

О.В. Вдовиченко

ПРОБЛЕМА РИСКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

К сожалению, проблема риска в настоящее время не рассматривается как самостоятельный раздел психологических исследований. Риск в психологии исследуется преимущественно в рамках теории мотивации достижения, теории решений и концепции надситуативной активности. Однако большая часть деятельности субъектов связана с риском, и огромное влияние на них (субъектов), которые стремятся к нему, оказывают именно психологические факторы. Поэтому изучение риска в психологической науке, и в частности его влияние на последующее поведение и действия людей, на данный момент достаточно актуально и представляет собой немалый интерес для исследователей.

В психологии данной проблемой занимались А.П.Альгин, Г.Н.Солнцева, Т.В. Корнилова и др. Также интересны исследования Ю.Козелецкого и В.В.Кочеткова, которые рассматривали риск в психологической теории решений, в то время как В.А.Петровский сформулировал гипотезу о существовании «надситуативного» риска и рассматривал риск как особого рода активность. В свою очередь С.Липатов изучал «управляемый и неуправляемый» риск.

Необходимо отметить «психометрическую» школу, представители которой С.Лихтенштейн, П.Словик, Б.Фишхофф, исследовали широкий набор фактов, включающих убеждения и ценности, входящие в индивидуальную оценку риска. От «психометрической» школы Д.Нэлкин в качестве главного фактора, влияющего на восприятие риска, выделяет «удовлетворенность и неудовлетворенность работой».

Как видно, риск является достаточно многогранным феноменом, который можно рассматривать с разных, а иногда и с противоположных позиций. Неоднозначность данного понятия еще раз доказывает актуальность данной проблемы не только в психологии, но и в других науках, которые занимаются изучением деятельности субъектов, коллективов, организаций и т.д.

По мнению В.А.Абчука, риск появляется всегда в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать и действовать необходимо порой без промедления. Можно сказать, что риск – неизбежный спутник любого решения, принимаемого человеком. Если соотнести представленную точку зрения с работой учителя, то станет ясно, что педагогическая деятельность

сопряжена с риском.

Изучению педагогической рискологии посвящены работы И.Г.Абрамовой, где отмечается, что для формирования сложного понятия «педагогический риск» на основе глубокого проникновения в его содержание в контексте социально-экономических и психолого-педагогических условий необходимо учитывать:

- наличие неопределенности педагогической ситуации;
- необходимость выбора;
- возможность оценки результативности выбираемых вариантов на основе соотношения со стратегическими целями образовательной системы.

При этом педагог должен понимать, что если вероятность того или иного события, действия, решения определить нельзя, то это будет уже не риска, а ситуация неопределенности.

Таким образом, можно определить понятие «педагогический риск» как деятельность учителя по снятию неопределенности в ситуации неизбежного, т.е. обязательного выбора и конкретное педагогическое воздействие для реализации педагогического замысла. Получается, что учитель и без экспериментов постоянно действует и принимает обоснованное рискованное решение. Он должен уметь учитывать и оценивать следующее:

- вероятность получения желаемых или нежелательных результатов (успех или неудача);
- вероятность отклонения от избранной педагогической цели;
- возможные благоприятные и негативные последствия своих действий для участников образовательного процесса, включая и учителя.

Эти положения отражают общую модель поведения учителя, принимающего обоснованный педагогический риск.

Любой процесс обучения, представляющий собой передачу исторического опыта индивиду, предполагает взаимодействие обучающего (учителя) и обучаемого (ученика). Понятно, что роль каждого из участников этого процесса различна. Если реализация конечных целей обучения обеспечивается за счет активности ученика, то функция учителя заключается в том, чтобы надлежащим образом организовать и поддерживать эту активность.

Не менее острой проблемой, по мнению В.В.Репкина, возникающей перед учителем, является проблема организации взаимодействия между участниками процесса решения учебной задачи.

