

# III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-17

УДК 377+159.98

Оригинальная научная статья

## Психолого-педагогические направления и трудности совершенствования современного образования

**Р. Р. Гасанова**

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова*

*Москва, Российская Федерация*

*e-mail: renata\_g@bk.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Многие исследователи и педагоги современности озабочены поиском направлений преодоления многочисленных трудностей современного образования. Однако многочисленные и разнообразные проблемы, стоящие перед образованием, далеки от своего разрешения. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ психолого-педагогических аспектов совершенствования современного образования, тех направлений и трудностей его развития, с которыми оно столкнулось в современном мире. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ психолого-педагогических направлений и трудностей совершенствования современного образования. *Результаты.* Дискурс современного «образования» существенно изменился, сопоставлять «образовательные» практики прошлого и настоящего достаточно сложно, поскольку у них разные цели и ценности. Образование прошлого было институтом культурной трансмиссии, обучения и воспитания человека. На волне идей «гуманизации и индивидуализации» образования в него активно внедрялись идеи совершенно противоположного плана: идеи прагматизации образования, цели «образования» в итоге трансформировали обучение и воспитание человека в подготовку компетентного потребителя и обслуживающего персонала, то есть теперь невозможно рассматривать эти два института как единое целое. *Выводы.* Важны профилактика, коррекция и использование стрессов образования, включая стрессы инноваций: важно строить образовательные отношения в духе направленности на понимание как осознанность и взаимопонимание как диалог. Важно, чтобы школа и вуз развивали понимание человеком себя и мира и таким образом повышали психологическое благополучие и жизнеутверждающий потенциал человека. Для этого образовательные отношения должны быть обогащены моделями, позволяющими субъектам проявить активность и сотрудничать в решении актуальных для них проблем, реализуя модель интересубъективного управления как в организации образования, так и в его процессе.

**Ключевые слова:** осознанность, понимание, взаимопонимание, интересубъективное управление образованием, индивидуальные образовательные траектории, самостоятельность субъектов образования, стрессы инноваций, благополучие субъектов образования, катастрофа неравенства в образовании

**Для цитирования:** *Гасанова Р. Р.* Психолого-педагогические направления и трудности совершенствования современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №4. С. 758–768. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2022-4-17

Full Article

## Psychological and pedagogical directions and difficulties of improving modern education

Gasanova, R. R.

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: renata\_g@bk.ru

**Abstract.** *Introduction.* Many modern researchers and teachers are concerned about finding ways to overcome the number of difficulties of modern education. However, the numerous and diverse problems facing education are far from being solved. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the psychological and pedagogical aspects of improving modern education, those directions and difficulties of its development, which it has encountered in the modern world. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of psychological and pedagogical directions and the difficulties of improving modern education. *Results.* The discourse of modern «education» has changed significantly, it is rather difficult to compare the «educational practices of the past and the present, since they differ in their goals and values. The education of the past was the institution of cultural transmission, education and upbringing of a person. On the wave of the ideas of «humanization and individualization» of education, completely opposite ideas were actively introduced into it, the ideas of pragmatization of education, the goals of «education» eventually transformed the training and upbringing of a person into the training of a competent consumer and service personnel, that is, in a way that does not allow considering these two institutions as a whole. *Conclusion.* Prevention, correction and use of the stress of education, including the stress of innovation, are significant: it is important to build educational relationships in the spirit of focusing on understanding as awareness and mutual understanding as dialogue. It is important that the school and university develop a person's understanding of himself and the world, and, thus, increase the psychological well-being and life-affirming potential of a person. For this purpose educational relations should be enriched with models that allow subjects to be active and cooperate in solving problems that are urgent for them, realizing the model of intersubjective management both in the organization of education and in its process.

**Keywords:** awareness, understanding, mutual understanding, intersubjective education management, individual educational trajectories, independence of education subjects, stress of innovation, well-being of education subjects, the catastrophe of inequality in education

**Citation:** Gasanova, R. R. [Psychological and pedagogical directions and difficulties of improving modern education]. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 4, pp. 758–768. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-17>

**Введение.** Современное образование активно меняется и меняет мир. Традиционное образование, фиксировавшее важность профессиональной подготовки и компетентности в области «жестких» навыков, выпускало из стен школ и вузов людей, интересовавшихся своим трудом, миром, собой. Современное образование, фокусирующееся на «мягких» компетенциях, ориентировано на подготовку людей, стремящихся сделать карьеру, оценивающих свой успех и ценность, успех и ценность других людей на основе того, как и что они потребляют, какое место в социальной иерархии занимают, каковы их перспективы на социальный рост. Это создает многочисленные трудности, в том числе там и тогда, когда, вопреки ожиданиям, образование перестает быть социальным лифтом и способом поддержки развития человека: продажа «образовательных услуг» и коммодификация образования резко ограничивают

его ценность в глазах потребителей, и производящие эти услуги школы и вузы вынуждены либо искать новые пути (геймификации, комиксоизации), либо возвращаться к традициям и пересматривать свои отношения с миром.

**Постановка задачи.** Многие исследователи и педагоги современности озабочены поиском направлений преодоления трудностей современного образования, однако многочисленные и разнообразные проблемы, стоящие перед образованием, далеки от своего разрешения. Цель исследования – анализ психолого-педагогических аспектов совершенствования современного образования, тех направлений и трудностей его развития, с которыми оно столкнулось в современном мире.

