции, самокритичное отношение к своим научным достижениям. Наша авторская практика нуждается в тонкой работе с индивидуальной ситуацией каждого конкретного ребенка, где теоретические, обобщенные знания в области специальной психологии необходимо воплотить в практике взаимодействия с аномальным ребенком.

Литература:

1. *Слепович, Е.С.* Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции / Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко, А.М. Поляков // Психологическая практика: проблемы и перспективы : сб. науч. трудов / под ред. Г.М. Кучинского. – Минск, 2002.
2. *Слепович, Е.С.* Двойная потеря: возможный результат специфики взаимодействия аффекта и интеллекта / Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко // Философия и социальные науки. – 2009 – №3. – С. 101–106.