Любая поисково-исследовательская деятельность по своей природе предполагает столкновение различных точек зрения, мнений, то есть является диалогичной. Это в полной мере относится и к процессу решения учебных задач, который не может осуществляться иначе как в форме учебного диалога. Поэтому учитель вынужден проводить этот диалог на свой страх и риск, опираясь на собственный опыт и интуицию. Естественно, что при этом возможны серьезные просчеты и ошибки. Например, учебный диалог нередко подменяется либо так называемой эвристической беседой, представляющей один из классических вариантов иллюстративно-объяснительного метода, либо прямым объяснением нового материала учителем. Понятно, что и в том и в другом случаях учебная деятельность учащихся либо существенно деформируется, либо вообще оказывается невозможной.

Резкое увеличение в последнем десятилетии числа вероятностных представлений в научном знании, объективная потребность поиска познавательных средств, позволяющих учитывать причины неопределенности, тревожности при выборе оптимальных альтернатив, повышенное внимание учёных к разработке новых категорий, создают феномен «риск» в педагогической науке, делают актуальными проблемы исследования теоретических и прикладных аспектов учебного риска в педагогике.

Социальная педагогика акцентирует внимание на триаде «сознание – отношение – поведение». Социологические аспекты педагогики могут служить теоретическим описанием механизмов принятия решений учителем в ситуации выбора (П.Вудс, Р.Шретор, Г.Турнер, Л.Бартор, В.А.Ядов, Ф.Р.Филиппов, С.Хиндерфунк, В.Шефульд и др.).

Из многообразия подходов к изучению риска выделим два важных для нас – социально-психологический и педагогический.

Социально-психологический подход раскрывает соотношение оценок риска с ценностями и нормами общества, группы, личности. Типичными для этого подхода являются поиски и конструирование структурно-функциональных моделей, позволяющих объяснить механизмы формирования того или иного восприятия риска.

Педагогический подход связан с тем, что педагогический риск представляет специфическую форму профессиональной деятельности и отношения педагога к действительности. Сущностные характеристики педагогического риска связаны с наличием в нем нескольких составляющих, абсолютные величины которых в отдельности не имеют ни смысла, ни значения.

Первая составляющая педагогического риска определяет меру ответственности учителя в осуществлении собственного педагогического замысла в отношении конкретного учащегося или

группы в целом. Вторая – характеризует педагогический риск как деятельность учителя по преодолению неопределенности в ситуации принятия педагогического решения. Третья – связана с регулированием взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Четвертая – отражает согласованность педагогических действий членов педагогического коллектива в воспитании учащихся.

Явление педагогического риска многомерно. Оно не исчерпывается исключительно ожиданием определенного вреда. Оно крайне субъективно и во многом иррационально, поскольку часто формируется подсознательно, в соответствии с обстоятельствами, соотносимыми субъектами с опасностью (эти моменты могут быть слабо связаны с риском для человека, принимающего решение).

Анализируя исследования И.Г.Абрамовой (1995), в педагогической рискологии наибольшее значение для нас имеют личностный, физический и технологический риски [1, С. 74].

Под личностным риском понимается качество и направленность выбора учителем конкретного решения, ориентация при этом на риск или неприятие его, детерминируются не только влиянием внешней образовательной среды. Выбор всегда в той или иной мере зависит от темперамента, характера, потребностей, мотивов и свойств личности. Решительность – это способность человека самостоятельно принимать решения и реализовывать их, умение субъекта смело брать на себя ответственность за выбранное решение, своевременность действия [3, с. 111]. Решительный человек более склонен к выбору рискованных решений, поступков, действий, нежели осторожный, который, как правило, будет избегать риска. Отсюда не следует, однако, делать вывод о том, что решительность – это всегда благо. Абсолютное преобладание решительности или осторожности одинаково плохо. Учителя такого типа обычно считают себя компетентными во всех аспектах своей деятельности, верят в свою непогрешимость и не находят нужным выяснять чье-либо мнение. Критические замечания по поводу принимаемых решений обычно вызывают у них раздражение.

