

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-7

УДК 159.98+37.015.32

Оригинальная научная статья

Проблема стресса инноваций в высшем образовании

М. Р. Арпентьева

*Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

А. И. Ташёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

С. В. Гриднева

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена стрессу инноваций (нововведений) в высшем и среднем образовании. Авторы обсуждают понятие стресса инноваций. Стресс инноваций в учреждениях образования – стресс, возникающий в процессе и результате введения инноваций в образовании. Для студентов и преподавателей инновации – ситуация, рождающая стрессы и постстрессовые нарушения (дидактогении в форме педиогений, матетогений и эдюктогений). Инновации выступают и как способы преодоления названных стрессов, проблем и кризисов развития. Эти нарушения и попытки их преобразования касаются трансформаций и деформаций персонального, интерперсонального и организационного уровней. Крайне важно исследование взаимосвязи причин и последствий, проявлений стрессов преподавателей и студентов на личностном, интерактивном, учебном и организационном уровнях. Трудности, с которыми сталкиваются образовательные организации, их последствия должны быть изучены применительно к характеру порождающих их педагогических нововведений. Педагогическому сообществу, психологам следует найти обоснованные ответы на следующие вопросы: 1) являются ли нововведениями, а не симулякрами (безобъектными, бесплодными попытками, описываемыми несуществующую реальность) продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий, форм обучения и воспитания; 2) насколько полезны они для образования, повышают ли его качество, облегчают ли задачи воспитания и обучения; 3) своевременны ли / нужны в наши дни; 4) возможно ли их внедрение: у всех ли субъектов образования в наличной образовательной среде есть необходимые ресурсы для этого? Основные цели исследования – выяснение характера воздействия стресса инноваций в образовании на профессиональный и академический успех преподавателей и студентов, связь этого стресса с удовлетворенностью собой, своим здоровьем и жизнью у субъектов образования в целом. Основным методом исследования выступил теоретический анализ проблем стресса инноваций у студентов и преподавателей в высшем образовании. В процессе работы над названной проблемой основные выводы обобщены и распространены авторами и на среднее образование – на образование в целом. Полученные результаты позволили заключить, что ученики (студенты) и учителя (преподаватели) в условиях реформ и других трансформаций нуждаются не только в обучении новым продуктивным и эффективным методам предотвращения и коррекции стресса от нововведений в ситуациях организационно-дидактического развития и в ситуации застоя; осмыслены возможности, ограничения, механизмы и направления развития в моменты кризисов и стрессов. Известно, что при кризисных и стрессовых состояниях психики детей и взрослых возрастает риск формирования и закрепления девиантного поведения, нарушений развития, заболеваний и травм и т. д., а в случаях их игнорирования эти пагубные последствия лишь усугубляются, распространяются на все сферы и виды взаимоотношений участников образовательного процесса: семья, отдых и пр. Авторы убеждены в том, все продуктивные и эффективные

инновации в образовании связаны одной идеей: созданием условий, при которых развитие человека как личности, партнера и ученика/профессионала не просто заявлено, но заявлено и неизбежно. Многие современные российские обучающиеся и педагоги нуждаются в профессиональной психологической помощи, в том числе в консультировании по проблемам образовательных стрессов, кризисов развития, включая стрессы инноваций. Оптимального результата от такой помощи можно ожидать лишь при ее системном, интегративном характере, направленности на профилактику и коррекцию возможных дисфункций от стрессов в образовании, в частности стрессов инноваций в образовании.

Ключевые слова: стресс, инновация, педиогения, матетогения, эдьюктогения, преодоление стресса, студенты, учителя, антикризисное управление, психологическая помощь

Для цитирования: Арпентьева М. Р., Тацёва А. И., Гриднева С. В. Проблема стресса инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 2. С. 61–73. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2021-2-7
Full Article

The problem of the innovation stress in higher education

Arpentieva, M. R.

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance”
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Tashcheva, A. I.

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

Gridneva, S. V.

*South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru*

Abstract. The article focuses on the stress of innovations in higher and secondary education. The authors discuss the concept of stress innovation, which is in educational institutions the stress occurred in the process and as a result of introducing innovations in education. Innovations are situations that give rise to stress and post-stress disorders (didactogenies in the forms of pediogeny, mathetogeny and eductogeny) for students and teachers. Innovations act as a way to overcome such stresses, problems, and development crises. These violations and attempts to transform them concern transformations at personal, interpersonal, and organizational levels. It is important to note the relationship between causes and consequences, as well as stress manifestations in teachers and students at the personal, interactive, educational and organizational levels. The difficulties faced by educational organizations, their consequences should be studied in relation to the nature of the pedagogical innovations generating them. The pedagogical community, psychologists should find reasonable answers to the following questions: 1) are they innovations, and not simulacra (objectless, fruitless attempts, describing non-existent reality) to promote obsolete and unproductive technologies and forms of education and upbringing under new names; 2) are they useful for education, improve its quality and facilitate the tasks of education and training; 3) are they timely/necessary; 4) whether their implementation is possible (do all subjects of education have the necessary resources for this in the existing educational environment to introduce and develop them). The main study objectives are to clarify the nature of the innovation stress effect on the professional and academic success of teachers and students, and the relationship of their self-satisfaction health and life in general. The main research method is a theoretical analysis of the stress innovation problems among students and teachers in higher education. At the same time, many conclusions are generalized and extended to secondary education and education in general. The results obtained made it possible to conclude that pupils (students) and teachers need both training in productive and effective techniques to prevent and correct the stress of innovation in situations of organizational and didactic development or, conversely, stagnation, in the context of reforms and other

changes, and ideas on possibilities, limitations, mechanisms and development ways at crisis and stress periods. It is known, that the risk of forming and fastening the deviant behavior, developmental disorders, diseases and injuries, etc. increases during crisis and stress states of the child and adult psyche. These changes become more pronounced when, in the conditions of training and education, work and leisure existing and changing relationships in the process of innovation and other changes are not taken into account. All productive and effective innovations in education are connected by an idea - creating conditions under which the human development as a person, partner and student/professional is inevitable, and not just stated or impossible. Many modern Russian students and teachers need professional psychological assistance, including counseling on the problems of educational stresses, development crises, embracing the stress of innovation. The optimal result of such assistance can be expected only if it is systemic, integrative, aimed to prevent and correct possible dysfunctions of stress in education, in particular, the stress of innovation.

