

Готовность к риску в нестандартных ситуациях взаимодействия у студентов педагогических и непедагогических специальностей

Митин Г.В.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт РАО», Москва, Россия, mitingv76@gmail.com

В теоретико-эмпирическом исследовании показано, что готовность к риску представляет собой личностное качество и проявляется у будущих учителей, деятельность которых соответствует модели профессионального развития. Оптимальный уровень готовности к риску обуславливает эффективность педагогического взаимодействия и связан с индивидуально-психологическими характеристиками студентов – будущих педагогов: самосознанием, коммуникативной компетентностью, гибкостью. Самые высокие показатели готовности к риску обнаружены у студентов первого курса, самые низкие – у студентов выпускного курса педагогических специальностей. При этом уровень готовности к риску у студентов-аграриев I-IV курсов практически не изменился. Эффективным средством оптимизации уровня готовности к риску является специально разработанный тренинг-семинар.

Ключевые слова: готовность к риску, оптимальный уровень, самосознание, коммуникативная компетентность, гибкость, нестандартные ситуации, будущие педагоги, студенты-аграрии, тренинг-семинар.

Для цитаты:

Митин Г.В. Готовность к риску в нестандартных ситуациях взаимодействия у студентов педагогических и непедагогических специальностей [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 61–74. doi: 10.17759/psyclin.2017060405

For citation:

Mitin G.V. Readiness to risk in non-standard situation of interaction in students of pedagogical and non-pedagogical specialties [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and

Special Education [Klinicheskaja i spetsial'naia psikhologija], 2017, vol. 6, no. 4, pp. 61–74.
doi: 10.17759/psycljn.2017060405 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Глубокие социальные изменения, происходящие в мире, заставляют по-новому взглянуть на ряд феноменов образовательной теории и практики, исследованию которых ранее не уделялось достаточного внимания. Один из них – готовность будущих специалистов к риску в нестандартных ситуациях взаимодействия.

Существует ряд причин, которые указывают на важность проявления готовности к риску в профессиональной деятельности любого специалиста, такие как, необходимость принимать успешные решения в нестандартных ситуациях, грамотно справляться с проявлениями асоциального поведения окружающих (агрессивность, жестокость, насилие, вандализм) и эффективно разрешать конфликтные ситуации.

В последние годы исследование готовности к риску стало чрезвычайно актуальным для представителей педагогических профессий, прежде всего, учителей школ и студентов – будущих педагогов. Дело в том, что темпы прироста охвата детей общим образованием постоянно замедляются, причем доминирующим фактором прерывания детьми обучения в школе остается состояние школьной среды (социально-психологические конфликты учащихся и учителей) [1]. Несформированность личностного комплекса учителя приводит к девиантным формам взаимодействия с учениками, которые проявляются «в педагогическом насилии» (унижении, запугивании, изоляции, эксплуатации и отвержении), оказывающем разрушающее воздействие на развивающуюся личность. А нарушающий права и свободы интолерантный учитель становится причиной дезадаптации, школьного невроза, дидактогений и фобий, внутреннего отхода от школы обучающихся.

Сами учителя указывают на то, что причиной подобного поведения часто является их неготовность к взаимодействию с учениками в нестандартных и рисконесущих ситуациях [5]. В этой связи, несомненно, актуальным становится вопрос исследования проявлений готовности к риску педагогов (будущих педагогов) в процессе профессионализации.

Фундаментальные и прикладные исследования, проведенные отечественными и зарубежными авторами, были направлены на изучение различных аспектов риска, таких как: поведения человека в нестандартных и рискованных ситуациях [2; 10], оправданности риска [3], влияния мотивационных аспектов на принятие решения человеком в условиях риска [4; 9], минимизации риска личностно-профессиональных деформаций [8]. Однако в обозначенных работах не исследовалось такое личностное качество, как готовность к риску, не выявлялись особенности таких проявлений, как способность к эффективным действиям в условиях риска, не изучалась готовность к риску в педагогическом взаимодействии.

