

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Елабуга, Россия*

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена активизацией инновационных процессов в современной школе, которая ориентирует деятельность вузов на формирование у будущих учителей специфических компетенций, способствующих успешной адаптации выпускников вузов к нестандартным условиям профессиональной среды.

В ходе теоретического анализа научно-педагогической литературы о рисках в инновационной деятельности учителя уточнена сущность понятия «рискологическая компетенция» и обоснована актуальность ее формирования у студентов педагогических специальностей. Описана ситуация принятия учителем решения о выборе нетипичных для учебно-воспитательного процесса действий в инновационной образовательной среде школы.

В структуре рассматриваемой компетенции выделены компоненты (аксиологический, мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивно-оценочный), которые позволяют использовать их в качестве теоретической предпосылки для создания модели процесса формирования данной компетенции у будущих учителей и выстроить динамичную систему ее функционирования в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: *риск, субъект риска, рискологическая компетенция, инновационная деятельность учителя, педагогическая рискология, педагогическая инноватика.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях модернизации российского образования ярко проявляется тенденция интенсификации инновационных процессов в образовательных организациях различного уровня как одно из важнейших направлений их стратегического развития. Педагогические коллективы, понимая сложность выполнения поставленных перед ними задач, оказываются в ситуации, когда необходимо принимать действенные решения, последствия которых не всегда отражают положительную динамику обновления образовательного процесса. В связи с этим к уровню квалификации учителя средней общеобразовательной школы в настоящее время предъявляются новые требования, одним из которых является готовность принимать ответственные решения и осуществлять обоснованный выбор педагогических действий в ходе инновационной деятельности с прогнозом ожидаемых рисков и планом мероприятий по минимизации их негативных последствий. Такая ситуация порождает необходимость

© Асхадуллина Н. Н., 2016

Асхадуллина Наиля Нургаяновна – аспирант кафедры педагогики Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, Россия; e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2015

развития у учителей способности более гибко реагировать на изменения в образовании с учетом возможных рисков в процессе создания и внедрения педагогических новшеств в образовательную среду школы.

Актуальность проблемы формирования готовности будущего учителя к рискам в инновационной деятельности, в свою очередь, определяет необходимость формирования у них рискологической компетенции в процессе подготовки к ней, так как этот вид педагогической деятельности учителя, особенно молодого специалиста, начинающего свою профессиональную карьеру, наиболее подвержен рискам. Об этом свидетельствуют результаты исследований И. Г. Абрамовой, Л. Н. Антоновой, А. А. Арламова, М. В. Богуславского, В. И. Загвязинского, Е. Н. Михайловой, Л. С. Подымовой, Н. Н. Сабининой, В. А. Слостенина, Т. А. Строковой, Э. Р. Хабибуллина и др.

Материал и методика исследований. Для обобщения положений о сущности и структуре рискологической компетенции были использованы такие методы научно-педагогического исследования, как:

- методы теоретического исследования (анализ и синтез);
- метод эмпирического исследования (анкетирование учителей средних общеобразовательных школ).

В процессе изучения теоретической литературы и анализа понятий «педагогический риск» (И. Г. Абрамова, А. А. Арламов, М. В. Богуславский, Е. Н. Михайлова, Н. Н. Сабинина, Э. Р. Хабибуллин и др.) и «инновационная деятельность учителя» (В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, В. А. Слостенин, А. В. Хуторской и др.) была уточнена сущность рискологической компетенции в аспекте изучаемой проблемы и выявлены ее структурные компоненты.

Результаты проведенного в 2014 году анкетирования учителей школ позволили определить уровень инновационного потенциала образовательных организаций, свидетельствующий об активизации инновационной педагогической деятельности; выявить наиболее значимые для учителей виды педагогических рисков, характерных для их инновационной деятельности [3].

Результаты исследований и их обсуждение. Активизация инновационных процессов в современной школе порождает многочисленные педагогические риски. Большое внимание этой проблеме уделяется в исследованиях зарубежных и отечественных педагогов (И. Г. Абрамова, В. П. Овечкин, Л. С. Подымова, А. Е. Причинин, Н. Н. Сабинина, G. Siering, В. А. Слостенин, М. Е. Taylor, Э. Р. Хабибуллин и др.).