**Методика и методология исследования.** Метод исследования – теоретический анализ психолого-педагогических направлений и трудностей совершенствования современного образования.

Анализ трудностей образования осуществляется исходя из представления о том, что дискурс современного «образования» существенно изменился, сопоставлять «образовательные» практики прошлого и настоящего достаточно сложно, поскольку их цели и ценности отличаются. Образование прошлого было институтом культурной трансмиссии, обучения и воспитания человека. На волне идей «гуманизации и индивидуализации» образования в него активно внедрялись идеи совершенно противоположного плана: идеи прагматизации образования, цели «образования» в итоге трансформировали обучение и воспитание человека в подготовку компетентного потребителя и обслуживающего персонала, то есть эти два института невозможно рассматривать как единое целое.

**Результаты.** Основная граница различий между традиционным и современным дискурсами образования ведется по линии «теоретических» (системных, общих, абстрактных) и «практических» (конкретных, частных, прикладных) компетенций (знаний и умений). Образование прошлого обращало больше внимания на знания, теоретически обоснованные, развивающие сознание человека и обеспечивающие его успешное функционирование как личности, партнера и профессионала в течение жизни; их заботливое сохранение и передачу от предшествующих поколений новым. «Образование» современности обращает внимание на прикладные умения, обеспечивающие конкурентоспособность/востребованность (квази)специалиста в определенной сфере в определенный момент его жизни; их конкурентное производство и продажу тем, кто способен и готов заплатить за их потребление.

Схема рассуждений здесь достаточно проста и, как кажется, самоочевидна: кто-то и когда-то решил, что далеко не всем людям нужны теоретические знания и умения, а также способности и готовность к пониманию себя и мира, которые эти «ненужные» компетенции дают человеку. Из этого постулата естественным образом вытекают следствия, сами по себе не несущие никаких противоречий: так, некоторые исследователи обращают внимание на то, что большинство вузов формирует и развивает у студентов «hard skills» [1], предлагая им применять знания и умения на практике гораздо позднее, чем они присваиваются, однако и технические, и гибкие навыки («soft skills») должны развиваться по возможности одновременно, этому способствуют институт наставничества (менторства), включение студентов в исследовательские группы и стартапы, расширение учебно-профессиональных практик, использование цифровых VR-тренажеров или игровых симуляторов и т.д.

Однако, если мы обратим внимание на определение «hard skills», то увидим, что жесткими

называют навыки, необходимые для конкретной работы, то есть собственно профессиональные. Не удивительно, что вузы год за годом формировали и развивали эти навыки, удивительно было бы, если бы они этого не делали. Что же такое «мягкие или гибкие навыки»? Это дополнительные знания, умения и личные качества, не связанные с профессиональной подготовкой, но помогающие строить карьеру, «пробиваться наверх» социальной иерархии. В предельном выражении ориентация вузов и колледжей на приоритет «мягких навыков» означает отказ от профессиональной подготовки или ее имитацию, что и наблюдается во всем мире. К мягким навыкам, якобы не подверженным намеренному формированию и развитию средствами вузов и школ (несмотря на то что традиционная школа всегда занималась воспитанием как важнейшим слагаемым образования), относят умение работать в команде, критическое «мышление» или рефлексивность, тайм-менеджмент или искусство управлять трудовой активностью, лидерские способности и креативность.

Их предлагается формировать «опытным» путем, то есть «как получится», имея в виду, что залогом успеха являются постоянная работа ученика над собой (что, конечно, не требует педагогического присутствия и не всегда означает способность ученика разделять фиктивные и реальные цели), поиск слабых мест и стремление их развивать (доктрина совершенства или превосходства четко ориентирует человека на отношения власти и «лидерства», к которым, однако, у человека может не быть никаких интенций, способностей, претензий и желаний).

Аналогичным образом ученику предписывается формировать и развивать креативность, но что это такое и как ее можно развивать, не сообщается. Это позволяет продавать самые разные «образовательные» услуги, якобы развивающие креативность и иные познавательные способности (примером является «нейрофитнес» и прочие процедуры и технологии развития «критического», «исследовательского» и т.д. отношения к миру). Также ученикам предписываются навыки «работы в команде», в том числе способность и готовность понимать себя и других людей, однако в качестве сферы формирования этих навыков предлагается внеобразовательная ситуация или ситуации «нетрадиционного», в том числе внеаудиторного, образования. В любом случае ведущей, как очевидно, является ситуация «вне образования» (традиционно понятого как диалог ученика и педагога), в котором ученик на основе некоего, неконкретизируемого и технологически не структурированного и не направленного «опыта» может неким (случайным, методом проб и ошибок) образом развить себя как равноправ-

ного сотрудничающего партнера и в то же время и в том же месте как руководящего, лидера группы, как критически мыслящего аналитика, исследователя и как «синтезирующего» творца знаний и умений без какой-либо поддержки со стороны педагога, опираясь на опыт работы в группе таких же, как и он, ищущих карьерного успеха сверстников.

