DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-07

УДК 159.98+ 37.015.32

Оригинальная научная статья

Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании

А. И. Тащёва

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

М. Р. Арпентьева

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

С. В. Гриднева

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

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается проблема отношения к инновациям и стрессу инноваций в высшем образовании. Многочисленные исследователи выделяют разные типы обучения (преподавания) в вузе, ориентированные на большую или меньшую инновационность, в том числе на большее или меньшее процедурное, методическое, иное творчество. Так, традиционный, репродуктивный и «теоретически ориентированный» тип обучения связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, а «практически ориентированный» – с творческим поиском, основанным на имеющемся опыте, и его обогащением. *Постановка задачи.* Однако в реальности невозможно найти такие формы, форматы обучения и воспитания, в которых практика обучения сводилась бы только к организации «чистой, стерильной» репродукции знаний и навыков, но еще сложнее представить себе обучение исключительно на творческой, практической, исследовательской, метапредметной основе, вне репродуктивной ретрансляции важнейших знаний и навыков, оставленных предшественниками ныне живущим поколениям. Инновационное обучение, как и репродуктивное, подразумевает учет качества и направленности обучения, его нравственно-идеологические, социальные, психологические и иные условия и результаты. На фоне очевидных позитивных результатов инновационных внедрений в контексте настоящей работы авторы отмечают, что образовательные инновации часто способствуют преодолению личностью возрастных и событийных (травмы, катастрофы, войны, потеря близких) кризисов, вызывающих стрессы. Вместе с тем психологи-теоретики и практикующие психологи, педагоги, другие специалисты констатируют, что в учреждениях образования у обучающихся и преподавателей стресс инноваций возникает и развивается как результат активных трансформаций в образовании, вызывая стрессы и постстрессовые нарушения (дидактогении) в форме педиогении, матетогении и эдьюктогении. Основные цели настоящего исследования – осмысление типов отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций; представление программы минимизации и профилактики негативных последствий инноваций, апробированной в Южном федеральном университете в течение 8 лет. *Методология и методика исследования.* Основным методом выступает теоретический анализ проблематики отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций, их профилактики и коррекции. *Результаты.* Полученные результаты позволили заключить, что современные российские педагоги и студенты недостаточно готовы к принятию и реализации ряда нововведений, что вне дискуссии о качестве и направленности новаций и псевдоноваций значительно снижает результативность вводимых в образовательный процесс преобразований. Одна из основных причин – усталость и пассивность участников образовательного процесса как результат недостаточной уверенности в продуктивности и эффективности осуществляемых и грядущих перемен, в которых обучающиеся и педагоги смогут действительно быть максимально продуктивными, полезными за счет

освоения современных образовательных технологий, усвоения культуры достоинства, подразумевающей принятие себя, других, реальности, освоение коммуникативных навыков. *Выводы.* При создании и обосновании интегративной модели профилактики и преодоления стрессов инноваций для учащихся и преподавателей необходимо разрешить задачи профилактики и коррекции стресса в рамках гармоничного и аутентичного развития субъектов образования применительно к культуре достоинства в образовательном, профессиональном, личностном и интерактивном контекстах. Профилактика и коррекция стресса в инновационном образовании (и в стрессе от инноваций) связаны с профилактикой и коррекцией педиогении (вреда, вызванного неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением педагогов к обучающимся), матетогении (вреда, причиняемого неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением обучающихся к педагогам) и эдьюктогении (вреда для участников образовательного процесса, связанного с деформацией организационных условий и форм обучения и воспитания). Один из компонентов работы – психологическая (психотерапевтическая) помощь субъектам образования (в форме разовых консультаций и тренингов, коучинга и систематического сопровождения). Все виды помощи должны быть нацелены на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инновации.

Ключевые слова: стресс, инновация, педиогения, матетогения, эдьюктогения, преодоление стресса, обучающиеся и педагоги, антикризисное управление, профессиональная психологическая помощь участникам образовательного процесса

Для цитирования: Тащёва А. И., Арпентьева М. Р., Гриднева С. В. Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-07>

DOI: 10.20913/2224-1841-2021-3-07
Original paper

Attitude to innovations and the stress of innovations in higher education

Tashcheva, A. I.