Мнения ученых подтверждают результаты проведенного нами анкетирования учителей средних общеобразовательных школ. Они показали, что его участники (459 респондентов) не отрицают наличия риска в инновационной педагогической деятельности. Из общего числа респондентов 51,9 % учителей признают ее рискованной. При этом они отмечают, что риски, сопутствующие внедрению педагогических новшеств в учебно-воспитательный процесс, не вызывают у них страха. 15,9 % учителей считают, что инновационная деятельность является очень рискованной. 31,8 % – уверены, что любые трудности преодолимы. 0,4 % (2 учителя) на поставленный перед ними вопрос: «Считаете ли Вы инновационную деятельность учителя рискованной?» – дали собственные варианты ответов («Не знаю» и «Риск быть непонятой»).

Насыщенность инновационной педагогической деятельности рисками актуализирует необходимость подготовки специалистов по направлению 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), «способных к эффективному реше-

нию практико-ориентированных задач» [15], и обуславливает формирование у будущих учителей в процессе их обучения в вузе не только ключевых, но и специфических для профессионального труда учителя компетенций. Полученные в ходе анкетирования результаты свидетельствуют о том, что формирование у студентов рискологической компетенции будет иметь весомое значение в процессе подготовки будущих учителей, так как в значительной степени этот процесс ориентирован на принятие ими педагогических новшеств как общественной ценности, развитие у них способности к адекватной, последовательной инновационной деятельности, анализу и контролю субъективных действий в ситуации повышенного педагогического риска и осознание ими «ответственности за результаты своей профессиональной деятельности» [7].

Под рискологической компетенцией инновационной деятельности учителя мы понимаем его способность к практическому применению знаний, умений и навыков из области педагогической инноватики и педагогической рискологии, направленных на минимизацию социально-образовательных рисков в процессе применения им субъективно нетипичных действий в решении профессиональных проблем, встающих перед ним в условиях реализации педагогических новшеств.

Для раскрытия сущности рискологической компетенции в инновационной деятельности учителя следует уточнить, в каком смысловом значении интерпретируется понятие «риск» в данной работе. Феномен риска каждый человек принимает на субъективном уровне. Для одних риск представляет опасность, угрозу в наступлении события, для других – возможность достичь успеха и личных выгод от предстоящих событий. В ходе исследования мы постарались раскрыть особенность инновационной деятельности учителя средней общеобразовательной школы как совершение им нетипичных действий, содержащих риски в процессе реализации педагогических новшеств. Понятие «риск» в этом случае выступает в категории субъективного, когда результаты инновационной педагогической деятельности оцениваются учителем как стремление к достижению личного успеха, то есть профессиональная самореализация, направленная на принятие его действий субъектами образовательной среды.

Теоретический анализ научной литературы, посвященной инновационной педагогической деятельности, позволил выдвинуть гипотезу о том, что учитель осознает степень возможных рисков в процессе реализации инноваций субъективно и в ситуации неопределенности выбирает те действия, которые, на его взгляд, должны способствовать их разрешению и минимизировать степень возможного ущерба. В этих условиях учитель выступает субъектом риска, который, по мнению М. В. Ручкиной, является «носителем предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект» [8, с. 156], то есть осуществляет выбор и стремится реализовать его. Объектом же риска выступают «все компоненты управляемой системы, которым может быть нанесен ущерб» [8, с. 158–159]. В нашем случае таким компонентом является инновационная деятельность учителя. Рассматривая понятие «риск», М. В. Ручкина определяет его как ситуационное свойство, связанное с управленческой деятельностью, принятием решения и его возможными негативными последствиями [8, с. 156]. Выявленные ею характеристики и свойства социального феномена «субъект риска», а также рассматриваемые В. А. Абчуком психологические основы риска [2, с. 206–207] позволили описать ситуацию принятия учителем решения о выборе субъективных, нетипичных для учебно-воспитательного процесса действий в ходе внедрения педагогического новшества в школе и представить ее в виде схемы (рис. 1).

