

УДК: 378

аспирант кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал)

Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

### СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В условиях активизации инновационных процессов в образовании выявляется проблема профессиональной подготовки будущего учителя к рискам в инновационной педагогической деятельности. Педагогический риск – это структурообразующий компонент педагогического решения в ситуации неопределенности. Установлено, что формирование у будущего учителя рискологической компетенции обеспечивает эффективность его подготовки к инновационной деятельности. Цель статьи: раскрыть сущность рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования.

*Ключевые слова:* риск, рискология, инновационная педагогическая деятельность, рискологическая компетенция.

*Annotation.* The problem of vocational training of future teacher to risks in innovative pedagogical activities reveals in the conditions of activation of innovative processes in education. Pedagogical risk is structure-forming component of pedagogical decision in situation of indeterminacy. It is established that formation of the riskological competence at future teachers provides efficiency of their preparation for innovative activities. The purpose of this Article: to reveal the essence of riskological competence of future teacher as the component of strategy of innovative development of teacher education.

*Keywords:* risk, the science of risks, innovative activities of teachers, the riskological competence.

**Введение.** Понятие «риск» широко используется в современной науке и социальной реальности. В науке риск составляет объект исследований по философии, юриспруденции, психологии, социологии, технике, экономике и других областях научной сферы. Анализ исследований показал, что ученые рассматривают риск как интегративное понятие, разные его аспекты и составляют предмет исследований. Интерес ученых к разным аспектам риска, опасности и угрозы социальной реальности обусловили появление понятия «общество риска» и позиционирование рискологии как специальной науки о риске.

Основу концепции «общества риска» заложил У.Бек (Beck U.). Он отмечает, что преодоление рисков требует широкого обзора поверх всех тщательно установленных и охраняемых границ. Исследуя природу социальных рисков, он приходит к выводу, что риски не признают разделения между теорией и практикой, между специальностями и дисциплинами, не признают узко специализированных компетенций и институциональной ответственности, различия между фактом и его оценкой (и, тем самым, между естественными науками и этикой), не признают кажущегося разграничения сфер политики, общественности, науки и экономики [1].

**Формулировка цели статьи.** На современном этапе в педагогическом образовании уделяется серьезное внимание проблемам эффективности инновационных преобразований. Однако в значительных случаях в рядовой массе учителя наблюдается негативное отношение к инновациям. Анализ научно-педагогических исследований (И.Г. Абрамова, Л.Н. Антонова, А.А. Арламов, М.В. Богуславский, В.И. Загвязинский, Л.С. Подымова, Н.Н. Сабина, В.А. Слостенко, Т.А. Строкова, Э.Р. Хабибуллин и др.) указывает на то, что инновационная деятельность учителя, особенно начинающего свою профессиональную карьеру молодого специалиста, наиболее подвержена рискам.

Результаты проведенного нами опроса учителей российских школ подтверждают эту тенденцию. Из 459 учителей – 78% выражают негативное отношение к инновационной деятельности. Свой ответ респонденты объясняют тем, что за результаты педагогического новшества они несут большую ответственность. Лишь 22% принявших участие в опросе учителей принимают необходимость нововведений в системе образования.

В этой связи встает проблема формирования у будущего учителя профессиональной готовности к рискам в инновационной деятельности. Цель этой статьи состоит в том, чтобы раскрыть сущностную характеристику рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования.

**Изложение основного материала статьи.** Выяснено, что возникновение рискологии связано с огромной потребностью анализа, диагностирования, прогнозирования, программирования и планирования риска как в производстве, так и в обычной жизни. Глобальные перемены, которые переживает человечество в современный период, совершая стремительный рывок к комфортным условиям существования, породили общекультурные положения и сформировали аксиоматический аппарат рискологии как области научного знания.

По нашему мнению, разнообразие трактовок понятия «риск» обусловлено его интегративной природой. Мы считаем, что риск – это метапредметное понятие, характеризующее деятельность в условиях неопределенности и обладающее свойствами объективности, вероятности, осознанности, альтернативности, адекватности, значимости.