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

Arpentieva, M. R.

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

Gridneva, S. V.

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

Abstract. This article focuses on the attitude to innovations and the stress of innovations in higher education. Numerous researchers identify different types of learning (teaching) focused on more or less innovativeness, including more or less procedural, methodological, etc. creation. Thus, the traditional, reproductive and “theoretically oriented” type of education is associated with the retransmission, reproduction of social experience, the second, “practically oriented” – with a creative search based on the existing experience and thus with its enrichment. However, in reality it is impossible to find such forms and formats of teaching and upbringing, in which the practice of teaching was reduced only to the organization of pure reproduction of knowledge and skills, it is even more unrealistic to imagine teaching on an exclusively creative, practical, research, meta-subject basis beyond the reproductive retransmission of the most important knowledge and skills left by the predecessors to the living generations. We are usually talking about the quality and focus of education, its moral, ideological, social, psychological and other conditions and results.

The authors discuss the concept of the stress of innovations. The stress of innovations in educational institutions is the stress that occurs in the process and as a result of the introduction of innovations in education. The innovations cause a situation that gives rise to stress and post-stress disorders in students and teachers (didactogenies in the forms of pediogeny, mathetogeny, eductogeny). The main goal of the study is to comprehend the types of people's attitudes towards innovations in education in the context of the concept of innovation stress. The main method of this research was a theoretical analysis of the problematics of people's attitudes to innovation in education in the context of the concept of innovation stress. All productive and effective innovations in education are connected by one idea – the creation of conditions under which the development of a person as a person, partner and student/professional is inevitable, and not just stated or impossible. When developing an integrative model for the prevention and overcoming of the stresses of innovation for students and teachers (in case of mathetogeny, pediogeny and eductogeny) it is important to set and solve the tasks of prevention and correction of stress in the context of the development of subjects of education in different contexts: in the context of educational, professional, personal and interactive development. Prevention and correction of stress in innovative education (and in the stress from innovation) is associated with the prevention and correction of pediogenies (harm caused by the wrong, destructive and pathological attitude of teachers to students), mathetogenies (harm caused by the wrong, destructive and pathological attitude of students to teachers), and eductogenies (harm associated with the deformation of organizational conditions and forms of training and education). One of the components of the work is psychological (psychotherapeutic) assistance to the subjects of education (in the form of one-time consultations and trainings, coaching and systematic support). Such assistance, even in the form of one-time consultations, should nevertheless be aimed at systematic, integrative prevention and correction of stresses in education, including the stresses of innovation.

Keywords: stress, innovation, pediogeny, mathetogeny, eductogeny, stress overcoming, stress of innovation, students and teachers, crisis management, professional psychological assistance

Citation: Tashcheva, A. I., Arpentieva, M. R., Gridneva, S. V. [Attitude to innovations and the stress of innovations in higher education]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 3, pp. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2021-3-07>

Введение. Отношение людей, в том числе студентов и преподавателей, к нововведениям без учета их качественных показателей, различно. Одни склонны к их принятию, риску, ответственности и творчеству, другие более консервативны, избегают риска, ответственности и перемен. Иногда в одном человеке одновременно уживаются различные проявления в отношении новаций в разных областях деятельности. Отношение к новациям в существенной мере связано с мотивами ведущих видов деятельности, включая трудовую и учебную деятельности у субъектов образования [1; 2].

Авторам статьи близка позиция, требующая учета качественной специфики изучаемой новации, которая может быть реальной либо симулякр – моделью, копией не существующего в реальности оригинала, то есть псевдоновацией; применительно к образованию – мифом, «фэйком» [3]. Добавим: часто эти «фэйк-новации/инновации» являются лишь калькой с английского языка или простым перефразированием методики, использованной для «красоты», призванной лишь внешне продемонстрировать псевдоновизну предмета внимания автора. Подобным образом нередко «штампуются» и названия «новых» дисциплин, образовательных программ, направленных, по сути, на деструкцию отношений субъектов образовательного процесса и препятствующих развитию образования в целом.