К сожалению, как показывает опыт исследования стилей обучения и стилей учения, «стратегические» стили являются вариантом поверхностных, имитирующих учение и обучение, а вот воспитательные эффекты таких стилей чаще всего разрушительны для человека как гармонично развитой и полноценно функционирующей целостности [2]. Один из вариантов развития таких отношений представлен У. Голдингом в «Повелителе мух», другие варианты отражены в феномене «Маугли»: вне социализирующих отношений со взрослым носителем культуры индивид стать человеком и развиваться как человек не может.

Из школ и университетов все более и более изымается и предметное, и воспитательное содержание. Передача образованием своих функций: воспитания человека как партнера, члена социума – другим институтам также означает, что перед нами – лишь имитация образования. В результате образование начинает действительно выглядеть как институт, не способный дать человеку ни того, ни другого, то есть ненужный. Тогда становится совершенно очевидным, что «образование» современности во многих странах представляет собой симуляцию образования, временно существующий на пути к полному отказу от него институт. Этот институт также отражает уже совершенный намного ранее отказ общества от заботы о подрастающих поколениях, о детях и молодежи. Как один из непосредственных и близлежащих результатов такого отказа выступают крах образования и тотальное невежество населения планеты, жесткое расслоение (неравенство) разных групп населения по отношению к образованию, что уже зафиксировано учеными в 2020–2021 гг. В качестве более отсроченного и опосредованного эффекта мы получаем крах человеческого, «подпираемый» нейроцифровыми и иными цифровыми, биологическими и другими технологиями «улучшения» человека [3].

Не удивительно, что современные школьники и студенты, учителя и преподаватели предвосхищают, а иногда остро ощущают этот крах, обесценивание (десакрализацию) и опустошение (формализацию) образовательных отношений, реагируя на него психологическим выгоранием, деформациями, дидактогеническими расстройствами и травмами образовательного насилия, вплоть до колумбайнов и т. д. [2; 4].

Исходя из представлений о том, каким образование было ранее, ученые и педагоги современности по привычке, а кто-то в рамках поиска путей изменения современного состояния дел выделяют некоторые аспекты, побуждающие молодого и взрослого обучающегося к самосовершенствованию как личности, партнера и профессионала:

- осознание разрыва между актуальным и необходимым уровнем знаний и умений для эффективной профессиональной деятельности;
- стремление к профессионализму и профессиональному росту; желание осмыслить проблемы, находящиеся за пределами его наличного бытия и компетенций и имеющие глобальный характер;
- стремление расширить и углубить понимание себя и мира и освоить новые способы и технологии деятельности;
- желание получить более высокие оценки со стороны референтной группы и повысить социальный (карьерный) статус и т. д. [5].

Сопоставление разных образовательных подходов и стратегий позволяет выделить те, которые помогают человеку осуществить свое становление и развитие не только как профессионала, но и личности, партнера, осмыслить и расширить свою палитру способов поведения, интеракций, решения проблем, осознать себя и свой опыт, включая богатство собственного бессознательного, повысить гибкость и сензитивность [6]. М. Н. Родштейн и другие исследователи, в том числе педагоги «старой школы», обозначают «контрапунктные стратегии» обеспечения качества образования: понимание учениками и педагогами необходимости «учить учиться»; знание основ современной методологии науки и специальности; присвоение компетенций на базе критического подхода, рефлексии (осознанности); развитие готовности и способности будущего специалиста выходить за пределы однажды найденных технологий решения профессиональных задач и т. д. Повышение качества образования связано со смыслопорождающей фокусировкой содержания дисциплины, вводом в предметное содержание образования новых научных данных, моделей, школ, парадигм; моделированием соответствующих программ и обновлением научно-педагогических дискурсов, применением творческих и поисковых сценариев активного обучения и воспитания как порождения знаний и умений, а не только их репродуктивного, пассивного присвоения [2; 7].

Однако часть исследователей считает продуктивными периоды хаоса и коллапсов образования [8], но многие специалисты отмечают, что эксперименты над учащимися и обучающимися, а также педагогами недопустимы. Это особенно хоро-

шо показывает опыт последних двух лет, когда школы и вузы во многих странах мира были практически закрыты, переведены в так называемый «дистанционный» режим [9; 10]. Хаос с согласия испытуемых и администрации может позволить себе экспериментатор в лаборатории. Хаос есть естественное состояние на одной из стадий в образовательном диалоге, но его намеренное создание и превращение в метод «обновления» образования недопустимо, поскольку завершается потерями не только в образовании, но и психологическом и социальном благополучии, а также в физическом и духовном здоровье субъектов образования [11–13]. Людей и организации необходимо учить пониманию и взаимопониманию, диалогу как целостности, а не преувеличивать продуктивность этапов и процессов разрушения, неминуемых при столкновении человека с постоянно изменяющейся внешней реальностью, также как и понимания человеком того, что он сам – постоянно изменяющаяся «величина» [5; 14; 16; 17].