Объективность риска обусловлена его наличием в любой сфере человеческой деятельности. Объективное существование риска определяют вероятностная сущность многих природных, социальных и технологических процессов, многовариативность материальных и идеологических отношений, в которые вступают субъекты социальной жизни.

Вероятность риска – это возможность наступления события, влекущего негативные последствия. В процессе определения вероятности риска оцениваются шансы наступления возможного события в течение рассматриваемого периода времени. Однако определить вероятность риска далеко не так просто. Поэтому, зачастую в определении вероятности риска внедряемых проектов прибегают к мнению экспертов и других специалистов, имеющих опыт выполнения аналогичных проектов. Внешняя оценка риска значительно снижает вероятность наступления его негативных последствий.

Осознанность риска предусматривает сознательный выбор человеком модели поведения между более привлекательной, но менее надежной и менее привлекательной, но более надежной. Мы полагаем, что осознанность, как свойство риска, наиболее лучше подчеркивает сознательный акт принятия субъектом решения в конкретной ситуации.

Альтернативность риска рассматривается нами как неизбежность выбора. Альтернативность зависит от степени сложности ситуации риска: в простых ситуациях выбор осуществляется на основании прошлого опыта и интуиции, а в сложных ситуациях необходимо дополнительно использовать специальные методы и методики [2, с. 21]. Риск связан с выбором из двух или нескольких альтернатив. Отсутствие выбора не создает рискованных ситуаций, и, следовательно, риска.

Адекватность риска проявляется в степени соответствия полученной информации тому, что вложил в ее

содержание автор. Адекватность информации, как комплексное понятие, включает в себя риски количества, качества, полезности, своевременности, достоверности, безопасности, актуальности, релевантности информации. Адекватность, как свойство риска, характеризует его в случаях дефицита времени на обработку информации и принятие решения в условиях активного информационного противодействия конкурентов.

Значимость риска сопряжена с этапом его оценивания и предусматривает анализ и экспертизу реализуемых проектов тем субъектом, для которого достижение цели имеет практическую ценность. Поэтому для выявления степени значимости риска рекомендуется проведение аудита функционирующих процессов.

Установлено, что в теории рискологии выделяются виды риска: 1) по роду опасности: техногенные, природные, антропогенные, смешанные; 2) по сферам проявления: политические, социальные, экологические, коммерческие, профессиональные; 3) по возможности предвидения: прогнозируемые и непрогнозируемые; 4) по возможности регуляции: регулируемые и нерегулируемые; 5) по источникам возникновения: внешние и внутренние; 6) по размеру возможного ущерба: допустимые, критические, катастрофические; 7) по комплексности исследования: простые и сложные; 8) по характеру проявления во времени: постоянные и временные; 9) по возможности страхования: страхуемые и нестрахуемые; 10) по частоте реализации: высокие, средние, малые; 11) по источнику возникновения: объективные и субъективные.

По нашему мнению, все эти виды риска могут иметь место и в профессиональной деятельности учителя. Объясняется это тем, что на любые процессы, в том числе образовательные, воздействуют как внешние, так и внутренние факторы, побуждающие субъекта к действию.

Выяснено, что внешние факторы, воздействующие на образовательные процессы и обуславливающие вероятность риска, включают изменения в образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога, образовательной политике государства и т.д. Внутренние факторы, воздействующие на образовательные процессы и обуславливающие вероятность риска, содержат изменения в образовательных потребностях учащихся и их родителей, методах руководства образовательным учреждением, мотивах профессиональной деятельности учителя, физическом и психоэмоциональном состоянии субъектов образовательных процессов в пространственно-временном диапазоне и пр. (см. рисунок 1).



**Рис. 1. Воздействие внешних и внутренних факторов на процесс принятия учителем решения о выборе действия в ходе разработки и реализации педагогических новшеств**

Установлено, что внешние и внутренние факторы, воздействующие на процесс принятия учителем решения о выборе действия в ходе разработки и реализации педагогических новшеств, позволяют отнести к видам рисков и риски по степени обоснованности (обоснованные и необоснованные) и по времени возникновения (ретроспективные, текущие и перспективные).