Постановка задачи. Основная цель настоящего исследования – осмысление типов отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций.

Методология и методика исследования. Основным методом нашего исследования является теоретический анализ проблематики отношения людей к инновациям в образовании в контексте понятия стресса инноваций, в сочетании с результатами многолетнего опыта профессиональной психологической помощи обучающимся и преподавателям Южного федерального университета, других образовательных учреждений [4–6].

Результаты (основные результаты исследования). Многочисленные исследователи выделяют различные типы обучения (преподавания), ориентированные на большую или меньшую инновационность, в том числе на большее или меньшее процедурное, методическое и другое творчество [1; 2].

Так, *традиционный*, репродуктивный, «теоретически ориентированный» тип обучения связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, а «*практически ориентированный*» – с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым его обогащением. Однако в реальности невозможно найти такие формы и форматы обучения и воспитания, в которых практика обучения сводилась бы только к организации

чистой репродукции, разделению предметных сфер, трансляции необновляемой совокупности знаний и умений (информации) и т. д. Еще более сложно представить обучение на исключительно творческой, практической, исследовательской, метапредметной основе. Несомненно, следует учитывать направленность обучения, его нравственно-идеологические, социальные, психологические и иные условия и, следовательно, результаты.

Как известно, репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике: технологическом и поисковом. Технологический подход модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения, обеспечивающих организацию достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными и ожидаемыми результатами. Поисковый подход преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения, инициирующей самих учащихся к освоению ими нового опыта. Целью обучения при этом является развитие у учащихся возможностей самостоятельно усваивать новый опыт; ориентиром деятельности педагога и обучающихся выступает порождение ими новых знаний, способов действий и личностных смыслов.

В этом контексте нельзя не отметить огромный вклад советской и российской школ педагогики и педагогической психологии в мировую практику и теорию образования, особенно в сравнении с моделями образования в Японии, скандинавских странах, Великобритании, в странах бывшего «социалистического лагеря» и др.

Отечественные школы образования ориентированы, во-первых, на многостороннюю и многоуровневую разработку методик образования, прекрасно представленную в течение XIX–XX вв., до революции 1917 г.; во-вторых, на создание развивающей, психологически безопасной и исцеляющей человека атмосферы, которая описана в работах А. П. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др., тщательно воспроизводимой педагогами СССР; в-третьих, на гармонизацию отношений человека в малых группах и обществе в целом, неизбежно обеспечивающих полноценное развитие всех субъектов образовательного процесса; в-четвертых, на ценностное и целостное осмысление обучения и воспитания

человека на всех этапах его жизни в контексте решения различных жизненных задач.

Психологам и педагогам известна психологическая теория диффузии инноваций (*diffusion of innovation*) Э. Роджерса, посвященная классификации субъектов инноваций в связи с их готовностью к принятию инноваций [7; 8]. Э. Роджерс описывает пять групп реципиентов информации: «пионеры» (инноваторы, новаторы), «ранние последователи», «раннее большинство», «позднее большинство» и «отстающие».

Первая группа – «новаторы» (*Innovators*) – составляет около 2–3 % педагогического коллектива. Они почти всегда открыты новому, а порой просто «поглощены» новшествами. Их отличают некоторый авантюрный настрой, интенсивное общение с локальными (малыми) группами. Новаторы готовы рисковать, стремятся к максимально возможному социальному статусу, к финансовой «состоятельности»; они социабельны, особенно активно взаимодействуют с другими новаторами, активно изучают научные источники. Их толерантность к риску позволяет им применять новые технологии, которые могут оказаться недостаточно эффективными, однако их возможные неудачи часто компенсируются финансовыми и иными ресурсами, доступными для них в силу их широких связей и искусной коммуникации.

Вторая группа – «ранние реализаторы/последователи» (*Early adopters*) – представлена примерно 13–14 % респондентов. Эти люди максимально признаются всеми категориями новаторов. Они характеризуются более высоким социальным статусом, финансовой успешностью, качественным образованием, более социально развиты по сравнению с поздними реализаторами. Они осторожнее в выборе, чем новаторы; используют разумный выбор стратегии реализации своих идей, что способствует сохранению их центральной позиции в диалоге, интегрированности в местные объединения. Будучи влиятельными, они часто оказываются лидерами мнений.