Готовность к риску мы рассматриваем с теоретико-методологических позиций концепции личностно-профессионального развития педагога [7], согласно которой эффективность педагогической деятельности и общения в нестандартных ситуациях обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик учителя, позволяющих ему прогнозировать и реализовывать развивающие возможности рисконесущих факторов.

В проведенных нами исследованиях [5; 6] изучалась взаимосвязь готовности к риску и эффективности педагогического взаимодействия. Было показано, что педагоги, работающие в модели профессионального развития (36%), демонстрируют оптимальный уровень готовности к риску. Психологическими характеристиками педагогов с оптимальным уровнем готовности к риску выступают: активность, интернальный локус контроля, оптимистичность, спонтанность реакций, коммуникабельность. Именно высокая степень выраженности данных характеристик обуславливает представленность оптимального показателя готовности к риску в структуре личностных качеств учителя. Такие профессионалы не боятся экспериментов в своей деятельности, проявляют творчество, сами способны быть субъектами преобразований и создают образовательное пространство для формирования самостоятельной и творческой личности обучающихся.

В свою очередь педагоги, работающие в адаптивной модели, характеризуются либо высокими, либо низкими показателями уровня готовности к риску, что естественным образом влияет на их взаимодействие с учащимися. Учителя с высоким уровнем готовности к риску (19%) характеризуются узким ролевым репертуаром, частой демонстрацией защитных психологических реакций, сниженной критичностью в поведении, повышенной авторитарностью, конфликтностью, неспособностью принять точку зрения другого. Педагоги с низким уровнем готовности к риску (45%) ориентированы на поддержание приемлемого поведения в классе, у них возрастает стереотипность социальной перцепции и формальная ориентация в общении, они проявляют равнодушие, безразличие, ригидность, что приводит к профессиональным деформациям.

Итак, готовность к риску у педагога представляет собой личностное качество, оптимальный уровень развития которого предопределяет умение эффективно взаимодействовать в нестандартных педагогических ситуациях.

Оптимальный уровень готовности к риску является результатом стратегии профессионального развития учителя, предполагающей самосовершенствование и самоизменение педагога, тогда как альтернативная стратегия адаптивного функционирования создает нарушение баланса в сторону снижения или повышения уровня готовности к риску.

Именно поэтому необходимо исследовать взаимосвязь готовности к риску и личностных характеристик студентов в условиях профессионального образования и затем специально развивать оптимальный уровень готовности к риску у студентов – будущих педагогов.

Эмпирическая база и результаты исследования

Обозначенные выше положения предопределили направление и содержание нашего экспериментального исследования. Экспериментальное исследование включало два этапа: констатирующий (три серии) и формирующий.

Первая серия исследований проводилась на базе Московского и Башкирского государственных педагогических университетов. Общий объем выборки составил 251 испытуемый – студенты второго и третьего курсов.

Специально разработанная методическая программа включала личностный профиль по Г. Айзенку (EPP-S); опросник «Исследование готовности к риску» А.Г. Шмелева; методика оценки работы учителя (МОРУ) Л.М. Митиной. Использовались следующие методы статистической обработки данных: корреляционный и факторный анализ, t-критерий значимости различий Стьюдента с использованием пакетов статистической обработки SPSS 13.

Для изучения проявлений риска мы анализировали показатели шкал готовности к риску методик А.Г. Шмелева и Г. Айзенка, посредством которых устанавливалась взаимосвязь исследуемого признака с личностными характеристиками студентов педагогических специальностей. Исходя из данных, полученных по методике А.Г. Шмелева, были выделены три группы испытуемых – с высоким ($n=55$), оптимальным ($n=103$) и низким ($n=93$) уровнями развития готовности к риску. В соответствии с задачей данного этапа анализировались результаты исследования выборки лиц с оптимальным уровнем готовности к риску и были выявлены значимые корреляционные связи.

В структуре личности испытуемых с оптимальным уровнем готовности к риску ($n=103$) представлены такие личностные характеристики, как высокий уровень коммуникативной компетентности, активность, независимость, умение отстаивать свои интересы, ответственность за принятые и реализованные решения, спонтанность действий, а также проявления гибкости поведения. Также была выявлена тенденция к взаимосвязи изучаемого показателя с такими характеристиками, как самоуважение, самоинтерес, самопонимание.