В контексте описания новаций и реформ образования последних десятилетий часто отмечается, что основное и дополнительное образование современности должно делать особый акцент на процессы и результаты совместного («интерсубъективного»), а не только директивного управления и фасилитации самообразования и самосовершенствования обучающихся/учащихся и иных субъектов образования [18; 19]. Школа и вуз должны стать местом совместного познания людьми себя и мира, интерсубъективного проектирования и осуществления персональных траекторий образования и всей жизни человека [20–22]. Важно выстроить образовательные отношения в духе направленности на понимание как осознанность и взаимопонимание как диалог [23; 24]. Диалог в образовании способен решить очень многие вопросы, включая вопросы полноты предоставляемой ученикам информации о мире [25; 26]. Важно перейти от функционально-ролевых отношений педагога и учеников к отношениям, насыщенным искренними переживаниями, рефлекслируемыми представлениями, ценностно обусловленными поступками и взаимодействиями [27; 28]. Важно, чтобы школа и вуз развивали понимание человеком себя и мира и таким образом повышали психологическое благополучие и жизнеутверждающий потенциал человека [29–31], его потребность и способность к творчеству, отказу от прокрастинаций и страхов развития [25; 32; 33], поскольку школа и вуз становятся местом и временем психологической безопасности [34–36]. Они становятся местом и временем культуры и практики «инклюзии», вовлечения представителей разных групп в образовательный и общесоциальный диалог [36; 37]. Включенность позволяет человеку

опираться в своем развитии на опыт семьи, рода, нации, человечества, сознательно выстраивать в разной мере автономные, ограниченные и разнотипные отношения [38; 39]. Это место, где дидактогении (педиогении, матетогении, эдьюктогении как «systemic violence») и порождающие их насилие и иные травмирующие субъектов образования факторы постоянно и тщательно исследуются, чтобы быть минимизированными [8; 11].

Важными моментами являются исследования самоуправления и «интерсубъективного» управления в образовании, начиная от учебной и профессиональной самостоятельности и заканчивая реальными технологиями обучения и воспитания, ориентированными на поиск и творчество знаний и умений в проблемном и значимом для обучающихся/учащихся диалоге по поводу насущных для их жизни и развития вопросов и тем [20–22]. В этих исследованиях отмечается важность внутренних, «скрытых» знаний и умений каждого человека, которые в диалоге и поиске консенсуса обнаруживаются и приводят к наиболее оптимальному для всех участников пониманию и решению проблем.

Исследования в области развития понимания и взаимопонимания в образовании постоянно обновляются интересными и важными идеями и разработками. Так, К. Хокинс, представляет развивающий подход к обучению и воспитанию, он показывает, как осознанность может обогатить образование и жизнь учителей/преподавателей и их учеников, как воплотить осознанность в своей повседневной жизни [30]. Аналогичный подход мы видим в изучении работ, посвященных развитию рефлексии, понимания, критического осмысления реальности и т.д. Исследователи отмечают, что надежды на серьезные социальные перемены должны быть основаны на переосмыслении и воссоздании существовавшей ранее, традиционной системы образования индустриального века, а растущий интерес к осознанности в школах и вузах может помочь нам привести их к системе образования, реально ориентированной на человеческое развитие. Здесь возможен простой и естественный прогресс: от осознанности педагога к осознанному обучению и вовлечению учеников через обучение учеников внимательности и, наконец, к развитию и поддержанию осознанной школьной культуры. Образование должно развивать и разум, и сердце, и волю, и любовь, вооружать последующие поколения не только знаниями, но и умениями, в том числе умениями осознания, а также такими качествами, как любопытство, сострадание, игривость и стойкость: образование – это опыт отношений с собой и миром.

Также важно понимать и учитывать в образовании, что несет в себе каждый человек типичного и индивидуально-неповторимого, врожденного

и приобретенного, изменчивого и неизменяемого. Еще великий суфийский учитель Дж. Руми описал «два вида интеллекта»: один приобретается, второй уже завершен и «сохранен» внутри человека. Важно помнить богатства «уже завершенного» и способы, которыми оно как «врожденное» помогает приобретению нового<sup>1</sup>. Кроме того, следует опираться на традиции образования, а не уповать только на инновации. Поэтому критически важную роль в образовании детей, их учителей, родителей, общества играет «внимательность», связанное с ней развитие «гибкости» и осознанности субъектов образования как самостоятельных личностей, гармоничных партнеров и успешных учеников и работников [38–40], их метакогнитивных и метаперсональных способностей [41; 42]. Так, «развитые способности метапознания создают условия для понимания множественности взглядов, точек зрения, способов, что в свою очередь дает основу для гибкости, высокой ответственности, высокой чувствительности к людям и себе» [43, с. 56].

Такая внимательность особенно важна, когда кризисное образование входит в «теневые зоны» («shadow education»), связанные с деформациями образовательных отношений, возникающими в ходе тех или иных реформ, в частности предлагаемых в контексте глобализации и локализации образования (global and local education) [44]. Многие аспекты и эффекты глобализации и глобального образования жестко критикуются как результат активных вмешательств политики в процессы и результаты обучения и воспитания [45; 46].

Зарубежные исследователи, интенсивно включенные в дискуссионный контекст социальных отношений, более открыто и однозначно высказывают негативное отношение к тенденциям стандартизации, упрощения образования, его цифровизации и т. д. [47; 48], но и встречаются противоположные позиции, декларирующие ценность глобализации образования и его функции на пути продвижения всеобщей глобализации и реализации трендов и «множественных драйверов» глобализируемого образования [49–51]. Как правило, речь идет о финансируемых корпорациями и государствами грантовых исследованиях, НИОКР и иных, выполняемых по заказу работах не столько исследовательского, сколько проективного типа.