Третья группа – «раннее большинство» (*Early Majority*) – представлена 34 % респондентов. Члены этой группы принимают инновации в разное время, но всегда это происходит значительно дольше, чем у инноваторов и ранних последователей. Их социальный статус выше среднего, они контактируют с ранними последователями и редко занимают руководящие посты в обществе.

Четвертая группа – «позднее большинство»/«средние реализаторы» (*Late Majority*) – также насчитывает 34 %. К новшествам они относятся со значительной долей скептицизма, их социальный статус ниже среднего, они приступают к освоению новых технологий иногда под давлением социальной среды, реже – в результате

оценки собственных потребностей, но при очень важном для них условии: когда коллектив явно и однозначно высказался в поддержку инноваций.

Пятая группа – «отстающие или колеблющиеся» (*Laggards*) – составляет около 16 %. Базовой характеристикой представителей этой группы является ориентация на традиционные ценности, их вполне устраивает низкий социальный статус: психологически тяжело, с большим трудом принимают любые изменения, включая новации. Им не свойственны лидерские устремления. Их принято считать тормозящими агентами в распространении инноваций, зафиксирована их склонность к отвращению к «агентам перемен».

Мы предлагаем ввести шестую категорию «идейные традиционалисты», в которую могли бы войти лица, не принимающие новаций, сознавая их фиктивность и/или деструктивность [3].

Македонский педагог К. Ангеловски переложила вариант концепции Э. Роджерса, характеризующей педагогов школ и вузов, несколько иначе назвав и описав группы учителей, воспринимающих инновации: «новаторы», «передовики», «умеренные», «предпоследние», «последние» [7; 8].

I. Первая категория – «новаторы» – включает учителей, открыто и решительно воспринимающих, внедряющих и распространяющих все новое, в том числе в собственной деятельности.

II. Вторая категория названа К. Ангеловски «передовики»: в осмыслении новаций они занимают позицию «впереди всех», поскольку полагают, что в актуальных социальных и образовательных обстоятельствах и условиях новшества необходимо внедрять сразу же после их появления.

III. Третья категория обозначена как «умеренная» («золотая середина»). Преподаватели этой группы не стремятся быть среди первых, но и не хотят остаться последними. Они признают новации, признанные большинством коллег и руководителей образовательных учреждений.

IV. Четвертая категория включает «предпоследних». Учителя этой группы принимают новации в образовании практически последними.

V. Пятая категория – «отстающие» – принимают новации позже других, следуя принципу: «Лучше поздно, но надежно».

Однако, к сожалению, К. Ангеловски не указала процентное соотношение состава групп.

Мы полагаем, что в обеих классификациях отношения педагогов средних школ к инновациям отсутствует еще одна категория специалистов – людей, которые могут менять свое отношение к новым педагогическим технологиям в зависимости от их содержания, с позиции обоснованности, реальной обеспеченности возможностью их реализации и своевременности. Эта категория, по нашему мнению, могла бы объяснить неизбежное

наличие «диффузий» («флуктуаций») в этом сложном феномене.

Упомянутые выше результаты опросов и экспертных наблюдений за учителями (40 человек) и школьниками (270 человек), педагогами вузов (30 человек) и студентами (250 человек), осуществленных в 2017–2020 гг. в шести средних школах и четырех ведущих вузах Калуги и Ростова-на-Дону, позволяют сделать следующие выводы.

Около половины учителей и преподавателей отличаются выраженным стремлением к новаторству (со стороны педагогов) и поддерживают новации со стороны администрации. Эти респонденты по классификации К. Ангеловски могут быть отнесены к I и II категориям.

Каждый пятый педагог школ и вузов может быть отнесен к «золотой середине» (III категория педагогов у К. Ангеловски), поскольку он вдумчиво относится к инновациям.

Наконец, менее трети учителей (около 30 %) относятся к нововведениям со стороны педагогов и администрации сдержанно (IV и V категории, по К. Ангеловски).

