

Асхадуллина Наиля Нургаяновна

аспирант, ассистент кафедры педагогики

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «К(П) ФУ»

г. Елабуга, РФ

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННЫМ РИСКАМ КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

На основе анализа понятия «рискологическая компетенция» и исследования ее сущности как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования установлено, что формирование этой компетенции у студента обеспечивает эффективность его подготовки к инновационной деятельности. Выявлены устойчивые взаимосвязи между структурными компонентами рискологической компетенции будущего учителя и взаимообусловленность этих компонентов с принципами рассматриваемой компетенции (интеграцией, персонализацией, акмеологичностью), составляющих целевой компонент ее модели. Цель статьи: обосновать потребность в формировании у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» рискологической компетенции как актуальной задачи теории и практики профессионального образования.

Ключевые слова

Инновация, инновационная деятельность учителя, стратегия инновационного развития педагогического образования, риск, рискологическая компетенция.

На современном этапе социально-экономического развития России особое внимание государства сосредоточено на проблеме повышения инновационно-интеллектуального потенциала страны. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Обозначенные тенденции социально-экономического развития страны определяют стратегическую цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного непрерывного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [10].

Однако активизация инновационных процессов, охвативших в своей массе рядовую часть учительства, породила как творческий энтузиазм педагогов, так и боязнь нововведений. В значительных случаях обусловлено это тем, что педагоги не видят эффективных результатов от предыдущих новшеств. Важным, на наш взгляд, является мнение В.И. Загвязинского и Т.А. Строковой о том, что объективным фактором неприятия новшеств учителями стала неубедительность ряда предложенных нововведений с точки зрения степени риска, просчитанности перспектив [6, с. 54]. Результаты проведенного нами опроса 459 учителей российских школ подтверждают их негативное отношение к новшествам [4, с. 9]. Данная ситуация выявляет противоречие между выполнением социального заказа, ориентированного на формирование конкурентоспособного учителя, и его нежеланием отступать от уже прочно укрепившихся стереотипов – «зачем менять, меня и так все устраивает».

Установлено, что инновационная педагогическая деятельность является наиболее рискованной в профессиональной учительской среде. Исследования М.Ю. Елагиной, Н.Н. Сабининой, Э.Р. Хабибуллина и других указывают на то, что профессиональная готовность учителя к инновационным рискам в большей степени снижает уровень негативных последствий новшеств [9, 16, 17].

Однако в исследованиях авторы не уделяют внимание проблеме профессиональной подготовки студентов педагогического образования к инновационным рискам. Недостаточный уровень профессиональной готовности молодого учителя, в недалеком прошлом студента, к инновационным рискам, неумение минимизировать степень негативных последствий инновационных процессов приводит к образованию многочисленных психологических барьеров, а именно неспособности позиционировать свою уникальность, и быстрому инновационному утомлению [14; 6]. Вышеизложенное указывает на актуальность проблемы формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования.

На современном этапе понятие риска находит широкое применение в науке и социальной реальности, что обусловило появление понятия «общество риска» (BeckU.) [5]. Выяснено, что риск как метапредметное понятие характеризует деятельность в условиях неопределенности. Поэтому одной из приоритетных задач нашего исследования мы обозначили выявление сущности понятия «рискологическая компетенция». Рассматривая компетенцию как комплексный, интегративный показатель, моделирующий целостный результат образовательного процесса и включающий знания, умения, навыки, личностные характеристики [8, с. 10-19; 15, с. 65], мы определили рискологическую компетенцию как способность будущего учителя к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий его субъективно нетипичных действий [4, с. 14].

Опора на системный подход позволила установить структурные компоненты рискологической компетенции (когнитивно-содержательный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-деятельностный), выявить устойчивую взаимосвязь между ними и взаимообусловленность этих компонентов с принципами рассматриваемой компетенции (интеграцией,

персонализацией, акмеологичностью), составляющих целевой компонент ее модели [2, 4, 12]. Следует указать, что выделенные нами принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя обеспечивают системную целостность учебного материала по основам педагогической инноватики и рискологии (принцип интеграции); раскрывают идею гуманизации профессионального образования в установлении субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, в результате которых студенты проявляют способность к эффективному решению практико-ориентированных задач (принцип персонализации); обеспечивают возможность осознания студентами необходимости обучения в течение всей жизни направляют их деятельность на самостоятельный поиск и достижение конечных результатов внедрения новшеств, адекватных научно-технологическим требованиям экономики, повышающих эффективность соответствующих общественным ожиданиям и ценностным установкам (принцип акмеологичности) [11, 13, 18].