Keywords: stress, innovation, pediogeny, mathetogeny, didactogeny, educatogeny, stress overcoming, students, teachers, anti-crisis management, psychological assistance

Citation: Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. [The problem of innovation stress in higher education]. *Professional education in the modern world. 2021, vol. 11, no. 2, pp. 61–73.* DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-2-7>

Введение. Осмысление феномена стресса инноваций в сфере современного российского образования весьма актуально в практическом и теоретическом планах. С сожалением можно констатировать, что при наличии многочисленных, более чем полувековых отечественных и зарубежных, традиционных и современных исследований отдельных инноваций в образовании, их препятствий и трудностей, условий успешности/неуспешности (эффективности/неэффективности); при известном опыте изучения дидактогений и иных нарушений, возникающих в образовательном процессе, понятие и феномен «стресс инноваций в образовании» изучены крайне мало и фрагментарно [1–10]. В настоящей статье мы продолжаем исследование понятия стресса инноваций в практике высшего образования, которое было сформулировано и раскрывается нами практически впервые в ряде специально посвященных этому статей [11; 12].

Под *стрессом инноваций* мы понимаем стресс, возникающий в процессе и результате введения инноваций, переживаний и представлений субъектов образования о том, насколько те или иные нововведения 1) действительно являются таковыми, а не симулякрами или попытками продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий и форм обучения и воспитания; 2) являются полезными для образования, повышают его качество и облегчают задачи воспитания и обучения; 3) своевременны/нужны ли эти нововведения в наши дни; 4) внедримы ли они: у всех ли субъектов образования, в наличной образовательной среде есть необходимые ресурсы для этого.

Таким образом, стресс инноваций в образовании – это стресс, возникающий у субъектов образования в процессе и результате внедрения образовательных инноваций, описанных как

психологические дисфункции, позволяющие комплексно осмыслить причины, характер, результаты и последствия инноваций для субъектов образовательной или иной организации [11; 12].

Несомненна значимость явления стресса инноваций при попытке внедрения инноваций в сферах культурной трансмиссии, передачи/обмене опытом не только в образовании, но и науке, искусстве. Без стресса инноваций не обходятся и культурная трансмиссия, обмен людей опытом жизни в сфере массовых коммуникаций. Нынешним поколениям именно в этой сфере стало известно ошеломляющее, часто непредсказуемое влияние инноваций, называемых «цифровой революцией», дигитализацией (цифровизацией) массовых коммуникаций, одним из результатов которой стала «приватизация массовости», повлекшая кризис и вырождение традиционных СМИ, резкий качественно-количественный скачок, заключающийся в переориентации частных коммуникаций на коммуникации массовые (феномены «народной демократии», формирование и развитие практики чатов, сообществ, выделение в самостоятельную активность блогерской деятельности, сочетающей интимно-дневниковые и массовые формы жизнедеятельности личности и т. д.).

Инновации в образовании, связанные с феноменами и трендами дигитализации, метапредметности, инклюзивности и иными, возможно, еще более масштабными по эффектам и последствиям, будут оценены в полной мере еще не скоро. Однако, как очевидно уже сейчас, результаты внедрения многих инноваций огромны: об этом свидетельствуют атрибулируемые им метафоры: «смерть университета», «непрерывное образование» и т. д. Вместе с тем приведенные метафоры, перемены имеют весьма неоднозначный характер: часть из инноваций помогают улучшить образование

и отношения субъектов образования, но многие, напротив, его ухудшают и разрушают. Очевидно одно: для всех субъектов образования и остальных его стейкхолдеров инновации часто становятся стрессом (стрессом инноваций), воздействующим на человека, группу/организацию и социум в целом как минимум двойственно (многосторонне, многоуровнево, многорезультативно).

Постановка задачи. Основные цели нашего исследования – осмысление и обоснование понятия стресса инноваций в высшем образовании России.

Методика и методология исследования. Основным методом стал теоретический анализ проблем осмысления инноваций студентами и преподавателями в сфере высшего и в значительной мере среднего образования, образования в целом.

Результаты (основные результаты исследования). С середины XX в. наука о нововведениях в образовании и иных сферах на Западе стала сложной, разветвленной отраслью, но в СССР, а затем в России и иных странах бывшего СССР инновационные исследования лишь начали оформляться в самостоятельное направление научной деятельности. Так, по мнению О. Г. Хомерики, М. М. Поташника, А. В. Лоренсова, педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения в СССР и постсоветских странах лишь в последние десятилетия XX в. [13]. Советская психология и педагогика 1960–1990-х гг. отнюдь не осталась в стороне от мирового инновационного поиска. Мы можем привести знаменитые инновационные поиски педагогов Минской и Ростовской областей, Татарстана, опыт педагогов-экспериментаторов С. И. Лысенковой, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, И. П. Волкова, Л. В. Занкова, М. П. Кашина и др., этнопедагогические исследования и разработки педагогов многочисленных союзных республик СССР в целом. В последние десятилетия важный вклад в исследование проблемы педагогических инноваций внесли специалисты Южного федерального университета: И. В. Абакумова, К. Ю. Колесина, В. Т. Фоменко [14–16] и Калужского государственного университета [11; 12] и др. В этих работах раскрыты многочисленные качественно-содержательные и процессуально-динамические аспекты проблемы инноваций, в том числе в их психологическом, а не только и не столько социокультурном или педагогическом измерениях.

Однако при всей многочисленности проблем осмысления инноваций в образовании в целом опыт рефлексивного научного исследования психологами педагогических инноваций, их влияния на всех субъектов образовательного процесса в вузах и ссузах был относительно небольшим, особенно в части психологического анализа этой проблемы.