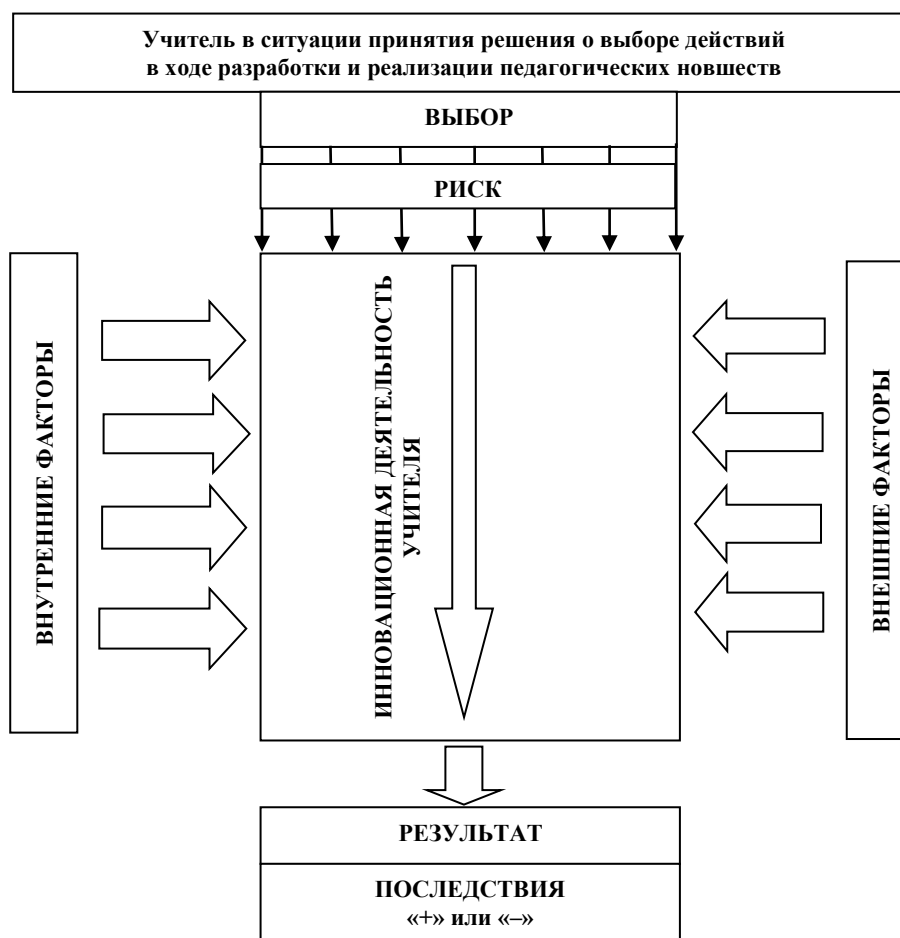


Рис. 1. Риск как ситуация принятия решения

Принятие решения содержит в себе потенциальные риски, так как последствия этого решения могут быть как положительного, так и отрицательного характера. Для уменьшения и, по возможности, предупреждения негативных последствий педагогической новации немаловажное значение будет иметь выявление учителем факторов риска (внутренних и внешних), влияющих на процесс развития новшества, а также прогноз их последствий и разработка программы (плана) по минимизации этих рисков, что в значительной степени будет способствовать повышению эффективности результатов его инновационной деятельности.

В Модельном законе об инновационной деятельности под новацией (новшеством) рассматривается результат интеллектуальной деятельности, являющийся объектом гражданско-правовых отношений, обладающий признаками:

- а) новизны, то есть новыми качествами, свойствами и иными отличительными от существующих аналогов признаками;
- б) практической применимости с точки зрения потребительской полезности и безопасности;
- в) экономической эффективности (конкурентоспособности) [6].

В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Л. С. Подымова, В. А. Слостенин, О. Г. Хомерики, А. В. Хуторской и др. определяют понятие «новшество» как средство (новый метод, методика, программа, технология, идея и др.), способное внести потенциально возможные изменения в образовательный процесс. Понятие же «инновация» они отождествляют с «нововведением» и определяют его как процесс внедрения (освоения) этого новшества [4], [11], [12], [13].

На основании их подхода к определению ключевых понятий педагогической инноватики выстраивается следующая логика разворачивания инновационных процессов в школе. Разработанное педагогом (группой педагогов) и направленное на эффективное обновление образования новшество (новация), являясь продуктом интеллектуального педагогического труда, представляется на обозрение образовательным организациям, и, в случае принятия ими этого новшества, начинается процесс его освоения и внедрения непосредственно в этих организациях (инновация). В этом случае деятельность учителя приобретает инновационный характер, то есть выходит за пределы существующего опыта и вынуждает его идти на риски в выборе субъективно нетипичных для образовательной среды действий.