В качестве обоснованного риска мы выделяем объективно необходимое, подготовленное, допустимое педагогическое действие субъектов образовательного процесса, направленное на достижение поставленной цели, а необоснованного – как действие, совершенное при превышении пределов обоснованности. Нельзя забывать, что образование – это не только целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, но и общественно значимое благо.

Ретроспективные риски – это уже выявленные, имевшие место быть; текущие – имеющие место быть в настоящее время и перспективные – возможные. Выделение видов рисков по времени возникновения (ретроспективных, текущих и перспективных) помогает установить взаимосвязи между ними, учесть ошибки, выстроить адекватную систему управления инновационным проектом, разработать меры по снижению рисков в будущем.

Выяснено, что риску присущи следующие основные функции: 1) защитная, которая проявляется в формировании рационального отношения к неудачам; 2) аналитическая, предполагающая необходимость выбора одного из возможных вариантов правильного решения; 3) инновационная, проявляющаяся в стимулировании поиска нетрадиционных решений проблем; 4) регулятивная, направленная на преодоление барьеров, препятствующих нововведениям.

Установлено, что риск составляет объект исследований и педагогической науки. В педагогических исследованиях предметом изучения выступают такие аспекты риска, как: 1) уточнение роли деятельности учителя в условиях неопределенности и раскрытие сущности педагогического риска;

2) обоснование методологической эффективности принципа минимизации рисков в разработке диагностического инструментария управления социально-

педагогическими процессами; 3) создание структурно-функциональной модели рефлексивного практикума моделирования рисков; 4) установление причин недостаточной профессиональной готовности современного учителя к рискам в инновационной деятельности, определяющих необходимость разработки системы профилактики профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения; 3) выявление негативных последствий учебных факторов риска, отражающихся на здоровье учащихся, и педагогических аспектов их преодоления и др.

Таким образом, в педагогической науке понятие «риск» рассматривается как ответ на актуальную потребность в разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях [1, с. 15].

По нашему мнению, педагогический риск – это структурообразующий компонент педагогического решения в ситуации неопределенности, характеризующийся учетом возможных альтернатив развития педагогического процесса, тактикой выбора действий с целью оптимального решения педагогической задачи с минимизацией негативных последствий.

Выявлено, что рискологическая подготовка будущих педагогов становится все более значимой проблемой в профессиональной педагогике [3; 4]. Понятие «рискологическая компетенция» введено в педагогическую науку не так давно. Мы считаем, что *рискологическая компетенция учителя* – это способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий. В структуре рискологической компетенции учителя можно выделить следующие компоненты:

- когнитивно-содержательный, включающий понимание природы и сущности риска, знание видов и функций риска, осмысление теории общества риска, осознание мотивов педагогических действий и ответственности за принятые педагогические решения, осведомленность о вероятности возникновения рисков образовательного процесса и их отдаленных последствиях;

- мотивационно-ценностный, объединяющий устойчивые ценностные ориентации учителя на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия, действенную направленность на успешность решения педагогических задач, интерес к поиску нестандартных педагогических действий, стремление к инновационной образовательной практике и личностному успеху;

- рефлексивно-деятельностный, проявляющийся в умении выбора средств и методов решения педагогической задачи в условиях неопределенности, готовности к самостоятельности и ответственности в принятии педагогических решений, умении выявлять внутренние и внешние факторы риска и минимизировать их воздействие, опыте защиты субъектов риска в условиях реалий образовательного процесса.

Выяснено, что когнитивно-содержательный компонент обуславливает включение в содержание профессиональной подготовки учебного материала о природе и сущности риска, его видах и функциях, основах теории общества риска, а также методах профилактики педагогических рисков. Установлено, что эффективность когнитивно-содержательного компонента обеспечивается следующими методами: а) репродуктивными – интерпретировать основные понятия учебного материала; приводить примеры, раскрывающие их сущность; составлять конспекты, аннотации, тематические выписки по научным публикациям, раскрывающим проблемы преодоления рисков; выполнять информационно-реферативные работы, написанные на основе нескольких научных публикаций с целью наиболее полного освещения проблемы;

б) продуктивными – работать с каталогами, архивами, информационными обзорами и самостоятельно подбирать литературу по проблемам рискологии; проблемно-реферативные работы, предполагающие сопоставление данных разных научных публикаций, на основе которого дается собственная трактовка поставленной проблемы.