В России такие работы выполняются преимущественно инициативно, как дань научной моде, носят смысл репродукций заданной темы. Активно обсуждаются «новации», которые привнесет такое образование, особые знания и умения или компетенции, пути образования и его трансформации, кажущиеся исследователям необходимыми, а также трудности, с которыми столкнулось

образование на пути реализации этих проектов в тех или иных обстоятельствах, например, в период так называемой «провозглашенной ВОЗ пандемии», описываются вероятные сценарии и навыки XXI в. и т. д. [52–54]. Вместе с тем тщательный анализ показывает, что новизна таких исследований в целом обычно невелика: традиционная педагогика, включая педагогику XX в., уже проанализировала все рассматриваемые вопросы, произвела обобщающие выводы, показала пути решения проблем. Важность традиционных, в том числе национальных, традиций в образовании переоценить невозможно, даже в периоды наиболее неудачных и агрессивных реформ они помогают удержать образование от полного краха.

**Выводы.** Современное образование развивает понимание важности диалога, осознания всеми субъектами образования аспектов образовательных отношений как отношений по поводу передачи, исследования и сохранения ценностей культуры, выстраиваемых на базе начальной, средней, высшей школы и всего образования, включая «образование через всю жизнь».

Образование современности может пойти дальше, лишь учитывая стремления, которые управляют учащимися и обучающимися на пути самоактуализации и самореализации как личности, партнера и профессионала:

- осознание важности освоения и совершенствования имеющихся компетенций для преодоления естественного возникающего и порой искусственно создаваемого разрыва между актуальным уровнем культурных достижений (достижений науки, искусства и т. д.) и состоянием образовательных программ, сред, учреждений;
- осознание важности подготовки высококвалифицированного специалиста, обладающего не локальными, а системными и современными знаниями и умениями, способного ставить и решать задачи, находящиеся за пределами его текущего личностного, межличностного и учебно-профессионального бытия, в том числе задачи, связанные с осознанием себя как части универсума;
- образование должно развивать понимание себя и мира и быть направлено на освоение и совершенствование себя и мира, на исследование и апробацию новых способов и технологий (жизне) деятельности на высших своих уровнях, особенно в поствузовском образовании оно может быть прямо обращено к исследовательским функциям и функциям проектирования реальности;
- образование должно быть социальным, психологическим и нравственным «лифтом», оно должно помогать человеку развиваться в всех отношениях, включая телесно-физическое.

<sup>1</sup> Румий Ж. Маснавий маънавий // Камол тарж. Т.: Меринос ХХМК, 2010. 846 б.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айснер Л. Ю., Наумов О. Д. Soft skills в системе современного высшего образования: теоретические аспекты и практические проблемы реализации // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 29. С. 27–30.
2. Бухарова Е. А., Ершов П. А., Решетникова Е. В. Профессиональное выгорание педагогов сферы дополнительного профессионального образования как социальная проблема современного общества // Цивилизационные сдвиги в развитии современного города. Иркутск, 2021. С. 368–370.
3. Арпентьева М. Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // International practical internet conference «Challenges of Science», Almaty, 22 November 2018. Almaty, 2018. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.31643/2018.002>.
4. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ, 2017. 354 с.
5. Салихова А. А., Доница О. И. Современные проблемы дополнительного профессионального образования педагогов вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2021. №2. С. 89–95.
6. Минигалиева М. Р. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Saarbrücken: Lambert Acad. Publ., 2012. 632 с.
7. Родштейн М. Н. Человек в образовательной среде: социогуманитарные особенности универсальных целей современного образования в вузе как открытая проблема // Развитие человека в современном мире. 2021. №1. С. 96–103.
8. Davies L. The edge of chaos: explorations in education and conflict // Third International handbook of globalisation, education and policy research. Cham, 2021. P. 339–351. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19).
9. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The unequal impacts of COVID-19 on student learning // Primary and secondary education during Covid-19. Cham, 2022. P. 421–459. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16).
10. Munro A. P., Faust S. N. Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school // Archives of Disease in Childhood. 2020. Vol. 105, no. 7. P. 618–619.
11. Epp J. R., Watkinson A. Systemic violence: how schools hurt children. London: Falmer, 1996. 320 p.
12. Borgonovi F., Pál J. A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: education working paper. No. 140. Paris: OECD, 2016. 66 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/5j1pszwghvnb-en>.
13. Kaur M., Singh B. Teachers» well-being: an overlooked aspect of teacher development // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14, №3. С. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.03>.
14. McCallum F., Price D. Well teachers, well students // The Journal of Student Wellbeing, 2010. Vol. 4, no. 1. P. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>.
15. Гасанова Р. Р., Валеева Г. В., Кузнецова Н. В., Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы развития дополнительного образования как проблемы развития его субъектов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 36. С. 3–15.
16. Современные направления развития вузовского образования: [коллективная моногр.] / отв. ред.: А. Ю. Нагорнова, Т. Б. Михеева. Ульяновск: Зебра, 2019. 320 с.
17. Turner K., Thielking M. Teacher wellbeing: its effects on teaching practice and student learning // Issues in Educational Research. 2019. Vol. 29, no. 3. P. 938–960. URL: <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf> (accessed 21.11.2021).
18. Гасанова Р. Р., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Направления и программы дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №3. С. 39–49.
19. Гасанова Р. Р., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Перспективы современного дополнительного образования педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №3. С. 30–38.
20. Арпентьева М. Р. Эвергетика и онтологии управления // Онтология проектирования. 2016. Т. 6, №1. С. 106–124.
21. Арпентьева М. Р., Горелова И. В. Эвергетика и проблемы интересубъективного управления: человеческий и социальный капитал. Торонто: Альтаспера, 2018. 290 с.
22. Arpentieva M., Duvalina O., Gorelova I. Intersubjective management in aerospace engineering // MATEC Web of Conferences. 2017. Vol. 102, art. 01002.
23. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliev B. K., Kosherbaeva A. N., Duvalina O. N., Kosov A. V., Dossaeva S. K. An integrative model of overcoming the stress of a student and a teacher: correcting relationships in educational, professional and personal interaction // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. No. 3. С. 169–179.
24. Арпентьева М. Р. Ожидания и игры: диалогическое и монологическое общение // Социальные явления. 2015. №1. С. 32–40.
25. Арпентьева М. Р. Прокрастинация: комплекс Ионы // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи. Саратов, 2015. С. 5–25.