Н.Д.Суховеева (2003) при наблюдении за профессиональной деятельностью учителей выявила строгую закономерность. Осторожные учителя, как правило, подавляют инициативу учащихся, воспитывают в них нерешительность, наносят ущерб интеллектуально-эмоциональному климату группы [5, с. 18-23].

Личностный риск как источник развития личности возникает, если стратегические цели образования оказываются в резонансе с личными устремлениями. Для учителей – это, в первую очередь, возможность реализовать себя в избранной профессии, для их

воспитанников также идея самоактуализации личности, но при активной и грамотной поддержке со стороны учителей.

Необоснованный личностный риск возникает всегда, когда нарушается режим оптимального социального регулирования двух относительно автономных процессов: образования и формирования нравственного самосознания. Здесь возникают два главных вопроса. Как стимулировать образование вообще (как сделать, чтобы люди постоянно учились)? И как сформировать потребность в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемой нами как наиболее общий эффект становления личности?

Последние опросы учителей свидетельствуют о падении престижа профессии учителя и об отсутствии у некоторой части учительства стремления к самосовершенствованию [2, с. 24-30]. Эта тенденция сохраняется и в отношении учащихся. По данным И.Кона (1980), привлекательными для подростков оказались профессии, связанные с посреднической деятельностью, торговлей и другой работой, не требующей постоянного обновления знаний и не провоцирующей личность к непрерывному саморазвитию. Эти подростки подвергают себя серьезному личностному риску остановиться в развитии, не реализовать личностный потенциал.

Педагоги обычно не склонны рассматривать процесс развития учащегося с точки зрения его личностного риска. Но мы считаем, что этот угол зрения на проблему важен по следующим воззрениям. Во-первых, для понимания его внутреннего мира и поведения, в том числе и девиантного, понимания особенностей взаимоотношений подростков между собой и с взрослыми. Во-вторых, чтобы педагоги, помогающие учащимся в их саморазвитии, отчетливо понимали, в чем заключается педагогическое руководство сложным и противоречивым процессом становления личности.

Что же касается, физического риска, то он сопряжен с риском заболевания такими «типичными» школьными болезнями как, например, близорукость, сколиоз, бронхит, а также с риском приобретения в образовательных учреждениях разнообразных комплексов: застенчивости, неполноценности, агрессивности и ряда других, которые мы относим к учебным факторам риска.

Под учебными факторами риска, учитывая мнение Н.Д.Суховеевой, понимаются возможные причины наступления отрицательных последствий в развитии и здоровье учащихся в процессе усвоения новых знаний, форм поведения, необходимых для их образовательной деятельности. Риск возникает в результате неадекватной оценки педагогом собственных личностно-профессиональных возможностей или используемых технологий, либо в результате неадекватной оценки возможностей обучающегося

(уровень подготовки, здоровья, индивидуальных особенностей и т.д.).

По мнению А.И. Киколова, состояние перенапряжения (перевозбуждения) имеет определенное значение для понимания факторов риска и развития предболезни. Проведение массовых профилактических мероприятий позволит выявить ряд причин, т.е. внешних и внутренних факторов риска, ведущих к ранним функциональным нарушениям. Поэтому очень важно в самом начале учебного года выделить студентов с учебными факторами риска для того, чтобы вовремя предотвратить с помощью соответствующих мероприятий развитие заболеваний и тем самым сократить число академических отпусков и отчислений студентов из вузов, а также повысить качество обучения. Эти вопросы в условиях профессионального образования не разрабатывались.

М.М.Безруких (1991) считает, что современная школа является зоной риска и объясняет это следующими причинами.

Во-первых, это объясняется наличием сложного комплекса педагогических факторов (и если в каком-то учебном заведении удастся исключить какой-либо из них, ситуация практически не меняется).

Во-вторых, даже если сила воздействия каждого из этих факторов минимальна, они действуют в период интенсивного роста и развития организма ребенка, в период наиболее чувствительный к любым неблагоприятным воздействиям.

В-третьих, действие комплекса учебных факторов непрерывно, длительно и систематично, причем сила воздействия на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если человек осознает это влияние как неизбежное, неуправляемое, неизменное. Это в большой мере относится к комплексу педагогических факторов, которые ребенок не в силах изменить, минимизировать или исключить.