Мотивационно-ценностный компонент предусматривает организацию в процессе профессиональной подготовки специальных событий, участие в которых обеспечивает формирование у будущего учителя устойчивых ценностных ориентаций на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия, действенной направленности на успешность решения педагогических задач, интереса к поиску нестандартных педагогических действий, стремления к инновационной образовательной практике.

Выяснено, что вершиной системы ценностных ориентаций личности может быть «жизненный идеал» – образ желаемого будущего [10, с. 67]. В таком случае ценностные ориентации выступают в качестве регуляторов социального поведения личности. Выявлено, что если будущий учитель осознает необходимость признания личности ребенка и гуманизации педагогического взаимодействия как ценностей, успешного решения педагогических задач, то его педагогическая деятельность ориентирована на профессионально-личностное развитие, поиск нестандартных педагогических действий, содействие инновационной образовательной практике [4]. Мотивационно-ценностный компонент выступает индикатором личностной активности в реализации рискологической компетенции.

Установлено, что эффективность формирования мотивационно-ценностного компонента обеспечивается методами: а) фасилитационными – поощрением и поддержкой; созданием ситуаций успеха; опорой на жизненный опыт; учётом познавательных интересов; б) императивными – возможностью выбора варианта заданий, учебно-познавательными играми (см. рисунок 2).

Сущность рискологической компетенции учителя	Структурообразующие компоненты	Методы формирования
способность к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий	когнитивно-содержательный	репродуктивные
		продуктивные
	мотивационно-ценностный	фасилитационные
		императивные
	рефлексивно-деятельностный	общедидактические
		компетентностные

## Рисунок 2. Сущность и структура рискологической компетенции учителя

Рефлексивно-деятельностный компонент отражает совокупность умений учителя, как субъекта педагогического взаимодействия, самостоятельно решать педагогические задачи посредством субъективно-нетипичных действий [4, с. 63], определять стратегии профессионально-педагогической деятельности, проводить комплексный анализ направлений инновационного развития образования как общественно значимого блага и достояния личности, а также опыт успешной инновационной деятельности [5; 9].

Установлено, что эффективность формирования рефлексивно-деятельностного компонента обеспечивается следующими методами:

- а) общедидактическими – учебно-познавательные игры; семинары;
- б) компетентностными – выявление признаков рискованных ситуаций в инновационной деятельности; построение алгоритма действий в профилактике педагогических рисков; выбор средств и методов решения педагогической задачи в условиях неопределенности; выявление внутренних и внешних факторов риска и минимизация их воздействия; инструменты защиты субъектов риска в условиях реалий образовательного процесса [8].

**Выводы.** Все эти компоненты рискологической компетенции будущего учителя раскрывают способность студента педагогического образования к решению практико-ориентированных задач и определяют потребность создания в вузе образовательной среды, которая стала бы мощным механизмом его профессионального становления [6]. Выяснено, что формирование у будущих учителей рискологической компетенции обеспечивает эффективность их подготовки к инновационной деятельности, выявлению возможных рисков и разработке плана действий по их минимизации [7]. Тем самым формируется предпосылка успешной реализации стратегии инновационного развития педагогического образования.

### Литература:

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 381.
2. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. – М.: «Мысль», 1989. – 188 с.
3. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №4-2 (111). – С. 267-270.
4. Асхадуллина Н. Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С. 61-70.
5. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 11-16.
6. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.2. – С. 170-172.
7. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2004. – 37 с.
8. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 1 (2). – С. 65-69.
9. Пугачева Н.Б., Лунев А.Н., Стуколова Л.З. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достояния личности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 91.
10. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. / В.А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
11. Beck U. Risk Society, Towards a New Modernity. Trans. from the German by Mark Ritter, and with an Introduction by Scott Lash and Brian Wynne. London: Sage Publications, 1992 – 260 pp.