Инновационная педагогическая деятельность раскрывает перед учителем возможности как для использования получивших общественное признание передовых педагогических идей, так и для внедрения собственных, нетипичных для учебно-воспитательного процесса образовательных продуктов, направленных на совершенствование и эффективное развитие школы, удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг (учащихся, их родителей как законных представителей интересов школьников и др.). В таких случаях разработка, освоение и внедрение новых образовательных продуктов «предполагает интенсификацию интеллектуально-педагогической и профессионально-исследовательской деятельности учителя» [9, с. 153]. Однако, как показали результаты опроса, проведенного членами научно-исследовательской лаборатории инновационной педагогической деятельности Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, только 20,95 % опрошенных учителей заняты разработкой собственных педагогических новаций, а 74,42 % респондентов копируют чужие новшества [16, с. 2607]. Данные показатели свидетельствуют об ограниченности внутренних ресурсов учителя, что зачастую приводит к неэффективности результатов этих новшеств в образовательной среде школы. В большинстве случаев причиной тому – субъективность оценки учителем своей готовности к нетипичным трудовым действиям.

Н. А. Лызь и А. Е. Лызь отмечают, что «именно люди являются производителями и распространителями инноваций, и именно их отношение в значительной мере влияет на результат» [5, с. 53]. Они считают, что наиболее серьезные риски связаны с непосредственными организаторами и участниками образовательного процесса [5]. Поэтому в социальном контексте результат инновационной деятельности учителя получает оценку в соотношении «положительный / отрицательный» (как продукт его профессиональной деятельности, удовлетворяющий / не удовлетворяющий общественные ожидания).

На основании рассмотренных Л. С. Подымовой и В. А. Слостениным концептуальных идей о структуре инновационной деятельности учителя [11, с. 97] и И. Г. Абрамовой о понятии «обоснованный педагогический риск» [1] были выявлены структурные компоненты рискологической компетенции (аксиологический, мотивационно-личностный, ко-

гнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивно-оценочный). Представленные характеристики этих компонентов дают возможность установить последовательность и целостность структурного наполнения рискологической компетенции.

Одним из ключевых оснований личностной позиции учителя как субъекта инновационной деятельности является осознание им значимости педагогического новшества в системе его ценностных ориентаций. Так, группа исследователей под руководством В. А. Ядова считают, что вершиной системы ценностных ориентаций личности является «жизненный идеал» – образ желаемого будущего [10, с. 67]. Они отмечают, что ценностные ориентации выступают в качестве регуляторов социального поведения личности [10, с. 146]. В том случае, если будущий учитель осознает необходимость инновационных процессов в образовании и рассматривает их как источник общественного развития, его поведение формируется на основе потребности в реализации этой цели как ценности. Следовательно, *аксиологический компонент* рискологической компетенции отражает принятие будущим учителем педагогического новшества как ценности-цели, что определяет обоснование его выбора субъективно нетипичных действий, когда свобода и творчество инновационной педагогической деятельности выступают как условие их выбора.

Ценностные ориентации порождают потребность в их достижении. Мотивом в этом случае выступает стремление к достижению личностного успеха. Под личностным успехом учителя нами понимается потребность в достижении эффективных результатов педагогического труда, способствующих принятию этих новшеств субъектами образовательной среды. Поэтому следующим неотъемлемым компонентом рискологической компетенции, на который следует обратить внимание в процессе ее формирования у студентов педагогических специальностей, является *мотивационно-личностный компонент*. При этом следует отметить, что даже опытные учителя в редких случаях берутся за создание и внедрение интеллектуальных педагогических новшеств, опасаясь их трудностей, с которыми они могут столкнуться в процессе инновационной деятельности, что вызывает у них антиинновационную реакцию, когда мотивом выступает неуверенность в сохранении своего социального статуса. Из этого следует, что в процессе формирования рискологической компетенции у будущих учителей на этапе их подготовки к инновационной педагогической деятельности необходимо уделить особое внимание ее мотивационно-личностному компоненту. В этом случае мы разделяем мнение Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина о том, что, «осуществляя личностно-мотивированную переработку образовательных проектов, педагог не только стремится понять смысл той или иной педагогической концепции, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок» [11, с. 98]. Мотивационная готовность учителя к инновационной деятельности во многом влияет на судьбу педагогического новшества, снижая уровень неопределенности в выборе нетипичных действий и степень их негативных последствий [3]. Одним из основных мотивов, побуждающих учителя к инновационной деятельности, является наличие у него интереса к содержанию педагогического новшества. Поэтому в структуре рискологической компетенции целесообразно выделить следующий компонент – *когнитивный*, который понимается как система знаний и умений, составляющих основу профессиональной деятельности учителя, а также определенных свойств познавательной деятельности, влияющих на ее эффективность (специальные знания в области педагогической инноватики и педагогической рискологии; исследовательские умения выдвигать, формулировать и проверять гипотезы, выявлять противоречия, критически оценивать полученные результаты и др.).