Наиболее значимым из педагогических факторов риска является стрессовая тактика педагогических воздействий.

Здоровье и эмоциональное состояние детей являются главными факторами, характеризующими степень риска при его обосновании в период интенсивного внедрения инноваций в современную школу.

И.А. Каиров (1961) раскрывает понятия «школьный стресс», «дидактогения», которые обозначают такие проявления неврозов, которые связаны с педагогическим риском, ошибками учителей. Дидактогения (от греч. didaktikos – поучающий, и - genes – рождающий, рождённый), негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера). Выражается во фрустрации, страхах, подавленном настроении и т.п. Отрицательно сказывается на деятельности

учащегося, затрудняет межличностные отношения. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная по вине педагога. Например, хорошо уже летавший курсант начал вдруг испытывать на штопоре непреодолимый страх. Оказалось, что авторитетный для него летчик оставил ему записку: «Надеюсь, скоро увидимся, но будь осторожен со штопором!» Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причём, дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности, методами психотерапии.

Кроме этого к числу непосредственно связанных с образовательной системой факторов риска, предрасполагающих к возникновению у обучающихся пограничных психических расстройств, следует отнести, в частности:

- неспособность учащегося справиться с учебной нагрузкой;
- увеличение статического компонента и уменьшение двигательной активности;
- информационная перегрузка мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени;
- смена образовательного учреждения, сложные отношения со сверстниками, родителями.

Все это усиливает физический риск, связанный с приобретением хронических болезней, потерей работоспособности и, как следствие, утратой интереса к учению.

Работоспособность на уроках, увлеченность учебно-познавательной деятельностью обусловлены также гигиеническими условиями работы.

Недостаточная освещенность помещения, низкая или высокая температура воздуха, шум и другие нарушения отрицательно влияют на здоровье и настроение учащихся.

Рассматривая технологический риск, можно сказать, что он связан с выбором учителем того или иного приема, той или иной известной науке и практике техники. В связи с этим следует несколько подробнее остановиться на вечной проблеме «стандарты и творчество» в деятельности представителя одной из самых массовых профессий.

Технологический риск зависит от интеллектуально-методической активности педагога, от атмосферы и традиций конкретной педагогической системы образовательного учреждения. В педагогической рискологии выявлены три уровня интеллектуально-методической активности учителей [4, с. 22].

Так, если педагог при самой добросовестной и энергичной работе остается в рамках первоначально найденного способа действия, его интеллектуальную активность можно отнести к репродуктивному уровню. Он очень зависим от социально-психологического климата коллектива. Творческая ситуация может повысить его интеллектуальную активность. Он смелее

экспериментирует, пробует новые технологии.

Второй уровень – эвристический. Он характерен для учителей, которые, имея испытанную систему педагогической деятельности, без всякой стимуляции извне, подвергают ее постоянному анализу, поиску новых техник, способов, приемов работы. Сопоставляя, сравнивая, анализируя уже известные решения, они находят оригинальные. Но это не случайный продукт хаотического сцепления, не боковое «мышление», а продукт логического анализа, который позволяет углубляться в собственную практику, вычёрпывать из нее новое знание. У таких педагогов технологический риск обоснован за счет гибкости, динамичности, вариативности профессиональной деятельности.

Высший, третий уровень интеллектуальной активности – креативный.

Открытие закономерности «эвристом» - эмпирическое, а не теоретическое. Для человека с креативным уровнем интеллектуальной активности эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а проблемой, стимулирующей поиски ее закономерностей. Интеллектуальная инициатива в данном случае качественно иная, чем на эвристическом уровне. Она воплощается в познавательном целеполагании. Так ломается тот психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за пределы заданной конкретной ситуации.

Таким образом, проблема стандартов и творчества в профессии учителя является запрограммированной и питает почву для постоянного необоснованного технологического риска.