При этом многие преподаватели общеобразовательных школ наиболее часто применяют следующие инновации: творчество форм и форматов учебного контроля для отдельных учащихся и подгрупп, развитие их когнитивных и креативных качеств, включая умение учиться и иные метакогнитивные умения, введение элементов самообучения (самостоятельного изучения материала), совместная рефлексия школьниками и учителями, студентами и преподавателями образовательного фрагмента педагогической деятельности.

Категорически против нормотворчества со стороны самих учеников около половины учителей. Эти коллеги против выбора обучающимися форм и методов обучения и изменения целей преподавателя в «угодую» их желаниям и целям, например, уменьшения количества заданий, сужения программы обучения и т. д. Четверть (25 %) педагогов школ не планирует и не проводит занятия, направленные на развитие творческих способностей обучающихся, создание эвристических ситуаций на занятиях, несмотря на наличие обширного перечня работ, посвященных образовательным эвристикам и альтернативному репродуктивному, направленному на творчество, подходу в образовании (Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Р. Т. Гареев, Э. Ф. Зеер, М. М. Зиновкина, А. М. Матюшкин, А. В. Морозов, А. В. Хуторской, Д. В. Чернилевский и др.) (см., напр.: [9]).

Самостоятельно инициированная потребность в развитии и поддержании творческих идей и инноваций со стороны школьников и студентов носит, скорее, исключительный характер, чаще всего, по мнению педагогов, она продолжает мешать

работать (65 % педагогов). От 20 до 60 % в разных подгруппах респондентов (относящихся к I–V типам) средних школ скептически оценивают творческие способности детей и возможности предложения ими продуктивных и эффективных инноваций. Так, около 75 % учителей и 35 % педагогов вузов не предполагают публикацию ученических работ в периодических изданиях, объясняя это значительными собственными трудозатратами на обработку текстов учеников как во время предусмотренных их учебной нагрузкой, так и во время дополнительных, неоплачиваемых дополнительных занятий. На сегодняшний же день предполагает опубликовать и публикует свои работы в периодических изданиях лишь небольшая часть опрошенных учащихся (10 %) и студентов (20 %). Полагаем, что в значительной мере довольно низкая продуктивная публикационная активность обучающихся в вузе и особенно в школе в значительной мере определяется поведением педагогов, в то время как фактор публикационной активности обучаемых включен в рейтинговые показатели преподавателей многих вузов средних школ.

В целом эвристическая образовательная ситуация (ситуация, согласно А. В. Хуторскому [9], побуждающая к творчеству и поиску новых знаний и форм поиска новых знаний и умений, ситуация актуального активизирующего незнания, целью которой выступает обеспечение порождения учениками личного образовательного в ходе специально организованной деятельности) не входит в задачи и традиционные педагогические приемы у довольно большей части (20 %) учителей и преподавателей и до 2/3 педагогов не заинтересованы в поддержке творческих идей учащихся и обучающихся.

Обратимся к более подробному анализу отношения к инновациям студентов и педагогов вузов [4; 10–12].

Многие преподаватели и исследователи отмечают, что не только школьники, но и студенты не умеют/разучились и не имеют потребности мыслить, познавать, зато они с удовольствием воспроизводят «твердые» навыки «экономии» на мышлении, запоминании и т. д., не только в творческом, но и репродуктивном их вариантах.

20 % преподавателей вузов не считают необходимой эвристическую образовательную деятельность. Самостоятельно инициированная потребность в творчестве знаний, умений и самого образовательного процесса у студентов все еще не приветствуется (75 % учителей и 35 % преподавателей, около 60 % всех педагогов). Так, на вопрос «Как писать курсовую/выпускную квалификационную работу?» педагоги вуза обычно отвечают: «Да по образцу!» В любом случае шаги к индивидуализации образования так или иначе «перекрываются» шагами к его стандартизации. Яркий пример – сведение образования страны

к неким зарубежным системам и нормативам, не соответствующим традициям и возможностям российского/советского образования.