Когнитивный компонент рискологической компетенции включает в себя первые три уровня таксономии Блума (знание, понимание, применение) [14, с. 18]. На уровне знаний студенты осваивают теоретические основы педагогической инноватики и педагогической рискологии. На уровне понимания они способны интерпретировать основные понятия изученных тем с приведением примеров, раскрывающих их сущность, и установлением причинно-следственных связей. Уровень применения предполагает способность будущего учителя к выявлению признаков рискованных ситуаций в инновационной деятельности педагога, то есть выход на проблему с применением полученных знаний на практике (осознанный выбор альтернативы из множества возможных, а именно обоснование выбора субъективно нетипичных действий). Приобретенные студентами знания о рисках в инновационной деятельности учителя служат почвой для формирования у них проектировочных способностей установления необходимых взаимосвязей между ее элементами, а именно построения примерного алгоритма действий в профилактике педагогических рисков.

Соответственно, когнитивный компонент является фундаментальным и переходным к *деятельностному компоненту* рискологической компетенции, позволяющему применить полученные знания и умения в практической деятельности. Деятельностный компонент, проявляющийся у будущих учителей как способность к практическому использованию примерного алгоритма действий по профилактике и минимизации педагогических рисков, выводит их на следующий уровень таксономии Блума – анализа, когда в искусственно созданной среде студенты могут классифицировать виды инновационных педагогических рисков, устанавливая причины их возникновения и анализируя возможные способы их минимизации.

Следующей важной составляющей рассматриваемой компетенции является *креативный компонент*, так как он позволяет вывести студентов педагогических специальностей на уровень синтеза в соответствии с таксономией Блума, который предусматривает формирование у них способности к созданию и творческой реализации новшеств с учетом возможных рисков (латентность как присущее риску свойство предполагает прогноз и анализ эффективности выбора субъективно нетипичных действий на основе принятых творческих решений) и составлению плана действий по минимизации этих рисков.

Неотъемлемым компонентом в структуре рискологической компетенции выступает *рефлексивно-оценочный компонент*, позволяющий устанавливать обратную связь между субъектами образовательной среды. Данный компонент в пирамиде таксонов Блума занимает верхний, наивысший, уровень развития личности. Для поддержания и эффективного функционирования этого компонента основная задача преподавателя вуза в работе со студентами заключается в применении набора рефлексивно-оценочного инструментария (опросники, анкеты, диагностические карты, педагогические ситуации с листами самооценки и т. д.), результаты которого будут отражать динамику их деятельности по минимизации рисков педагогического новшества.

Представленная структура рискологической компетенции раскрывает ее сущность, знание которой необходимо для формирования у будущего учителя способности к минимизации рисков в инновационной педагогической деятельности.

Резюме. Таким образом, на теоретическом этапе исследования была выявлена актуальность проблемы формирования рискологической компетенции у будущих учителей в процессе их подготовки к инновационной деятельности, раскрыта сущность этой

компетенции и установлена целостность ее структурных компонентов. Единство и взаимосвязь компонентов рискологической компетенции позволяют в процессе дальнейшего исследования этой проблемы применить их в качестве методологических основ для выявления психолого-педагогических условий, способствующих формированию данной компетенции у студентов педагогических специальностей в ходе их подготовки к инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И. Г.* Педагогическая рискология. – СПб. : Образование, 1995. – 93 с.
2. *Абчук В. А.* Менеджмент : учебник. – СПб. : Союз, 2002. – 463 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. – С. 267–270.
4. *Лазарев В. С.* Управление инновациями в школе : учебное пособие. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
5. *Лызь Н. А., Лызь А. Е.* Риски педагогических инноваций в высшем образовании // Социология образования. – 2014. – № 7. – С. 50–57.
6. *Модельный закон об инновационной деятельности от 16.11.2006* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.pravo.ru/document/view/16749238/14225898/>.
7. *Приказ* Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1909>.
8. *Ручкина М. В.* Субъект риска: философский и междисциплинарный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 155–161.
9. *Савина Н. Н.* Высокоинтеллектуальные образовательные продукты и подготовка будущих учителей к их созданию // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Р. А. Валесовой. – Казань, 2012. – С. 152–155.
10. *Саморегуляция* и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – 2-е изд., расширенное. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
11. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
12. *Управление* развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
13. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 256 с.
14. *Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain [Electronic version]. – URL : http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives__Handbook_1__Cognitive_Domain.pdf.
15. *Merzon E. E., Panfilov A. N., Panfilova V. M.* Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness [Electronic version] // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8, № 2. – P. 176–185. – URL : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf.
16. *Savina N. N.* The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations [Electronic version] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2605–2608. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124>.