В целом под инновацией понимается целенаправленное изменение системы отношений

в организации с целью повышения качества деятельности человека или организации/социума [17; 18]. Теоретический анализ существующих современных и традиционных, зарубежных и отечественных исследований содержания и особенностей образовательных инноваций, детерминирующих их факторов, процессов и вариантов их осмысления в образовательных учреждениях, их понимание участниками образовательного процесса свидетельствуют об их несомненной разнообразности [19–25].

В самом деле реакции обучающихся и педагогов на стрессовые ситуации вариативны: от легкого удивления при новых обстоятельствах и условиях образовательного взаимодействия до ощущения ими системных кризисов, до изменений, «переворачивающих всю жизнь человека», порождающих не только временные изменения состояния, но и более или менее стойкие, масштабные дисфункции и нарушения, способные привести человека к радикальным трансформациям, вплоть до гибели [26–28].

Кризисные и стрессовые состояния психики ребенка и взрослого – это состояния, при которых повышается риск формирования и закрепления отклоняющегося поведения, нарушений развития, болезней и травм т. д. [29–33]. Эти дисфункции становятся более выраженными, когда в условиях обучения и воспитания, труда и отдыха не учитываются отношения, привычные и изменяющиеся в процессе инноваций и иных перемен. Такие дисфункции становятся еще заметнее при нарушении соответствия между прежними, привычными, принятыми и новыми, предлагаемыми способами понимания себя и мира, традициями и принципами взаимоотношений с окружающими, традиционными и новыми возможностями и ограничениями человека как личности, партнера, ученика и профессионала. Расширение возможностей и преодоление ограничений деятельности ребенка и взрослого, включение субъектов в новую систему отношений в целом могут весьма благоприятно сказываться на уровне физического, психического, социального и нравственного их развития, создавая условия для дальнейшего совершенствования и самосовершенствования.

Однако не все перемены есть новации, призванные нести смысл развития, многие из перемен, особенно заданные извне, не принятые людьми, могут оказаться бессмысленными или иметь негативные последствия. Только сами субъекты образования, хорошо знающие обучающихся и содержание образовательных программ, инициировавшие нововведения (акторы), принявшие и продуктивно реализующие их (стейкхолдеры) могут найти оптимальные варианты консенсусных решений конфликтных, кризисных и стрессогенных, стрессовых ситуаций, так как они действительно могут понять причины и цели перемен.

К сожалению, во многих современных странах образовательные инновации осуществляются по случайным лекалам, приводя к новым ошибкам. Исключение составляют, например, страны посткапитализма, например, скандинавские, образование в которых благодаря уважению государства к гражданам и взаимному уважению людей шагнуло далеко по сравнению с капиталистическими, «развивающимися» странами и странами с «переходной» экономикой (бывшего СССР).

Огромной ошибкой постсоветских государств стало объявление специфической, многотрудной деятельности педагогов лишь «оказанием услуг», пусть образовательных. В результате резко снизился размер их заработка педагогов, упал авторитет в глазах обучающихся, их родителей, общества в целом. Свою глубокую неудовлетворенность безденежьем, падением авторитета, бессилием и безнадёжностью часть педагогов стала «вымещать» на обучающихся, аналогичным образом вели себя ученики, их близкие. В официальных и неофициальных СМИ и интернете развернулись не столько продуктивные дискуссии о взаимном должном поведении субъектов образовательного процесса, сколько, по сути, шантаж, открытая травля педагогов, психологическое давление на них (шейминг, буллинг, слатшейминг и пр.).

Не меньшая ошибка государства состояла в том, что, опрометчиво освободив педагогов всех уровней образования от воспитания обучающихся, оно не переадресовало эту традиционную для нашей страны функцию родителям. СМИ заполнили бесконечные дискуссии о «ненужных предметах», «перегруженности» учеников, породившие требования значительного снижения нагрузки обучающихся; о процедурной паритетности отношений и ученическом «самоуправлении», которое нередко теперь выступает в виде псевдосамоуправления, извращая суть самоуправления, изложенного в классических работах отечественных и зарубежных философов, педагогов и психологов (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.).

Полагаем, что пустопорожнее обсуждение в СМИ и интернете перечисленных вопросов, извращение смысла принятых и успешно проявивших себя образовательных ценностей ведет не к решению задач повышения качества образования, но к попыткам ухода от решений, а иногда и просто к стремлению разрушить то немногое, что еще осталось от образования. Вдохновенные обсуждения «образовательных услуг», непрерывного образования и «лоскутного сознания» современных учеников; безоглядное прославление полного электронного обучения, иных «новаций», по сути, разрушают сам смысл образования и не являются способом его развития.

Правомерно говорить о том, что некоторые «инновации» принадлежат не столько образованию, сколько деятельности по его подмене, то есть уничтожению. «Образовательные услуги» все более коммерциализируются – часть сограждан с удовольствием принимают замену бесплатного образования на платное: ведь в стране растет число граждан, принявших идею о том, что все можно продать и купить. Усвоенный навык «купи-продажи» не только в образовательном процессе ведет к дальнейшим стрессам, формируя и усиливая масштаб и глубину разрушений в системе российского образования, когда обучающиеся и педагоги вместо обучения и воспитания граждан страны, профессионалов физически (увольняясь, отказываясь от обучения) либо психологически (отчуждаясь, симулируя учебную или обучающую деятельность) уходят или изгоняются из образовательных учреждений, торгующих «образовательными услугами» [9; 10].

Эта тенденция сохраняется, так как педагогическое сообщество и администрация конкретных учреждений полагают названные эксцессы «личными делами» отдельных учеников и педагогов. Более того, симуляции в образовании порождают отторжение, отчуждение из этой сферы части педагогов-профессионалов и обучающихся, стремящихся к образованию. Администрация образовательных учреждений порой откровенно декларирует стремление к избавлению от «неудобных», задающих вопросы о сути и качестве образования, о необходимости формировать и развивать культуру достоинства и самоуважения, дискредитируя сакральные смыслы образования в целом. Наряду со значительным ухудшением уровня подготовки обучающихся и педагогов по сравнению с серединой XX в. в СССР такая тенденция, конечно же, опасна для будущего системы образования.