26. Kassymova G.K., Valeeva G.V., Stepanova O.P., Goroshchenova O.A., Gasanova R.R., Kulakova A.A., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Dossaeva S.K., Garbuzova G.V. Stress of innovation and innovation in education // *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. No. 6. P. 288–300.
27. Арпентьева М. Р. Понимание себя и мира в раннем детстве и жизнеутверждающий потенциал личности // *Психолог в детском саду*. 2014. №2. С. 3–30.
28. Allies S. *Supporting teacher wellbeing: a practical guide for primary teachers and school leaders*. New York: Routledge, 2020. 200 p.
29. Bethune A., Kell E. *A little guide for teachers: teacher wellbeing and self-care*. London: Corwin UK, 2020. 120 p.
30. Hawkins K. *Mindful teacher, mindful school: improving wellbeing in teaching and learning*. London: SAGE Publ., 2017. 208 p.
31. McCallum F., Price D., Graham A., Morrison A. *Teacher wellbeing: a review of the literature: AIS report*. AIS NSW, 2017. 53 p. URL: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf> (accessed 01.11.2022).
32. Арпентьева М. Р., Гасанова Р. Р., Худякова Т. Л., Степанова О. П., Токарь О. В., Дувалина О. Н. Инклюзия и эксклюзия как показатели культуры социальных отношений: глобальное образование в развитии человека // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2020. №3. С. 154–165.
33. Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. Т. 7, №3. С. 1179–1185.
34. Минигалиева М. Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2015. Т. 21, №1. С. 28–32.
35. Минигалиева М. Р., Ничипоренко Н. П. Зрелые межличностные отношения: условия развития // *Семейная психология и семейная терапия*. 2002. №1. С. 86.
36. Чикалов Н. А., Гасанова Р. Р., Арпентьева М. Р. Тестирование профессиональных интересов: выбор направлений общего и дополнительного образования. Toronto: Altaspera Publ., 2021. 362 с.
37. Арпентьева М. Р., Ташева А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №3. С. 4130–4145.
38. Morris E. M. j., Bilich-eric L. A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: SHAPE // *Australian Psychologist*. 2017. Vol. 52, no. 2. P. 104–113. DOI: 10.1111/ap.12267.
39. Flaxman P. E., Bond F. W., Livheim F. *The mindful and effective employee: an acceptance and commitment therapy training manual for improving well-being and performance*. Oakland: New Harbinger Publ., 2013. 340 p.
40. Flecha R. Successful educational actions in/outside the classroom // *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham, 2015. P. 31–45. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4).
41. Арпентьева М. Р. Современная метакогнитивная психология: проблемы исследования метакогниций // *Язык и культура: сб. ст. XXIX Междунар. науч. конф., Томск, 16–18 окт. 2018 г. Томск, 2019*. С. 276–283.
42. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского университета. Серия 14, Психология*. 2010. №. 1. С. 36–45.
43. Серафимович И. В., Базанова Г. Ю. Интеллект и метакогниции на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2017. Т. 5, №3. С. 56–60.
44. Yamada A. Globalisation in higher education: bridging global and local education // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 269–284. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_15).
45. Jacob W. J. Globalisation and higher education policy reform // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 193–208. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_11).
46. Rust V., Jacob J. Globalisation and its educational policy shifts // *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, 2005. P. 235–252.
47. Yung K., Bray M. Globalisation and the expansion of shadow education: changing shapes and forces of private supplementary tutoring // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 679–697.
48. Zajda J. Globalisation, ideology and education reforms // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 151–169. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_9).
49. Cheng Y. C. The futures of education in globalization: multiple drivers // *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, 2021. P. 15–37. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_2).
50. Choudaha R., Rest van E. Envisioning pathways to 2030: megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. *Studyportals*, 2018, January. 73 p. URL: <https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf> (accessed 12.11.2022).