ESSENCE AND STRUCTURE OF RISKOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

Abstract. The relevance of this problem is caused by the active innovative processes in modern secondary education. This focuses the activity of universities on the formation of specific competencies, which contribute to successful adaptation of university graduates to non-standard conditions of professional environment, at future teachers.

When theoretically analyzing scientific and educational literature on the risks in teachers' pedagogical innovation activity, the author specifies the notion «riskological competence» and substantiates the relevance of its formation at students of pedagogical universities; provides the situation of teacher's making decision on the choice of non-typical actions in the innovative educational environment of school.

The author also reveals the components (axiological, motivation and personality, cognitive, activity, creative, reflexive and evaluative) in the structure of the considered competence. These components can be used as theoretical background to create the model of the process of formation of this competence at future teachers and to develop a dynamic system of its operation in the education environment of universities.

Keywords: *risk, subject of risk, riskological competence, innovative activities of teachers, study of pedagogical risks, study of pedagogical innovation.*

REFERENCES

1. Abramova I. G. Pedagogicheskaja riskologija. – SPb. : Obrazovanie, 1995. – 93 s.
2. Abchuk V. A. Menedzhment : uchebnik. – SPb. : Sojuz, 2002. – 463 s.
3. Ashadullina N. N. Motivacionnaja gotovnost' uchitelej k innovacionnoj dejatel'nosti kak uslovie snizhenija riskov v processe vnedrenija pedagogicheskikh novshestv // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 4. – S. 267–270.
4. Lazarev V. S. Upravlenie innovacijami v shkole : uchebnoe posobie. – M. : Centr pedagogicheskogo obrazovanija, 2008. – 352 s.
5. Lyz' N. A., Lyz' A. E. Riski pedagogicheskikh innovacij v vysshem obrazovanii // Sociologija obrazovanija. – 2014. – № 7. – S. 50–57.
6. Model'nyj zakon ob innovacionnoj dejatel'nosti ot 16.11.2006 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://docs.pravo.ru/document/view/16749238/14225898/>.
7. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 janvarja 2011 g. № 46 «Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') "ba-kalavr")» (s izmenenijami ot 31 maja 2011 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/1909>.
8. Ruchkina M. V. Sub//ekt riska: filosofskij i mezhdisciplinarnyj diskurs // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2008. – № 77. – S. 155–161.

© Askhadullina N. N., 2016

Askhadullina, Nailya Nurgayanovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia; e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

The article was contributed on November 23, 2015

9. Savina N. N. Vysokointellektual'nye obrazovatel'nye produkty i podgotovka budushhih uchitelej k ih sozdaniju // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: proshloe, nastojashhee, budushhee : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. R. A. Valeevoj. – Kazan', 2012. – S. 152–155.
10. *Samoreguljacija* i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozicionnaja koncepcija. – 2-e izd., rasshirennoe. – M. : CSPiM, 2013. – 376 s.
11. *Slastenin V. A., Podymova L. S.* Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost'. – M. : Magistr, 1997. – 224 s.
12. Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij / pod red. M. M. Potashnika i V. S. Lazareva. – M. : Novaja shkola, 1995. – 464 s.
13. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaja innovatika : ucheb. posobie dlja stud. vysshih ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ster. – M. : Akademija, 2010. – 256 s.
14. *Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain [Electronic version]. – URL : http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpusfkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives__Handbook_1__Cognitive_Domain.pdf.
15. *Merzon E. E., Panfilov A. N., Panfilova V. M.* Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness [Electronic version] // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8, № 2. – P. 176–185. – URL : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf.
16. *Savina N. N.* The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations [Electronic version] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2605–2608. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124>.