Ввиду большого количества полученных показателей мы посчитали целесообразным провести факторный анализ эмпирических данных для определения факторов, объясняющих связи между переменными группы студентов с оптимальным уровнем развития риска. По его итогам 57 признаков индивидуально-психологических особенностей личности были сгруппированы в три фактора.

Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что оптимальный уровень готовности к риску связан с условиями профессионального развития и интегральными характеристиками, выделенными в концепции Л.М. Митиной [7]. *Самосознание* в данном случае отражает представленность таких его компонентов, как социальная самоэффективность, глобальное самоотношение, самопринятие, самоуважение, самоинтерес, самопонимание (первый фактор); *коммуникативная*

компетентность – таких личностных характеристик, как общительность, экстраверсия, ответственность за свои действия (второй фактор). *Гибкость* проявляется в свойствах пластичности и склонности к спонтанным действиям (третий фактор). Именно развитие этих индивидуально-психологических характеристик будет способствовать формированию показателя оптимального уровня готовности к риску.

Во второй серии исследования мы изучали уровень готовности к риску у студентов разных курсов обучения с целью выявления динамики изучаемого качества. Общий объем выборки составил 100 испытуемых. Показано, что у студентов первого курса наблюдаются самые высокие показатели уровня готовности к риску. Затем на втором курсе значение данного показателя резко снижается. На третьем курсе исследуемое качество находится на оптимальном уровне, а к четвертому курсу – вновь снижается. Анализ результатов по методике Г. Айзенка показал близость эмпирических значений к показателям по методике А.Г. Шмелева.

Такое положение, на наш взгляд, объясняется тем, что на первом курсе студенты имеют еще слабо дифференцированные представления о будущей специальности. Субъективная узнаваемость профессионально-педагогической деятельности приводит к необоснованному пониманию простоты ее освоения. Дальнейшее теоретическое и практическое изучение осваиваемой профессии приводит к снижению уровня готовности к риску и появлению сомнений и вопросов. К третьему курсу студенты уже овладевают основами будущей специальности, появляется небольшой педагогический опыт, полученный в ходе учебно-производственных практик. Они начинают разрабатывать занятия и проводить первые уроки для школьников, однако еще не включены полностью в профессионально-педагогическую деятельность со всеми ее внутренними и внешними отношениями. Это и объясняет повышение уровня готовности к риску по сравнению с предыдущими курсами. На четвертом курсе, когда многие студенты уже начинают самостоятельную профессиональную деятельность, проводится рефлексия освоенных знаний и навыков, анализируется полученный опыт учебно-профессионального взаимодействия. И зачастую делаются выводы о недостаточности освоения отдельных дисциплин предметной профессиональной подготовки для осуществления эффективной педагогической деятельности, что приводит к снижению уровня готовности к риску.

Итак, в первых двух сериях было показано, что оптимальный уровень готовности к риску у студентов педагогических специальностей связан с такими индивидуально-психологическими характеристиками, как самосознание, коммуникативная компетентность, гибкость. Самые высокие показатели готовности к риску обнаружены у студентов первого курса, самые низкие – у студентов выпускного курса.

Однако до сих пор не исследовалась взаимосвязь готовности к риску и личностных характеристик студентов непедагогических специальностей в условиях профессионального образования.

Третья серия исследования проводилась на базе Российского государственного аграрного университета (МСХА им. К.А. Тимирязева). Общий объем выборки составил 122 человека. Из них студентов I курса – 30 человек, II курса – 34 человека, III курса – 30 человек и IV курса – 28 человек.

Для изучения готовности к риску нами были использованы методика А.Г. Шмелева «Изучение склонности к риску» и тест структуры характера Г. Айзенка (EPP-S).

При изучении корреляционной зависимости (коэффициент линейной корреляции r Пирсона) по шкале P1 (склонность к риску) теста структуры характера Г. Айзенка были получены следующие значимые корреляционные связи внутри самой методики с такими шкалами, как:

- N1 (тревожность) – $r=-0,26$ ($p\leq 0,05$);
- N (нейротизм) – $r=-0,27$ ($p\leq 0,05$);
- P2 (импульсивность) – $r=0,33$ ($p\leq 0,01$);
- P3 (безответственность) – $r=0,25$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,67$ ($p\leq 0,01$).