В то же время значительно оптимизируются современные скандинавская и великобританская модели образования. Первая опирается на традиционные ценности и воспитывает детей и юношество в атмосфере любви, уважения, интереса к себе и миру; а современное образование Великобритании восстанавливает «осколки образования на “руинах университета”» с помощью методик советского образования, правда, по-прежнему четко следуя курсом мирового господства своей страны.

В обеих образовательных системах есть важные перемены:

1) сведены к минимуму беспредметные дискуссии о «гринфилдах» и «браунфилдах» («новых» и «старых» технологиях и методах образования), выбраны и организованы в единое целое действительно эффективные, продуктивные технологии и модели образования, нацеленные на помощь человеку в его становлении личностью, партнером и профессионалом;

2) в образовательный процесс включены все субъекты образования (заинтересованные акторы) и иные заинтересованные лица (стейкхолдеры). Сами ученики и педагоги, будучи максимально заинтересованными субъектами, в атмосфере сотрудничества, уважения, служения, творческого поиска развивают себя как личностей, строят адекватные взаимоотношения, учатся учить и учиться;

3) система образования ориентирована на традиционные ценности и обобщение богатства педагогического опыта разных поколений человечества, они открыты к осознанию и исправлению собственных ошибок, неточностей, преодолению дисфункций и барьеров в отношениях с другими субъектами образования и иными людьми.

Применительно к современным педагогическим инновациям принято выделять два типа обучения: «поддерживающее обучение» И. Гербарта и «инновационное обучение» Дж. Дьюи, Дж. Брунера, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова).

«Поддерживающее обучение» (*maintainance learning*) – процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения и образования обеспечивает преемственность социокультурного опыта, поэтому именно он традиционно присущ школьному и вузовскому обучению.

«Инновационное обучение» (*innovative learning*) – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует внести инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения и образования, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие проблемные ситуации перед отдельным человеком и перед обществом.

У. Беннис называет три вида обучения: поддерживающее, шоковое и инновационное [34]. «Поддерживающее обучение» подразумевает обучение в поддержке – вид обучения, способствующий сохранению социального статус-кво; учащиеся при этом в основном пассивны и стремятся приобрести знания и умения, которые авторитетные субъекты (родители, педагоги в образовательных учреждениях; а также представители общественности, государства, бизнеса, науки и искусства) считают ценными. «Шоковое обучение» – вид обучения, необходимый для выживания; часто является реактивным феноменом – реакцией на острый кризис. Обучающийся при этом не контролирует ситуацию, а должен делать только то, что требует от него ситуация. В настоящее время именно этот способ типичен для реагирования целых образовательных организаций на реальные социальные,

технологические, экономические, политические и иные изменения, происходящие вокруг них и проистекающие из них. Одним из последних примеров этого вида обучения в нашей стране и во многих других странах стал срочный переход образовательных учреждений на дистанционное обучение. Главной целью такого вида обучения является «совладание» со значительными объективными трудностями и крайне необходимыми переменами. При этом в состоянии шока могут находиться не отдельные субъекты, а обучающиеся и педагоги школ и вузов. «Инновационное обучение» – вид обучения, более гибкий, творческий, практико-ориентированный и нацеленный на исследование, чем обучение поддерживающее или шоковое. Инновационное обучение отличается упреждающим, интерактивным и самостоятельным характером. У. Беннис считает, что инновационному обучению присуще специфическое требование к обучающимся: они должны быть активными и творческими, а не пассивными и репродуцирующими. Инновационное обучение ориентирует человека на учебу, слушая других в диалоге с ними; слушая себя в диалоге с собой. Такое обучение предполагает участие в формировании событий в качестве активного субъекта перемен (актора).

Активное и включенное (совместное, взаимное) образование предполагает рассмотрение инновационного обучения как особого «способа реализации видения»: «диалога, который начинается с любопытства и подпитывается знаниями и умениями, ведущими к пониманию». Этот диалог всеобъемлющ, безграничен и бесконечен, рефлексивен и процессуален, поэтому он позволяет обучающимся не только согласиться с реальностью, а изменить ее.

Эти характеристики (дескрипторы) предлагают видение обучения в контексте осознания позитивных, оптимистичных и творческих способов борьбы с изменениями и восприятие самих перемен как источников успеха, блага, развития. Вместо перехода в режим выживания или простого реагирования на каждое происходящее изменение, вновь и вновь переживая стресс, а по сути, дистресс инноваций, концепция «инновационного обучения» предоставляет коллективам образовательных организаций способ продуктивного и здорового взаимодействия, фокусируясь на самостоятельном решении проблем.

Практически все современные организации так или иначе связывают с развитием понятия инновационного (поискового, процессуального, активного и т. д.) обучения. Однако эта связь не учитывает значимости поддержки и исполнения производственных, образовательных и иных рутин, обеспечивающих привычное функционирование и базу успешного перехода к изменениям. Практика

поддерживающего обучения не касается присвоения «инновационных» знаний и умений, развития навыков и способностей, необходимых для быстрой и точной адаптации к изменениям, принятия неудач как средства обучения или того, как использовать проективное и критическое осмысление происходящего для быстрого и полного принятия и воплощения инновационных идей. Я. А. Коменский полагал, что такое обучение ориентировано на требования доступности обучения и переход от «близкого к далекому», известного к неизвестному и т. д.

Инновационное обучение связано с более или менее спонтанно формирующейся неудовлетворенностью учеников имеющимися знаниями и умениями, а также с императивом эвристичности, творческого характера этих новых знаний и умений. Оно предполагает ориентацию на самостоятельный поиск и апробацию альтернатив, исследование собственного опыта и постоянного диалога с другими участниками образовательного процесса.

Поддерживающее обучение не соответствует задачам конкурирующих организаций или организаций, стремящихся любой ценой выжить или преуспеть во времена и в местах беспрецедентных изменений. Поддерживающее обучение подготавливает людей к адаптации к обстоятельствам: принятию их такими, какие они есть, а не такими, какими они будут. При этом люди стремятся изменить свои знания и умения, поведение и даже ценности, если, по их мнению, это согласуется с целями, способами жизни и изменениями в организации. Когда эта открытость к изменениям сочетается с верой людей в возможность действительно нужных им перемен, общие усилия по изменению могут создать мощный импульс к трансформации. Первые успехи и победы могут поддержать инновации, помочь коллективу (учеников или педагогов) поверить в перемены. Неудачи же могут дать чрезвычайно ценный опыт осознания наличия новых вариантов и возможностей. Обратная связь помогает учиться и расти.