51. Sabour M. The impact of globalisation on the mission of the university // *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, 2005. P. 189–205.
52. Kaufman K.J. 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation // *Kappa Delta Pi Record*. 2013. Vol. 49, no. 2. P. 78–83.
53. Kiprop J.M., Verma N. Teacher education and globalization: implications and concerns in the 21st century // *Educational Quest: an International Journal of Education and Applied Social Sciences*. 2013. Vol. 4, no. 1. P. 13–18.
54. McKibbin W. J., Fernando R. The global macroeconomic impacts of COVID-19: seven scenarios // *CAMA Working Paper*. 2020. No. 19. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>.
55. Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reform / ed. J. Zajda. Dordrecht: Springer, 2020. XXII, 169 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7>.

#### REFERENCES

1. Aisner L. Yu., Naumov O. D. Soft skills in the system of modern higher education: theoretical aspects and practical problems of implementation. *Conference Collections of the Scientific and Publishing Center «Sociosphere»*, 2021, no. 29, pp. 27–30. (In Russ.).
2. Bukharova E. A., Ershov P. A., Reshetnikova E. V. Professional burnout of teachers in the field of additional professional education as a social problem of modern society. *Civilizational shifts in the development of a modern city Irkutsk*, 2021, pp. 368–370. (In Russ.).
3. Arpentieva M. R. Destruction of the university: from «comprehensively developed personality» to «robotic-resistant specialist». *International practical internet conference «Challenges of science»*, Almaty, November 22, 2018. Almaty, 2018, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.31643/2018.002>. (In Russ.).
4. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *Didactic communication: ability to learn and ability to teach*. Kaluga, KSU, 2017, 354 p. (In Russ.).
5. Salikhova A. A., Donina O. I. Modern problems of additional professional education of university teachers. *Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 2021, no. 2, pp. 89–95. (In Russ.).
6. Minigalieva M. R. *The psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012. 632p. (In Russ.).
7. Rodshtein M. N. A person in an educational environment: socio-humanitarian features of the universal goals of modern higher education as an open problem. *Human Development in the Modern World*, 2021, no. 1, pp. 96–103. (In Russ.).
8. Davies L. The edge of chaos: explorations in education and conflict. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 339–351. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19).
9. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The unequal impacts of COVID-19 on student learning. *Primary and secondary education during Covid-19*. Cham, Springer, 2022, pp. 421–459. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16).
10. Munro A. P., Faust S. N. Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school. *Archives of Disease in Childhood*, 2020, vol. 105, no. 7, pp. 618–619.
11. Epp J. R., Watkinson A. *Systemic violence: how schools hurt children*. London, Falmer, 1996, 320 p.
12. Borgonovi F., Pál J. *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: education working paper*. No. 140. Paris, OECD, 2016, 66 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvnb-en>.
13. Kaur M., Singh B. Teachers» well-being: an overlooked aspect of teacher development. *Education and Self-Development*, 2019, vol. 14, no. 3, pp. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.03>.
14. McCallum F., Price D. Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 2010, vol. 4, no. 1, pp. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599>.
15. Gasanova R. R., Valeeva G. V., Kuznetsova N. V., Arpentieva M. R. Socio-psychological problems of the development of additional education as problems of the development of its subjects. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2021, vol. 36, pp. 3–15. (In Russ.).
16. Nagornova A. Yu., Mikheeva T. B. (eds.) *Modern trends in the development of higher education: [collective monograph]*. Ulyanovsk, Zebra, 2019, 320 p. (In Russ.).
17. Turner K., Thielking M. Teacher wellbeing: its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 2019, vol. 29, no. 3, pp. 938–960. URL: <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf> (accessed 21.11.2021).
18. Gasanova R. R., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Directions and programs of additional education of teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 3, pp. 39–49. (In Russ.).
19. Gasanova R. R., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Prospects for modern additional education of teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 3, pp. 30–38. (In Russ.).