Обобщая результаты выполненного исследования, можно сделать следующие выводы: во-первых, риск в психологии, исследуется преимущественно в рамках теории мотивации достижения, теории решений и концепции надситуативной активности; во-вторых, риск является достаточно многогранным феноменом, который можно рассматривать с разных, а иногда и с противоположных позиций. Неоднозначность данного понятия еще раз доказывает актуальность данной проблемы не только в психологии, но и в других науках, которые занимаются изучением деятельности субъектов, коллективов, организаций; в-третьих, педагогический риск представляет специфическую форму профессиональной деятельности и отношения педагога к действительности, таким образом, педагогическая деятельность сопряжена с риском; в-четвёртых, явление педагогического риска многомерно. Оно не исчерпывается исключительно ожиданием определенного вреда. Оно крайне субъективно и во многом иррационально, поскольку часто формируется подсознательно, в соответствии с

обстоятельствами, соотносимыми субъектами с опасностью (эти моменты могут быть слабо связаны

с риском для человека, принимающего решение).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И.Г.* Педагогическая рискология. – СПб.: Образование, 1995.
2. *Абрамова И.Г.* Риск – источник самодвижения // Классный журнал. – 2001. – № 2. – С. 24 – 30.
3. *Абрамова И.Г.* Риск в профессии учителя. – СПб.: Образование, 1994.

4. *Абрамова И.Г.* Теория педагогического риска: Автореф. дис... доктора пед. наук /РГПУ. – СПб., 1996. – 47 с.

5. *Суховеева Н.Д.* Педагогические аспекты преодоления негативных последствий учебных факторов риска, отражающихся на здоровье учащихся колледжа: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 – Ставрополь, 2003. – 201 с.

Подано до редакції 22.02.08

РЕЗЮМЕ

В статье показано, что риск является неминуемым спутником любого решения, принятого человеком. Если соотнести представленную точку зрения с работой учителя, то станет ясно, что педагогическая деятельность соединена с риском. При этом педагог должен понимать, что если вероятность того или другого события, действия, решения определить не можно, то это будет уже не

риск, а ситуация неопределенности. Также определено понятие "педагогический риск" как деятельность учителя по снятию неопределенности в ситуации неминуемого, то есть обязательного выбора и конкретное педагогическое влияние для реализации педагогического замысла. Таким способом учитель и без экспериментов постоянно действует и принимает обоснованное рискованное решение.

Ключові слова: ризик, педагогічний ризик, ухвалення рішення, педагогічний вплив, педагогічна взаємодія.

РЕЗЮМЕ

У статті показано, що ризик є неминучим супутником будь-якого рішення, прийнятого людиною. Якщо співвіднести представлену точку зору з роботою вчителя, то стане ясно, що педагогічна діяльність сполучена з ризиком. При цьому педагог повинний розуміти, що якщо імовірність тієї чи іншої події, дії, рішення визначити не можна, те це буде вже не ризик, а ситуація

невизначеності. Також визначене поняття "педагогічний ризик" як діяльність учителя по зняттю невизначеності в ситуації неминучого, тобто обов'язкового вибору і конкретний педагогічний вплив для реалізації педагогічного задуму. У такий спосіб учитель і без експериментів постійно діє і приймає обґрунтоване ризиковане рішення.

Ключевые слова: риск, педагогический риск, принятие решения, педагогическое воздействие, педагогическое взаимодействие.

SUMMARY

It is shown that risk is an inevitable satellite of any personal decision making. If to correlate the presented point of view with teacher's work it becomes clear, that pedagogical activity is associated with risk. Thus any teacher should realize that if probability of a certain event, action, decision is impossible to define, it will be no risk any more, but the situation of uncertainty. The

author considers the concept "pedagogical risk" to be teacher's activity directed at removal of uncertainty of situations inevitable, i.e. an obligatory choice and concrete pedagogical influence for realization of a pedagogical plan. Thus a teacher constantly operates and makes grounded risky decision even without experiments.

Keywords: risk, pedagogical risk, decision-making, pedagogical influence, pedagogical co-operation.