Проектирующее или дизайн-мышление / осмысление проблем способствует объединению людей для совместного решения проблем. Использование разнообразного опыта разных людей может быть эффективным при решении внешних и внутренних проблем организации для создания новых практик и оптимизации прежних организационных отношений. Готовность и способность успешно приспосабливаться к изменениям, принятие неудач как важный путь обучения, использование проективного («дизайнерского») осмысления для эффективного и продуктивного воплощения идей часто связаны с обучением новыми способами новым знаниям и умениям. Они могут воздействовать на корпоративную культуру и влиять на успех ученического и педагогического труда, на качественно новые результаты образования в целом.

Инновационное обучение предполагает понимание и признание ценности текущих обстоятельств при активном использовании моделей самообучения, взаимообучения, исследования и практического действия, проектирования, рефлексии процессов и результатов образовательных (воз)действий [35; 36].

За рубежом в наши дни учебный процесс часто рассматривается как самостоятельный поиск учащимися нового знания, новых познавательных ориентиров высокого уровня сложности (Э. де Боно, Дж. Брунер, Э. де Кортэ, Д. Мезироу, М. Ноулз, Х. Таба, Д. Шваб и др.), процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения («процессуально-ориентированное» обучение) [37–39]. Однако при общем снижении планки образования «новое» знание все чаще является дискуссиями по поводу истинности наиболее банальных истин, а не действительными, открывающими мир и человека, прозрениями.

Как отмечает один из ведущих советских и российских психологов Л. А. Петровская, существует несколько направлений реформирования образования, создающих в обучении и воспитании благоприятную, психотерапевтически воздействующую, то есть целительную атмосферу:

1) практико-ориентированный подход, дополняющий, а не заменяющий классический для советской школы, теоретически-ориентированный, в том числе некоторые виды контекстного и проблемного образования;

2) деятельностно-смысловой подход, в том числе упомянутое выше контекстное, а также проблемное образование и некоторые виды программируемого образования и т. д.;

3) личностно-центрированный подход (опирающийся на идеи самореализации личности), в том числе модель образования-фасилитации, диалога, консультативно-ориентированная модель и т. д. [31].

Представленные выше образовательные подходы связаны идеей создания условий, в которых развитие человека как личности, партнера и профессионала не просто декларируется или возможно, но и неизбежно. Важно, чтобы инновационные и традиционные методы и модели образования подходили ученику и педагогу, помогали им выстроить дидактическую коммуникацию, реализовав задачи обучения и воспитания без лишних деформаций.

Создание условий развития человека опирается на идею преодоления ограничений, в том числе связанных с предшествующими стрессами образования и жизни, идею расширения возможностей человека и палитры его способов действия, совершенствования системы его отношений, включая конфликтную компетентность, умение учить и умение учиться, палитры способов продуктивного и эффективного совладания со стрессами, трудными и кризисными

ситуациями самого человека в его отношениях с другими людьми и учебно-профессиональной жизни.

Сложный процесс создания условий развития человека основывается и на идее психологически безопасного, поддерживающего и подтверждающего сопровождения развития, в ходе которого человек обретает совершенство: полноту знаний и умений («ориентировочных основ»), ясность и гармоничность целей и ценностей, транспарентность отношений с собой и людьми и т. д. В таких инновационных условиях стрессы образования или дидактогении (матетогении, педиогении, эдюктогении) не возникают (профилактируются, превентивуются) либо оперативно и полно корректируются. Конфликты как конфронтации ведут к развитию всех субъектов на всех уровнях. В иных ситуациях конфликты и стрессы подавляются и/или усиливаются, а инновации выступают как деструктивные перемены, ведущие к коллапсу образования и далее к деградации и уничтожению тех структур, которые создавали и внедряли эти инновации [40–45].

Важно, что при внедрении информационных и коммуникационных технологий и других методических и организационных инноваций необходимо опираться на общий опыт педагогики, мировые технологии обучения и воспитания, на самые современные разработки, адресованные архетипическим структурам и процессам развития интеллекта учащихся (творческие и репродуктивные навыки), а также на новые и только появляющиеся свойства участников образовательного процесса (например, лоскутное мышление; мышление, опосредованное цифровыми технологиями и устройствами и т. д.) [46–51]. Важно понимать плюсы и минусы различных форматов обучения и воспитания, их влияние на развитие сознания учащихся и других функций человека как личности, партнера и профессионала. Не менее важно учитывать способность человека к адаптации к неизвестному, постоянно изменяющимся условиям; помнить, что будущее всегда опирается на прочную основу, состоящую из осмысленного и качественного воплощения опыта предшествующих поколений.

Известно: нет ничего, что возникает с нуля и снова, без связи с прошлыми достижениями, успехами и неудачами. Важно помнить, что обучение в каждой предметной области должно сочетаться с совершенствованием обучения в других областях науки и практики: человек формируется и развивается в целом, его нельзя ограничивать ориентацией на «роботоустойчивость» и конкурентоспособность в отдельной профессиональной области и только в ней [46; 48]. Человек – это личность, партнер и профессионал, а не просто специалист с односторонним воспитанием и обучением. Его образовательный труд – это часть жизни, подготовка современного специалиста по императивам наступающих новых технологических укладов должна быть глобальной

[47; 49]. В этом контексте также важно активизировать исследовательскую активность студентов и преподавателей, анализ и самоанализ их опыта в улучшении образования [52–54]. Важно понимать, что стресс инноваций и иные стрессы образования, в первую очередь, есть проявления деформаций в отношениях людей: к себе, друг другу и миру. Профилактика и коррекция стрессов и их последствий связана с исправлением и предотвращением подобных деформаций, с нацеленностью образования на воспитание и обучение человека как субъекта культуры [55–57].

