

ры). Гуманизация образования предполагает учёт и развитие личностных особенностей человека, индивидуализацию обучения и соответственно, гибкую программу образовательного процесса в рамках образовательного стандарта.

При личностно-ориентированном обучении роль преподавателя – помочь студенту проявить себя. Это требует внедрения активных методов обучения, т.е. способов взаимодействия преподавателя и студента, при котором студент является активным участником решения конкретной задачи процесса обучения. На младших курсах трудно ожидать от студентов устойчивой внутренней мотивации к учебе, это и обуславливает их формальное отношение к учебно-познавательной деятельности. Поддерживать стимулы к обучению можно, создавая ситуацию успеха в учебе. А это требует градации учебного материала для групп учащихся с разной базовой под-

готовкой и интеллектуальным развитием. Актуальной становится проблема использования различных методов и форм подачи одного и того же учебного материала в зависимости от уровня базовых знаний и развития студента. Если в результате такого дифференцированного подхода у студента появится чувство сбалансированности между «надо» и «могу», между требованиями преподавателя и его собственными возможностями, то создадутся необходимые условия для возникновения в его учебной деятельности и внутренней мотивации.

Конечно, при использовании только традиционных методов обучения такая градация затруднена, но инновационные технологии способствуют предоставлению обучаемым реальной свободы в выборе учебных задач и дополнительной информации в зависимости от индивидуальных особенностей.

Психологические науки

КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА

Бозаджиев В.Л.

*Челябинский государственный университет,
Челябинск, e-mail: bvl_psy@inbox.ru*

Модель социально-профессиональных компетенций психолога требует, на наш взгляд, включения компетенции социально-профессиональной ответственности.

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк трактуют социальную-профессиональную ответственность как стремление и умение оценивать своё поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, коллектива или отдельной личности. Ответственность по своей структуре состоит из осознания долга и социальных мер в ответ на социально значимые поступки. Это взаимодействие становится фактом сознания и приобретает смысл в профессиональном поведении [2].

Компетенция социально-профессиональной ответственности психолога – это качество личности специалиста, проявляющееся в его способности и готовности самостоятельно осуществлять психологический и профессиональный контроль и самоконтроль над своей профессиональной деятельностью с позиции выполнения принятых норм и правил, а также отвечать за совершённые профессиональные действия и их последствия. Поступая ответственно, психолог должен, с одной стороны, правильно выбрать социальные, нравственные, профессиональные, правовые ориентиры, с другой – использовать все имеющиеся возможности (знания, умения, опыт, ценности и др.).

Опираясь на точку зрения К.А. Абульхановой-Славской, трактующей ответственность как личностный механизм реализации необходи-

мости [1], процесс приобретения компетенции социально-профессиональной ответственности можно рассматривать как присвоение психологом внешней необходимости и превращения её во внутреннюю. Внутренняя необходимость – высшая стадия ответственности. Такая ответственность служит средством внутреннего контроля и саморегуляции деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

Круг того, за что психолог несёт ответственность как субъект профессиональной деятельности, достаточно широк. Согласно требованиям Этического Кодекса Российского психологического общества (РПО), психолог несёт ответственность за выбор методов и конкретных методик, адекватных цели и задачам работы с клиентом. Такой выбор требует добросовестного соотнесения научных и внеаучных задач, в частности, соблюдения гуманитарных, экономических, культурных и иных интересов испытуемых. Осуществляя исследовательскую деятельность, психолог несёт ответственность за прогнозируемые научные и социальные последствия, включая воздействие на лиц, группы и организации, участвующие или непосредственно затронутые исследованием.

Если персонал или студенты выступают в качестве экспериментаторов в проведении психодиагностических процедур, психолог-преподаватель должен обеспечить, независимо от их собственной ответственности, соответствие совершаемых ими действий профессиональным требованиям. Психолог обязан проявлять в своей профессиональной деятельности добросовестность и оправдывать оказываемое ему доверие. Он должен всегда помнить об ответственности перед обществом, поскольку его действия существенным образом влияют на жизнь других

людей. За нарушение Этического Кодекса психолог может лишиться сертификата РПО, к нему могут быть применены санкции, вплоть до исключения из членов РПО и даже ходатайство о привлечении психолога к суду [4].