На выборке лиц мужского пола ($n=29$) шкала P1 имела значимые взаимосвязи с такими субшкалами методики, как:

- P2 (импульсивность) – $r=0,46$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,75$ ($p\leq 0,01$).

А на выборке лиц женского пола ($n=35$) по шкале P1 были получены значимые взаимосвязи с субшкалами:

- N1 (тревожность) – $r=-0,32$ ($p\leq 0,05$);
- N3 (подавленность) – $r=-0,30$ ($p\leq 0,05$);
- N (нейротизм) – $r=-0,35$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,63$ ($p\leq 0,01$).

На выборке студентов I курса нами были получены следующие связи склонности к риску (методика А.Г. Шмелева) с субшкалами структуры характера (методика Г. Айзенка).

- P1 (склонность к риску) – $r=0,48$ ($p\leq 0,05$);
- P2 (импульсивность) – $r=0,48$ ($p\leq 0,05$);

- P3 (безответственность) – $r=0,41$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,57$ ($p\leq 0,01$).

Кроме того, на этой же выборке по шкале P1 теста структуры характера Г. Айзенка были получены значимые связи внутри самой методики:

- N1 (тревожность) – $r=-0,42$ ($p\leq 0,05$);
- N2 (неполноценность) – $r=-0,39$ ($p\leq 0,05$);
- N3 (подавленность) – $r=-0,40$ ($p\leq 0,05$);
- N (нейротизм) – $r=-0,43$ ($p\leq 0,05$);
- P2 (импульсивность) – $r=0,45$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,71$ ($p\leq 0,01$).

На выборке студентов II курса ($n=34$) были получены следующие результаты. Шкала «Склонность к риску» методики А.Г. Шмелева взаимосвязана со шкалами теста структуры характера Г. Айзенка:

- P (психотизм) – $r=-0,36$ ($p\leq 0,05$).

Шкала P1 (готовность к риску) теста структуры характера Г. Айзенка имеет следующие взаимосвязи внутри самой методики:

- N (нейротизм) – $r=-0,35$ ($p\leq 0,05$);
- P (психотизм) – $r=0,49$ ($p\leq 0,01$).

Предметом нашего качественного анализа стали проявления готовности к риску по методике Г. Айзенка на выборках студентов I и II курсов. На обеих выборках мы обнаружили схожую динамику: прямую корреляционную связь со шкалой P (психотизм) и обратную – со шкалой N (нейротизм).

Нейротизм – это черта личности, которая характеризуется беспокойством, возбудимостью, тревожностью и неуверенностью в себе. Нейротизм сопряжен с неровностью в контактах с людьми, изменчивостью интересов, выраженной чувствительностью, впечатлительностью, склонностью к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз.

Психотизм в свою очередь характеризуется склонностью к асоциальному поведению, вычурности, неадекватностью эмоциональных реакций, высокими конфликтностью, эгоцентричностью, эгоизмом и равнодушием. В связи с

выявленными тенденциями достаточно остро встает вопрос коррекции низких и высоких показателей готовности к риску в сторону их оптимальных проявлений.

Кроме того, необходимо проанализировать некоторые выявленные различия между данными выборками. Так, у студентов I курса выявлена прямая взаимосвязь склонности к риску (шкала по методике А.Г. Шмелева) со шкалами методики Г. Айзенка Р2 (импульсивность) и Р3 (безответственность). На выборке II курса данные тенденции выявились не так явно. Можно предположить, что это связано с юношеским максимализмом, гипертрофическим восприятием окружающего мира, проявления которого нивелируются к концу второго года обучения (самостоятельность, развитие навыков принятия ответственности за свои поступки, взрослая жизнь). Вместе с тем тенденция связи склонности к риску с проявлениями безответственности у студентов представляется нам тревожным фактом, что требует более пристального внимания к подобным проявлениям.