Выводы (заключение). Многие современные российские школьники и учителя средних и начальных школ, студенты и преподаватели вузов/колледжей нуждаются в профессиональной психологической помощи, в том числе в консультировании по проблемам образовательных стрессов, по проблемам стрессов и кризисов развития, включая стрессы инноваций. Такая помощь должна быть направлена на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инноваций в образовании.

Важнейшие вопросы, с которыми сталкиваются образовательные организации – это вопросы о том, насколько те или иные нововведения являются 1) действительно нововведениями, а не симулякрами или попытками продвижения под новыми именами устаревших и непродуктивных технологий и форм обучения и воспитания; 2) полезными для образования, повышают его качество, облегчают задачи воспитания и обучения; 3) необходимыми и своевременными; 4) внедряемыми (для их введения и освоения у образовательных сред и субъектов образования есть необходимые ресурсы).

Очевидно, что ответы на рассмотренные в статье вопросы у участников образовательного процесса разных уровней образования, у граждан страны в целом могут быть весьма разнообразными уже потому, что в целом проблема инноваций образования в современном мире является одной из наиболее дискуссионных. Именно поэтому она неизбежно требует системного, комплексного подхода; ее решение должно осуществляться в рамках отчетливого представления о том, что есть/не есть культура, каковы реальные достижения современной культуры, в том числе педагогической.

Мнению о том, что человечество действительно способно продвигаться вперед благодаря лишь цифровым технологиям противоречит наличие мощных «возвратных течений» внутри многочисленных технологических достижений: например, переоцененные возможности интернета, когда не учитываются возможности его пользователей, оптимизаторов и т. д., цели и задачи использования. Очевидно, что без живых субъектов образовательного процесса, без учета объективных обстоятельств, описанных выше, продуктивное развитие человека и образования весьма маловероятно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авакян И. Б., Виноградова Г. А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102>.
2. Авксененко Т. Н. Влияние школьных дидактогений на социально-психологическую адаптацию студентов // Вестник университета. 2014. № 15. С. 219–222.
3. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21.
4. Мирошниченко А. А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 162–163.
5. Наумцева Ю. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методы // Организационная психология. 2016. Т. 6, № 2. С. 55–74.
6. Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В., Иванов А. С., Микляева А. В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 1. С. 127–143. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>.
7. Пуляева В. Н., Неврюев А. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 2. С. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250202>.
8. Шарыпова Т. Н., Забейворота М. В. Социально-психологические и профессиональные риски психологического «выгорания», как фактор возникновения внутриличностного конфликта // Аллея науки. 2019. Т. 2, № 3. С. 237–241.
9. Hascher T., Hadjar A. School alienation – theoretical approaches and educational research // Educational Research. 2018. Vol. 60, № 2. P. 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.
10. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: Mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway // International Journal of Educational Research. 2016. Vol. 79. P. 240–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.008>.
11. Арпентьева М. Р., Ташёва А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4130–4145. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200323>.
12. Кунаковская Л. А., Гайдар К. М., Арпентьева М. Р. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29, № 4. С. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>.
13. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособие для руководителей образоват. учреждений. Москва : Новая шк., 1994. 62 с.
14. Абакумова И. В. Смыслообразование в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 44 с.
15. Колесина К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 36 с.
16. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 1994. 64 с.
17. Ангеловский К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
18. Rogers E. M. Diffusion of innovations. New York : Simon and Schuster, 2003. 576 p.
19. Еременко С. А., Попова В. В. Роль психологического консультирования при коррекции профессионального выгорания работников социальной сферы // Вестник Иркутского университета. 2019. № 22. С. 78–79.
20. Загашев И. О. Психологические аспекты готовности к инновациям у преподавателей высшей школы и качество управления инновациями // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета имени И. И. Мечникова. 2008. № 2. С. 105–107.
21. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Современное высшее образование. 2006. № 8. С. 20–26.
22. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Москва : Эксперимент, 1995. 176 с.
23. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221–226.
24. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // International Journal of STEM Education, 2017. Vol. 4, art. 2. P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>.
25. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society // Entrepreneurship and knowledge. New York, 2015. P. 117–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315795638>.
26. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin A. I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40, № 26. P. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).

27. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 205 с.
28. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
29. Платонова Н. М., Платонов М. Ю. Современные тенденции развития высшей школы // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. № 1. С. 81–86.
30. Ушаков К. М. От отрицания до вовлеченности. Модель поведения администратора, внедряющего инновации // Директор школы. 1996. № 5. С. 3–6.
31. Стрюкова Г. А. Профилактика профессионального выгорания: психологическое просвещение педагогов по проблемам самоактуализации // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 1–3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN619.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).
32. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознания студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Саарбрюккен : Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
33. Herlofsen P. Group treatment in the aftermath of trauma // Balliere's Clinical Psychiatry. 1996. Vol. 2. P. 315–328.
34. Bennis W. G. On Becoming a Leader. New York : Basic Books, 2009. 304 p.
35. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Москва : Луч, 2018. 640 с.
36. Klarin M. V. Conceptual challenges in understanding innovative education in organizational context // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2016. Vol. 4, № 1. P. 79–84.
37. Jonker J. Toolbook for organizational change. A practical approach for managers. London : Van Gorcum and Comp BV, 1995. 260 p.
38. Брунер Дж. Процесс обучения пересмотрен // Phi Delta Kappan. 1971. Вып. 53, № 1. С. 18–21.
39. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепций. Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 312 с.
40. Bruner J. S. Toward a theory of instruction. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1966. 156 p.
41. Гайдар К. М., Малютина О. П. Особенности профессионального выгорания преподавателя высшей школы в современных условиях // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 2. С. 27–30.
42. Кунаковская Л. А. Деструктивные проявления в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. 2016. № 2. С. 78–82.
43. Кунаковская Л. А., Охрименко Т. В. Психолого-педагогическая подготовка сотрудников службы «Няня на час» к взаимодействию с дошкольниками и младшими школьниками // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 116–119.
44. Кунаковская Л. А. Самосовершенствование педагога высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2014. № 6. С. 89–93.
45. Кунаковская Л. А. Профессиональная рефлексия как фактор самосовершенствования педагога. Воронеж : ЦНТИ, 2015. 204 с.
46. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises // International Journal of Education and Information Technologies. 2019. Vol. 13, № 1. P. 26–32.
47. Бадалов А. А., Бровкина С. Н., Арпентьева М. Р., Калинин С. С., Касымова Г. К. Архетип интеллектуальной деятельности: современная методология дескрипции протофеномена // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090101>.
48. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: psychological, social and economical aspects // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. Vol. 1, № 383. P. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.30>.
49. Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Kraynova E. R., Gasanova R. R., Kamenskaya E. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V. Modern concepts and archetypes of the management in education: psychological, social and economical aspects // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. Vol. 2, № 384. P. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.59>.
50. Kenzhaliyev O. B., Ilmaliyev Zh. B., Triyono B. M., Minghat A. D., Arpentieva M. R., Kassymova G. K. Commercialization of research and development results as the economy growth factor of the Republic of Kazakhstan // International Journal of Advanced Science and Technology. 2020. Vol. 29, № 7s. P. 18–28.
51. Triyono B. M., Mohib N., Kassymova G. K., Pratama G. N. I. P., Adinda D., Arpentieva M. R. The profile improvement of vocational school teachers' competencies // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 2. С. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.
52. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Koshbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction. Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, № 379. P. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.
53. Афанасенко И. В., Ташёва А. И., Габдулина Л. И. Ценностные ориентации в связи с социальной фрустрированностью обучающихся и работающих молодых