20. Arpentieva M. R. Evergetics and ontologies of management. *Ontology of Designing*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 106–124. (In Russ.).
21. Arpentieva M., Gorelova I. V. *Evergetics and problems of the intersubjective management*. Toronto, Altaspera, 2018, 290 p. (In Russ.).
22. Arpentieva M., Duvalina O., Gorelova I. Intersubjective management in aerospace engineering. *MATEC Web of Conferences*, 2017, vol. 102, art. 01 002.
23. Kassymova G. K., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Lavrinenko S. V., Arpentieva M. R., Kenzhaliev B. K., Koshberbaeva A. N., Duvalina O. N., Kosov A. V., Dossaeva S. K. An integrative model of overcoming the stress of a student and a teacher: correcting relationships in educational, professional and personal interaction. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, no. 3, pp. 169–179.
24. Arpentieva M. R. Expectations and games: dialogical and monological communication. *Social Phenomena*, 2015, no. 1, pp. 32–40. (In Russ.).
25. Arpentieva M. R. Procrastination: the Iona complex. *The role of procrastination in the process of youth self-determination*. Saratov, 2015, pp. 5–25. (In Russ.).
26. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossaeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of innovation and innovation in education. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, pp. 288–300.
27. Arpentieva M. R. Understanding of oneself and the world in early childhood and the life-affirming potential of the individual. *Psychologist in Kindergarten*, 2014, no. 2, pp. 3–30. (In Russ.).
28. Allies S. *Supporting teacher wellbeing: a practical guide for primary teachers and school leaders*. New York, Routledge, 2020, 200 p.
29. Bethune A., Kell E. *A little guide for teachers: teacher wellbeing and self-care*. London, Corwin UK, 2020, 120 p.
30. Hawkins K. *Mindful teacher, mindful school: improving wellbeing in teaching and learning*. London, SAGE Publ., 2017, 208 p.
31. McCallum F., Price D., Graham A., Morrison, A. *Teacher wellbeing: a review of the literature: AIS report*. AIS NSW, 2017, 53 p. URL: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf> (accessed 01.11.2022).
32. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Khudyakova T. L., Stepanova O. P., Tokar O. V., Duvalina O. N. Inclusion and exclusion as indicators of the culture of social relations: global education in human development. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2020, no. 3, pp. 154–165. (In Russ.).
33. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. New educational practices in the context of a communicative approach. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1179–1185. (In Russ.).
34. Minigalieva M. R. Didactic communication modes and understanding. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 28–32. (In Russ.).
35. Minigalieva M. R., Nichiporenko N. P. Mature interpersonal relationships: conditions for development. *Family Psychology and Family Therapy*, 2002, no. 1, pp. 86–96. (In Russ.).
36. Chikalov N. A., Gasanova R. R., Arpentieva M. R. *Testing professional interests: choice of areas of general and additional education*. Toronto, Altaspera Publ., 2021, 362 p. (In Russ.).
37. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenies and stresses of innovation in higher education. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).
38. Morris E. M. j., Bilich-eric L. A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: SHAPE. *Australian Psychologist*, 2017, vol. 52, no. 2, pp. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12267>.
39. Flaxman P. E., Bond F. W., Livheim F. *The mindful and effective employee: an acceptance and commitment therapy training manual for improving well-being and performance*. Oakland, New Harbinger Publ., 2013, 340 p.
40. Flecha R. Successful educational actions in/outside the classroom. *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham, Springer, 2015, pp. 31–45. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4).
41. Arpentieva M. R. Modern metacognitive psychology: problems of the study of metacognitions. *Language and culture: coll. of art. of the XXIX Intern. sci. conf., Tomsk, Oct. 16–18, 2018*. Tomsk, 2019, pp. 276–283. (In Russ.).
42. Morosanova V. I. Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity. *Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology*, 2010, no. 1, pp. 36–45. (In Russ.).
43. Serafimovich I. V., Bazanova G. Yu. Intellect and metacognition at the stage of choosing a profession and the initial stages of professionalization. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 5, pp. 56–60. (In Russ.).
44. Yamada A. Globalisation in higher education: bridging global and local education. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 269–284. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_15).
45. Jacob W. J. Globalisation and higher education policy reform. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 193–208. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_11).

46. Rust V., Jacob J. Globalisation and its educational policy shifts. *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, Springer, 2005, pp. 235–252.
47. Yung K. W. H., Bray M. Globalisation and the expansion of shadow education: changing shapes and forces of private supplementary tutoring. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 679–697.
48. Zajda J. Globalisation, ideology and education reforms. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 151–169. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_9).
49. Cheng Y. C. The futures of education in globalization: multiple drivers. *Third International handbook of globalisation, education and policy research*. Cham, Springer, 2021, pp. 15–37. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_2).
50. Choudaha R., Van Rest E. Envisioning pathways to 2030: megatrends shaping the future of global higher education and international student mobility. *Studyportals*. January, 2018, 73p. URL: <https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf> (accessed 12.11.2022).
51. Sabour M. The impact of globalisation on the mission of the university. *The International handbook of globalisation and education policy research*. Dordrecht, Springer, 2005, pp. 189–205.
52. Kaufman K. J. 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 2013, vol. 49, no. 2, pp. 78–83.
53. Kiprop J. M., Verma N. Teacher education and globalization: implications and concerns in the 21st century. *Educational Quest: an International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 2013, vol. 4, no. 1, pp. 13–18.
54. McKibbin W. J., Fernando R. The global macroeconomic impacts of COVID-19: seven scenarios. *CAMA Working Paper*, 2020, no. 19. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3547729>.
55. Zajda J. (ed.) *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reform*. Dordrecht, Springer, 2020, XXII, 169 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-024-1751-7>.

#### Информация об авторе

**Гасанова Рената Рауфовна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, заместитель декана факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 52, e-mail: [renata\\_g@bk.ru](mailto:renata_g@bk.ru)). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4641-0019>

*Статья поступила в редакцию 17.12.2021*

*После доработки 01.12.2022*

*Принята к публикации 02.12.2022*

#### Information about the author

**Gasanova Renata Raufovna** – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of History and Philosophy of Education, Deputy Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University (1, bldg. 52, GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: [renata\\_g@bk.ru](mailto:renata_g@bk.ru)). ORCID: [0000-0002-4641-0019](https://orcid.org/0000-0002-4641-0019)

*The paper was submitted 17.12.2021*

*Received after reworking 01.12.2022*

*Accepted for publication 02.12.2022*