Особая роль профессиональной ответственности отводится и в Этическом Кодексе психолога службы практической психологии образования России. Проводя исследования, психолог заботится прежде всего о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред. Психолог несёт профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в СМИ и в публичных выступлениях. Он не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в заблуждение относительно своего образования и компетентности. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным лицам психолог несёт ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства [3].

Владение компетенцией социально-профессиональной ответственности предполагает не только знание, но главным образом способность и постоянную готовность личности употребить это знание на практике, самостоятельно осуществляя контроль (самоконтроль) за принятием и реализацией решений в социально-профессиональной ситуации, а также за последствия профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Психологический журнал. – 1999. – Т.12, №4.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М., 2005.
3. Этический кодекс психолога службы практической психологии образования России. – URL: http://www.kros.ru/_idc/.
4. Этический кодекс Российского психологического общества. – <http://nov-ppf.narod.ru/documenti/kodeks.htm>.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБ АВТОРИТЕТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Вазиева А.Р.

НОУ ВПО «НГПИ», Набережные Челны,
e-mail: vazieva@mail.ru

Значение проблемы авторитета педагога особенно возросло в последнее время в связи с изменениями произошедшими и продолжающимися происходить в обществе и в системе образования. Сама жизнь показывает, что меняется (и, к сожалению, не в лучшую сторону) статус педагога в социальном окружении, в общественном сознании. Профессия теряет престижность, переходит в разряд низкооплачиваемых. Через ряд опосредующих звеньев это приводит и к соответствующим изменениям в восприятии педагогов учащимися. Развитие в сфере высшего и среднего специального образования коммерческих форм также оказывает неоднозначное влияние на восприятие преподавателя, на формиро-

вание отношения к нему. Некоторые исследования приводят к выводам о снижении авторитетности педагогов для учащихся: они редко теперь становятся для них образцами, редко вызывают у них желание подражать себе. Это – тревожная тенденция, которая может привести к негативным последствиям, и на которую необходимо обратить внимание.

Несмотря на большое количество проведенных исследований, обращают на себя внимание три обстоятельства. Во-первых, в последние 10-15 лет в отечественной науке интерес к рассматриваемой проблеме резко снизился: данных об особенностях формирования авторитета педагога в современных социальных условиях очень мало. Во-вторых, до сих пор остаются недостаточно разработанными некоторые теоретические аспекты проблемы, существует терминологическая путаница. В-третьих, социальные психологические и педагогические исследования авторитета преподавателя в основной массе проведены в условиях средней школы; гораздо реже объектом исследования становились преподаватели и студенты высшей школы, а применительно к условиям колледжей вопрос фактически не изучался.

Были сформулированы следующие задачи:

Изучить особенности эмоционального восприятия студентами авторитетных и неавторитетных преподавателей;

Выявить психологические характеристики личности и деятельности авторитетных и неавторитетных преподавателей в восприятии студентов.

Основными методами сбора информации были: анкетные опросы и стандартизированные интервью со студентами колледжей: тестовые опросы преподавателей колледжей, отобранных для основного исследования: тест профессиональной направленности педагога (ПНП), тест коммуникативных и организаторских способностей Б.А. Федоришина (КОС), тест родительского отношения, предложенный В.В. Столиным, тест эмпатии И.М.Юсупова, тест изучения ценностей, разработанный Б.С. Алишевым и др. При математической обработке полученных материалов осуществлялось: вычисление частот, долей и средних арифметических, показателей вариации (дисперсии) переменных, коэффициентов корреляции между ними, статистической значимости различий средних арифметических по t-критерию Стьюдента и др.

На начальном этапе были изучены общие данные о частоте выбора студентами тех или иных педагогов в качестве авторитетных по каждому учебному заведению в отдельности. При этом выявляется, что в половине из обследованных колледжей есть педагоги, авторитетные для 60–66% студентов, а в другой половине нет педагогов, которые пользовались бы авторитетом более, чем у 50% студентов. В