В исследовании было показано, что уровень готовности к риску у студентов-аграриев с I по IV курс практически не изменился. В то же время в исследовании на студентах-педагогах было показано, что у студентов I курса наблюдаются самые высокие показатели уровня готовности к риску. Затем на II курсе значение данного показателя резко снижается. На III курсе исследуемое качество находится на оптимальном уровне, а к IV курсу – вновь снижается.

Полученные данные выявили необходимость разработки и проведения тренинг-семинара со студентами-педагогами выпускного курса «Оптимизация готовности к риску у педагога», которые уже начали самостоятельную профессиональную деятельность. Данный выбор связан с тем, что именно у этих испытуемых мы можем выявить и оценить изменения в выраженности педагогических компетентностей по методике МОРУ. Цель формирующего этапа исследования заключалась в разработке и проведении тренинг-семинара, направленного на оптимизацию уровня готовности к риску у будущих педагогов. Периодичность встреч составила один раз в неделю по 5 часов в течение полутора месяцев (5 занятий) с группой студентов из 14 человек, составивших экспериментальную группу. Контрольную группу составили 15 студентов, не участвовавших в тренинге.

Основная задача проводимого тренинг-семинара заключалась в организации работы, связанной с повышением самосознания личности и оптимизацией уровня готовности к риску студентов. Практическая реализация тренинговой программы соответствовала четырем основным стадиям психологической технологии конструктивного изменения поведения – стадии подготовки, осознания, переоценки, действия – и затрагивала мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности [7].

Стадия *подготовки* включала предварительную беседу со студентами с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы. Здесь происходило вовлечение будущих педагогов в обозначенную тематику, стимулировался их интерес к познанию себя, проводилась диагностика

личностных и профессиональных качеств, результаты которой использовались на последующих стадиях проводимого тренинг-семинара.

На этапе *осознания* происходили когнитивные изменения: актуализация значимости умения действовать в ситуациях риска, прояснение этих ситуаций. На данном этапе у студентов педагогических специальностей мы наблюдали повышение уровня самосознания. Они начинали по-новому смотреть на себя и собственные действия, начинали в большей степени рефлексировать свою профессиональную деятельность. На этой стадии использовались такие методы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

На этапе *переоценки* к когнитивным изменениям подключились еще и аффективные. Участники рефлексировали свое поведение, реакции и соотносили их с тем, какое влияние они оказывают на окружающих. На этой стадии в процессе ролевых игр, проигрывания педагогических ситуаций, содержащих в себе элементы риска и связанных с принятием решения, студенты получали не только обратную связь, но и совместно продумывали возможные вариации выхода из них. В ходе обсуждений выдвигались альтернативные точки зрения, связанные с субъективной оценкой возможных последствий того или иного решения. По итогам этой работы участниками были выделены наиболее продуктивные модели поведения в нестандартных ситуациях взаимодействия, которые можно использовать в самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

На стадии *действия* будущие педагоги получали возможность закрепления новых моделей поведения в рискованных педагогических ситуациях, с которыми они могут столкнуться в профессиональной деятельности. На данном этапе обсуждались итоги тренинг-семинара, а также проводилась повторная диагностика, выявляющая психологические особенности готовности к риску.

При анализе результатов сравнивались показатели по шкалам опросников Г. Айзенка, А.Г. Шмелева и методики оценки работы учителя с использованием t-критерия Стьюдента.

В результате проведения тренинг-семинара у участников экспериментальной группы произошли статистически значимые положительные сдвиги по различным шкалам методики Г. Айзенка (общительность, активность, напористость, экстраверсия), а также снижение значения такого показателя, как неполноценность. Кроме того, наблюдались значительные изменения I, IV, V, VI показателей педагогических компетентностей по методике оценки работы учителя (табл.).

Полученные данные дают основания констатировать тот факт, что после тренинговой работы средние показатели личностно-профессиональных характеристик, составляющих основу оптимального проявления готовности к риску у студентов экспериментальной группы, увеличились на статистически значимом уровне, что свидетельствует об эффективности реализованного тренинг-семинара. Повышение уровня таких компонентов самосознания, как самоэффективность,

самопонимание, самоуважение, самоинтерес является психологическим условием оптимизации готовности к риску у педагогов.