Студентов же в целом интересуют занятия, направленные на развитие их творческих способностей, но эвристическая образовательная ситуация (в том числе проблемное обучение и т. д.) вызывает у многих в начале занятий весьма типичные вопросы: зачем им участвовать в творческих изысканиях, в том числе в «авторской репродукции»? зачем им свои публикации и «как это вообще делается», а также «кто их обязан этому научить?»

Имеющиеся на сегодня данные российских исследований свидетельствуют о том, что педагоги и студенты недостаточно готовы к принятию и реализации нововведений, что вне дискуссии о качестве и направленности новаций и псевдоноваций значительно снижает результативность новшеств, вводимых в образовательный процесс. Одна из основных причин – пассивность и усталость прежде всего педагогов как результат их неверия в продуктивные и эффективные перемены, в которых человек сможет действительно проявить себя [12–15].

По мнению Н. Ю. Посталюк, феномен готовности и способности к нововведениям – особое проявление творческого стиля деятельности человека как личности, партнера и ученика/профессионала [16]. В этой специфической готовности своеобразно сочетаются рефлексивность и антиконформизм, наличие индивидуального представления об образовании и стремление реализовать новые учебно-педагогические идеи, практические умения учить и учиться, в том числе применяя новые технологии. Этот аспект творческой учебно-педагогической деятельности, как считает Н. Ю. Посталюк, следует условно назвать «вторичным творчеством», без которого в полной мере не может быть реализовано «первичное» творчество (идея, проект, теоретическое решение проблемы). Однако, полагаем, что здесь речь также идет об «авторской репродукции», о том, что педагог и его ученики могут стремиться к творчеству, но не быть способными и готовыми к нему.

По нашему мнению, педагог-новатор нуждается в том, чтобы знать свои индивидуальные особенности и характеристики обучающихся, уметь адекватно оценить таковые применительно к внедряемым образовательным инновациям, к наиболее продуктивным их формам для всех субъектов образовательного процесса. Кроме того, согласно Н. Ю. Посталюк и иным исследователям, обучающийся, готовый и способный к инновациям, должен иметь следующие качества [16]:

1) знать свои индивидуальные особенности, черты, возможности и ограничения, наиболее и наименее оптимальные темпоритмы педагогической деятельности и форматы учебных занятий по каждому из читаемых им учебных предметов;

2) иметь достаточный опыт реализации и развития своих творческих способностей в виде выполнения и обсуждения творческих (исследовательских/квалификационных) работ; участия в индивидуальных и групповых творческих форумах, конкурсах, в праздниках и иных мероприятиях и т. д.;

3) должен быть способным разьяснить, каковы цели обучения в целом, включая цели изучения конкретной учебной дисциплины и материала каждого проводимого им занятия; отчетливо понимать, зачем он ходит в образовательное учреждение и в чем конкретно себя реализует;

4) иметь навыки разработки и выполнения планов достижения каждой из этих целей, осознания своих результатов; сравнения его с аналогичными результатами других обучающихся; быть способным произвести рефлексию и самооценку своей деятельности;

5) обладать личностным пониманием смысла каждой из изучаемых дисциплин; владеть базовыми знаниями и умениями; ориентироваться в основных учебных предметах, проблемах соответствующих наук, практик и искусств;

6) обладать высокими «личностными» результатами образования, отличающимися от общепринятых, в том числе от федеральных и региональных образовательных нормативов и стандартов;

7) быть способным и стремиться обозначить свое понимание/непонимание по любым вопросам; уметь понять и оценить иную точку зрения, вести диалог, в том числе проблемный (спор);

8) являться носителем культурных норм и традиций, прожитых и усвоенных им; уметь аргументировать свои знания и объяснять умения, осмысливать полученные результаты;

9) быть способным и готовым действовать в ситуации выбора; вести себя спонтанно; уметь следовать нормам поведения, которые задаются в школе, вузе и/или в семье;

10) иметь цель в жизни, быть убежденным в том, что его жизнь наполнена смыслом, уметь выстроить свои перспективные планы, в том числе и планы обучения.