мужчин и женщин // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 172–183.

54. Ташчёва А. И., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.

55. Tashcheva A. I., Gridneva (Bedredinova) S. V. Psychological and pedagogical support of adolescents with addictions and co-addictions // Integrative approach in the prevention of addictions in the youth environment :

materials of the III Intern. sci. forum (Rostov-on-Don, Dec. 1–2, 2016). Rostov-on-Don, 2016. P. 180–187.

56. Actual problem of the practical psychology education Vol. 12. Academic psychological counseling: psychological support for education / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto : Altaspera Publ., 2019. 230 p.

57. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration // The Social Sciences. 2015. № 10. P. 1287–1290.

REFERENCES

1. Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Evaluation of innovative readiness of teaching staff of universities. *Psychological-educational studies*, 2020, Vol. 12, no. 1, pp. 16–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120102>. (In Russ.).

2. Avksenenko T. N. Influence of school didactogenies on socio-psychological adaptation of students. *Bulletin of the University*, 2014, no. 15, pp. 219–222. (In Russ.).

3. Miroshnichenko A. A. Comprehensive evaluation of teacher's activity as a condition of prevention of didactogeny. *Mental health issues for children and adolescents*, 2017, vol. 17, no. S2, pp. 162–163. (In Russ.).

4. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Opposition to innovations: essence, methods of prevention and overcoming. *Education and science*, 2014, no. 3, pp. 3–21. (In Russ.).

5. Naumtseva Y. Psychological readiness for organizational change: approaches, concepts, methods. *Organizational psychology*, 2016, vol. 6, no 2, pp. 55–74. (In Russ.).

6. Panferov V. N., Bezgodova S. A., Vasil'yeva S. V., Ivanov A. S., Miklyayeva A. V. Learning efficiency and academic motivation of students in online interaction with a teacher (using the example of a video lecture). *Social psychology and society*, 2020, vol. 11, no 1, pp. 127–143. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>.

7. Pulyaeva V. N., Nevryuev A. N. Interrelation of basic psychological needs, academic motivation and alienation from students studying in higher education. *Psychological science and education*, 2020, vol. 25, no 2, pp. 19–32. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250202>

8. Sharypova T. N., Zabeyvorota M. V. Socio-psychological and professional risks of psychological "burnout" as a factor in the occurrence of intrapersonal conflict. *Alley of science*, 2019, vol. 2, no. 3, pp. 237–241. (In Russ.).

9. Hascher T., Hadjar A. School alienation - theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 2018, vol. 60, no. 2, pp. 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>.

10. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to higher education: mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 79, pp. 240–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.008>.

11. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenias and stresses of innovations in higher

education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200323>

12. Kunakovskaya L. A., Gaidar K. M., Arpentieva M. R. The stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 29, no. 4, pp. 56–67. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-17>.

13. Khomeriki O. G., Potashnik M. M., Lorensov A. V. *School development as an innovative process: a manual*. Moscow, New School, 1994, 62 p. (In Russ.).

14. Abakumova I. V. *Formation of meaning in the educational process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 44 p. (In Russ.).

15. Kolesina K. Yu. *Metaproject training: theory and technologies of implementation in the educational process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 2009, 36 p. (In Russ.).

16. Fomenko V. T. *Initial logical structures of the learning process*: diss. abstr. Rostov-on-Don, 1994, 64 p. (In Russ.).

17. Angelovski K. *Teachers and innovations*: book for teacher. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 159 p. (In Russ.).

18. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. New York, Simon and Schuster, 2003, 576 p.

19. Yeremenko S. A., Popova V. V. The role of psychological counseling in the correction of professional burnout of social workers. *Bulletin of Irkutsk University*, 2019, no. 22, pp. 78–79. (In Russ.).

20. Zagashev I. O. Psychological readiness for innovation as a condition of effectiveness of implementation quality management systems. *Bulletin of I. I. Mechnikov North-West State Medical University*, 2008, no. 2, pp. 418–420. (In Russ.).

21. Zimnyaya I. A. Adequacy approach. What is its place in the system of the modern approaches and problems of education? (Theoretical and methodological aspect). *Modern higher education*, 2006, no. 8, pp. 20–26. (In Russ.).

22. Clarin M. V. (1995). *Innovations in world pedagogy: training based on research, games, discussions. (Analysis of foreign experience)*. Moscow, Experiment, 176 p. (In Russ.).

23. Ostapenko A. A., Khagurov T. A. Educational innovations and reforms through the eyes of teachers and teachers: a brief survey of sociological research. *International Journal of Experimental Education*, 2013, no. 4, pp. 221–226. (In Russ.).

24. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of

well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM. *International Journal of STEM Education*, 2017, vol. 4, art. 2, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>

25. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Entrepreneurship and knowledge exchange*. New York, 2015, pp. 117–158. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315795638>.

26. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin, A. I. (2019). Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization. *Revista ESPACIOS*, vol. 40, no. 26, pp. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2020)

27. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan, Kazan Univ. Publ., 1989, 205 p. (In Russ.).

28. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogy: innovative activity*. Moscow, Master, 1997, 224 p. (In Russ.).

29. Platonova N. M., Platonov M. Yu. Modern trends in the development of higher education. *Scientific notes of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 1, pp. 81–86. (In Russ.).

30. Ushakov K. M. From denial to involvement. Innovation administrator behavior model. *School director*, 1996, no. 5, pp. 3–6. (In Russ.).

31. Stryukova G. A. Prevention of professional burnout: psychological education of teachers on the issues of self-actualization. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 1–3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PSMN619.pdf> (accessed 10.10.2020). (In Russ.).

32. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632p. (In Russ.).

33. Herlofsen P. Group treatment in the aftermath of trauma. *Balliere's Clinical Psychiatry*, 1996, vol. 2, pp. 315–328.

34. Bennis W. G. *On becoming a leader*. New York, Basic Books, 2009, 304 p.

35. Klarin M. V. *Innovative learning models: a study of world experience*. Moscow, Luch, 2018, 640 p. (In Russ.).

36. Klarin M. V. Conceptual challenges in understanding innovative education in organizational context. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2016, vol. 4, no. 1, pp. 79–84.

37. Jonker J. *Toolbook for organizational change. A practical approach for managers*. London, Van Gorcum a. Comp BV, 1995, 260 p.

38. Bruner J. S. Process of education reconsidered. *Phi Delta Kappan*, 1971, vol. 53, no. 1, pp. 18–21. (In Russ.).

39. Clark B. R. *Maintaining change at universities. The succession of case studies and concepts*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2011, 312 p. (In Russ.).

40. Bruner J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1966, 156 p.

41. Gaidar K. M., Malyutina O. P. Features of professional burnout of a higher school teacher in modern conditions. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 2016, no. 2, pp. 27–30. (In Russ.).

42. Kunakovskaya L. A. Destructive manifestations in the professional activity of a university teacher. *Teacher of the XXI century*, 2016, no. 2, pp. 78–82. (In Russ.).

43. Kunakovskaya L. A., Okhrimenko T. V. Psychological and pedagogical training of employees of the “Nanny for an hour” service for interaction with preschoolers and primary school children. *Proceedings of Voronezh State Pedagogical University*, 2014, no. 1, pp. 116–119. (In Russ.).

44. Kunakovskaya L. A. Self-improvement teacher of higher education. *Pedagogical education and science*, 2014, no. 6, pp. 89–93. (In Russ.).

45. Kunakovskaya L. A. *Professional reflection as a factor in teacher self-improvement*. Voronezh, TsNTI, 2015, 204 p. (In Russ.).

46. Kassymova G. K., Tokar O. V., Tashcheva A. I., Slepukhina G. V., Gridneva S. V., Bazhenova N. G., Shpakovskaya E. Yu., Arpentieva M. R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2019, vol. 13, no. 1, pp. 26–32.

47. Badalov A. A., Brovkina S. N., Arpentieva M. R., Kalinin S. S., Kassymova G. K. The archetype of intellectual activity: a modern methodology for the description of the protophenomenon. *Clinical and special psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090101>

48. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Shumova K. A., Malinichev D. M., Simonov V. L., Kosov A. V., Garbuzova G. V., Stepanova O. P. Human resource management and dynamic capabilities of educational enterprises: psychological, social and economical aspects. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, vol. 1, no. 383, pp. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.30>.

49. Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Kraynova E. R., Gasanova R. R., Kamenskaya E. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Gorelova I. V. Modern concepts and archetypes of the management in education: psychological, social and economical aspects. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2020, vol. 2, no. 384, pp. 194–204. DOI: <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.59>

50. Kenzhaliyev O. B., Ilmaliyev Zh. B., Triyono B. M., Minghat A. D., Arpentieva M. R., Kassymova G. K. Commercialization of research and development results as the economy growth factor of the Republic of Kazakhstan. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 2020, vol. 29, no. 7s, pp. 18–28.

51. Triyono B. M., Mohib N., Kassymova G. K., Pratama G. N. I. P., Adinda D., Arpentieva M. R. The profile improvement of vocational school teachers' competencies. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.

52. Kassymova K. G., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliyev B. K., Kosherbayeva A. N., Kosov A. V., Duvalina O. N. Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, no. 379, pp. 2–11. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.53>.

53. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. Value orientations in connection with the social frustration of students and working young men and women. *Humanities and social sciences*, 2015, no. 4, pp. 172–183. (In Russ.).

54. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, South Feder. Univ. Publ, 342 p. (In Russ.).

55. Tashcheva A. I., Gridneva (Bedredinova) S. V. Psychological and pedagogical support of adolescents with addictions and co-addictions. *Integrative approach in the prevention of addictions in the youth environment: materials of the III Intern. sci. forum (Rostov-on-Don, Dec. 1-2, 2016)*. Rostov-on-Don, 2016, pp. 180–187.

56. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. (eds.) *Actual problem of the practical psychology. Vol. 12: Academic psychological counseling: psychological support for education*. Toronto: Altaspera Publ., 2019, 230 p.

57. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., and Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration. *The Social Sciences*. 2015, no. 10, pp. 1287–1290.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), Заслуженный работник науки и образования Российской академии естествознания, педагог-психолог, ГБОУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Содействие”» (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Ташчёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

Статья поступила в редакцию 20.11.20

После доработки 04.02.21

Принята к публикации 05.03.21

Information about the authors

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Academician of the International Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, Educational Psychologist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance” (26, Razin Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Anna I. Tashcheva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, Head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., 344006, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Svetlana V. Gridneva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-6947-5416>

The paper was submitted 20.11.20

Received after reworking 04.02.21

Accepted for publication 05.03.21