Таблица

Средние групповые показатели личностных и профессиональных характеристик в экспериментальной и контрольной группах

Шкалы	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	до тренинга	после тренинга	критерий Стьюдента	1-й замер	2-й замер	критерий Стьюдента
E1 (общительность)	16,4	22,1	3,3**	16,8	17,2	1,2
E2 (активность)	16,9	22,4	3,7***	17,5	17,7	0,5
E3 (напористость)	17,8	24,3	2,1*	17,3	18,2	1,2
E (экстраверсия)	17,0	22,8	2,9**	17,2	19,1	2,5*
N1 (тревожность)	18,9	15,6	1,4	18,6	17,2	0,7
N2 (неполноценность)	15,9	12,1	3,2**	15,4	14,3	1,5
N3 (подавленность)	16,6	15,5	0,3	16,1	16,8	0,9
N (нейротизм)	17,1	15,4	0,9	16,7	16,1	1,4
P1 (готовность к риску)	17,6	21,1	2,3*	17,3	17,5	1,1
P2 (импульсивность)	18,8	15,5	1,0	19,2	21,3	1,6
P3 (склонность к спонтанности)	18,3	16,3	0,9	17,8	16,6	1,9
P (психотизм)	18,2	17,4	0,4	18,1	18,5	1,8
Готовность к риску (методика А.Г. Шмелева)	18,3	20,4	2,6*	18,4	19,1	1,3
I. Получение учителем информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	54,6	68,2	2,4*	57,1	64,8	1,7
II. Демонстрация учителем знания учебного предмета, письменного и устного объяснения учебного материала	69,4	71,2	1,8	70,3	71,8	1,1
III. Организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения	54,6	58,3	1,6	55,2	57,3	1,5
IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками на уроке	45,9	64,3	3,2**	47,2	53,7	1,8

Шкалы	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	до тренинга	после тренинга	критерий Стьюдента	1-й замер	2-й замер	критерий Стьюдента
V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	63,2	78,5	2,2*	62,9	68,2	0,6
VI. Поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы	53,1	67,9	2,7*	52,9	57,6	1,8
VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения	68,4	72,9	1,9	67,9	73,2	1,8

Примечание: * – уровень значимости 0,95; ** – уровень значимости 0,99; *** – уровень значимости 0,999.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные отражают психологические особенности уровня готовности к риску у студентов разных специальностей. Сравнительный анализ уровня готовности к риску у студентов педагогических и непедагогических специальностей в процессе профессионализации выявил следующие закономерности: у студентов-аграриев уровень готовности к риску с I по IV курс не изменился; у студентов-педагогов уровень готовности к риску в нестандартных ситуациях взаимодействия снижается к выпускному курсу. Разработанный и проведенный со студентами-педагогами IV курса тренинг-семинар «Оптимизация готовности к риску у педагога» доказал свою эффективность и может быть использован в учебном процессе педагогических (и непедагогических) вузов.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-06-00171 «Готовность к риску в нестандартных ситуациях как фактор эффективного взаимодействия и сохранения здоровья педагогов»).

Литература

1. Бюллетень о сфере образования. Реформа школьной системы образования (отечественный и зарубежный опыт). № 10. 2016. 36 с.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. М., 1998. 152 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979. 504 с.

Митин Г.В. Готовность к риску в нестандартных ситуациях взаимодействия у студентов педагогических и непедagogических специальностей
Клиническая и специальная психология
2017. Том 6. № 4. С. 61–74.

Mitin G.V. Readiness to risk in non-standard situation of interaction in students of pedagogical and non-pedagogical specialties
Clinical Psychology and Special Education
2017, vol. 6, no. 4, pp. 61–74.

4. *Корнилова Т.В.* Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений: Автореф. ... докт. психол. наук. М., 1999. 54 с.

5. *Митин Г.В.* Психологические факторы эффективного педагогического взаимодействия в нестандартных и рискованных ситуациях / Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. №3. С. 32–39.

6. *Митин Г.В., Хабибуллин Э.Р., Колмакова И.Г., Акованцева Л.И., Александрова Е.С.* Влияние психологических факторов на способы разрешения нестандартных и рискованных ситуаций // Российский научный журнал. 2017. Т. 54. № 1. С. 123–130.

7. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М., СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

8. *Москвина Н.Б.* Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогический аспект: Автореф. ... докт. пед. наук. Хабаровск, 2005. 42 с.

9. *Петровский В.А.* Неадаптивный риск: феноменология и опыт интерпретации // Управление риском. 1997. № 3–4. С. 13–20.

10. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития : задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей, 2-е изд. Рига: Эксперимент, 1997. 276 с.

Readiness to Risk in Non-Standard Situation of Interaction in Students of Pedagogical and Non-Pedagogical Specialties

Mitin G.V.,

PhD, leading researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, mitingv76@gmail.com

In the theoretical and empirical study it was shown that risk readiness is a personal quality of the optimal level of development that determines the effectiveness of pedagogical interaction, and is manifested in teachers (future teachers) whose activities correspond to the model of professional development. The optimal level of readiness for risk is associated with the individual psychological characteristics of students (future teachers): self-awareness, communicative competence, flexibility. The highest rates of risk readiness were found in first-year students, the lowest in graduate students. The level of readiness for risk among students (farmers of 1 to 4 year of study) has not changed. Specially developed training seminar is an effective tool for optimizing the level of risk preparedness.

Keywords: readiness for risk, optimal level, self-awareness, communicative competence, flexibility, non-standard situations, students - future teachers, agrarian students, training seminar.

Funding

This study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 16-06-00171).

References

1. Bulleten' o sfere obrazovaniya. Reforma shkol'noj sistemy obrazovaniya (otechestvennyj i zarubezhnyj opyt) [Bulletin on the field of education. Reform of the school system of education (domestic and foreign experience)], 2016, no. 10. 36 p.
2. Derkach A.A., Zazykin V.G. Professionalizm deyatel'nosti v osobykh i ekstremal'nykh usloviyakh [Professionalism of activities in special and extreme conditions]. Moscow, 1998. 152 p.

3. Kozeletskii Yu. Psikhologicheskaya teoriya reshenii [Psychological theory of solutions]. Moscow, 1979. 504 p.
4. Kornilova T.V. Psikhologicheskaya regulyatsiya prinyatiya intellektual'nykh reshenii: Avtoref. ... dokt. psikhol. nauk [Psychological regulation of making intellectual decisions: Doct. Thesis (Psychology)]. Moscow, 1999. 54 p.
5. Mitin G.V. Psikhologicheskie faktory effektivnogo pedagogicheskogo vzaimodeistviya v nestandartnykh i riskonesushchikh situatsiyakh [Psychological factors of effective pedagogical interaction in non-standard and risk-bearing situations]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2016, no. 3. pp. 32–39.
6. Mitin G.V., Khabibullin E.R., Kolmakova I.G., Akovantseva L.I., Aleksandrova E.S. Vliyanie psikhologicheskikh faktorov na sposoby razresheniya nestandartnykh i riskonesushchikh situatsii [Influence of psychological factors on the ways of solving non-standard and risk-bearing situations]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian Scientific Journal]*, 2017, vol. 54, no. 1, pp. 123–130.
7. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Moscow, Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p.
8. Moskvina N.B. Transformatsiya riska lichnostno-professional'nykh deformatsii uchitelya v resurs razvitiya: pedagogicheskii aspekt: Avtoref. ... dokt. ped. nauk. [Transformation of the risk of personal and professional deformations of teachers into the resource of development: the pedagogical aspect: Doct. Thesis (Pedagogical sciences.]. Khabarovsk, 2005. 42 p.
9. Petrovskii V.A. Neadaptivnyi risk: fenomenologiya i opyt interpretatsii [Non-adaptive risk: phenomenology and experience of interpretation]. *Upravlenie riskom [Risk management]*, 1997, no. 3–4, pp.13–20.
10. Tsukerman G.A. Psikhologiya samorazvitiya : zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov: posobie dlya uchitelei [The psychology of self-development: a problem for teenagers and their teachers: a manual for teachers], 2nd ed. Riga: Eksperiment, 1997. 276 p.