На основании указанных принципов модели формирования рискологической компетенции будущего учителя мы придали когнитивно-ценностно-деятельностный характер. Обоснованием этому являются исследования Е.Г. Залесского, который отмечал, что профессиональные убеждения формируются на основе знаний, выражающиеся в готовности использовать эти знания при постановке целей, выборе мотивов [7]. Однако при этом следует, прежде всего, создать обучающимся условия для переживания знаний как лично-значимых, и только потом предложить им применить эти знания в процессе общественно-полезной деятельности. Совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок позволяет позиционировать студенту выбор наиболее значимых личностных качеств (самостоятельность, инициативность, предприимчивость, креативность, готовность к разумному риску и др.) на начальном этапе процесса построения профессиональной компетентности [14].

Из вышеуказанного формируется потребность в определении педагогических условий, способных обеспечить эффективность исследуемого процесса формирования рискологической компетенции будущего учителя. Установлено, что выбор педагогических условий выступает в диалектической взаимосвязи с принципами и структурными компонентами рассматриваемой компетенции. Педагогические условия в этом случае являются, как отмечал академик В.И. Андреев, обстоятельствами процесса обучения, являющимися результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1, с. 124]. Выяснено, что педагогическими условиями формирования рискологической компетенции будущего учителя являются:

- образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции студентов, рассматриваемой нами как интеллектуально-личностно-обусловленное социально-профессиональное качество, которое образуется и развивается под воздействием комплекса знаний и приобретаемого опыта, стратегий образовательной политики и обеспечивает успешность подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности, работе в автономном режиме с высоким уровнем эффективности, самостоятельному принятию решений и ответственности за его последствия;

- развитие рискологического мышления студентов, позволяющего будущему учителю преодолевать неопределённость в процессе принятия педагогического решения, адекватно оценивать собственные возможности, развивать инновационный потенциал личности;

- организация мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя как системной диагностики процесса и результата подготовки студентов к профилактике профессиональных рисков в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения.

Таким образом, на современном этапе развития профессионального педагогического образования подготовка будущего учителя к инновационной педагогической деятельности является одним из приоритетных направлений исследований. Установлено, что формирование рискологической компетенции будущего учителя обеспечивает эффективность его подготовки к инновационной деятельности, выявлению возможных рисков и разработке плана действий по их минимизации [13]. Все эти действия нацелены на успешную реализацию стратегии инновационного развития педагогического образования [3].

Список использованной литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Асхадуллина Н.Н. Принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7. – С. 99-103.
3. Асхадуллина Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625> (дата обращения: 30.05.2016).
4. Асхадуллина Н.Н. Сущностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – С. 8-15.
5. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
6. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Инновационное утомление // Экономика образования. – 2015. – №2. – С. 54-59.
7. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: МГУ, 1994. – 138 с.

8. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат образования (идеализированная модель) // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.
9. Елагина М.Ю. Психологическая готовность к рискам инновационной деятельности руководителей учреждений общего образования : автореф. дис. ... канд. психолог.наук. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. – 21 с.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р // "Собрание законодательства РФ", 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
11. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З. Стратегии и тенденции развития муниципальной системы образования // Концепт. – 2014. – №3. – С. 36-40.
12. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2.;URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19911> (дата обращения: 15.07.2016).
13. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань: Казанский государственный педагогический ун-т, 2004. – 37 с.
14. 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.
15. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандартов педагогов.

Научно-практическое пособие для руководителей и специалистов системы образования. - М.: ООО «НИЦ Инженер», 2007. - 92 с.

16. Сабина Н.Н. Профилактика профессиональных рисков педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. педаг. наук. – Спб., 2012. – 24 с.

17. Хабибулин Э.Р. Готовность к риску как фактор эффективной педагогической деятельности в ситуациях неопределенности :дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008. - 141 с.

18. Merzon E.E., Panfilov A.N., Panfilova V.M. (2015). Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. *International Education Studies*. 2015. Vol. 8. No. 2. P. 176-185. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/44768/24392>(accessed 11 July 2016).

© Н.Н. Асхадуллина, 2016