Аналогично приведенному списку педагог, готовый и способный к инновациям, характеризуется следующими параметрами:

1) он способен и готов учитывать индивидуальный, личностный потенциал учеников; умеет выявлять личностные особенности учеников применительно к каждой конкретной образовательной области;

2) уточняет фундаментальные образовательные объекты, связанные с ними проблемы и другие элементы образовательной программы личностно ориентированного типа;

3) отбирает культурные аналоги предполагаемым и уже продемонстрированным продуктам ученической образовательной деятельности;

4) организует и осмысливает психотехнологии продвижения учеников по их индивидуальным образовательным траекториям, способствует реализации индивидуального набора личностных качеств и ролей каждого ученика в обучении;

5) отмечает трансформации личностных, межличностных и образовательных качеств учеников и меру реализации их человеческого потенциала, исследует образовательную продукцию учащихся (портфолио);

6) осуществляет осознанный анализ происходящего на основе мотивов и ценностей педагогической деятельности и общечеловеческих ценностей;

7) воспроизводит рефлексивное отношение к педагогическим нормативам, рефлексию и критически осмысливает происходящее, строит системы смыслов (смыслотворчество);

8) открыт среде и профессиональным новшествам, творчески преобразующим отношение к миру, выходит за пределы нормативной заданности;

9) имеет стремление к самореализации, воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

10) наполняет элементы учебного материала и форм его подачи личностным смыслом, конкретен в общении с людьми.

Полагаем, что к недостаткам педагогики современной высшей школы относится то, что процесс становления будущего педагога не моделирует структуру предстоящей инновационной деятельности, декларируемой государством; в действующих образовательных стандартах высшего профессионального образования не предусмотрено развернутое целенаправленное изучение педагогической и иной инноватики. В лучшем случае студентов ориентируют на творческий подход к педагогическому процессу, излагают основы проектировочной деятельности, но не изучают вопросы форсайта образования и футурологического анализа его развития. Изучение инноватики в образовании как полезная тенденция может позволить студентам понять саму идею, необходимость инноваций и сущность, отличающую инновации от псевдоинноваций, но, к сожалению, молодые специалисты не осваивают в педагогических вузах средства, техники создания и реализации конкретных инновационных разработок. Конечно, подобное положение дел не способствует развитию инновационного образования в стране.

Таким образом, очевидно, что возникла крайняя необходимость в специальной системе подготовки к инновационной деятельности педагогов и учеников (субъектов образовательного процесса). Полагаем, что не авральная, а планомерная подготовка к сложному инновационному процессу, затрагивающему миллионы граждан страны, является одним из необходимых компонентов профилактики

и коррекции возможных стрессовых состояний, связанных с нарушениями и изменениями дидактического взаимодействия.

Авторы статьи совершенно согласны с мнением отечественных и зарубежных специалистов о том, что преобразование дидактического взаимодействия совсем не обязательно ведет к возникновению дидактогении, которая проистекает прежде всего из недостаточной готовности/отсутствия таковой, и уже поэтому к неспособности перемен у преподавателей и студентов [14–16].

В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова представили поэтапную схему подготовки будущего учителя к инновационной деятельности [17].

Первый ее этап заключается в поддержке творческой индивидуальности педагога, развитии у студентов способности и стремления изучать мир и ставить вопросы, разрешать творческие учебно-педагогические задачи, совершенствовать технологии творческого поиска: самостоятельно переносить ранее присвоенные знания и умения в новые контексты, выявлять новизну и проблемы в кажущихся знакомых ситуациях, осваивать новые функции объекта новации в образовании, перепределять его структуру, осмысливать альтернативные решения или их способы, рекомбинировать ранее присвоенные способы деятельности с новыми формами, содержаниями и процессами в образовании в контексте возникших проблем/целей деятельности, развивать рефлексивность в понимании себя и мира.

Второй этап подразумевает овладение базисными аспектами методологии научного познания, в том числе педагогического исследования, в постижении основ инновационной педагогики. Студенты должны ознакомиться с социальными и научными условиями развития инновационной педагогики, ее базисными терминами и концептами, творчески реинтерпретировать альтернативные подходы к (ре)организации школ и вузов, исследовать главные истоки становления и совершенствования альтернативной школы, иметь представление о разных видах инновационных учебных программ и заведений и т. д.

На третьем этапе студенты-педагоги обязаны научиться присваивать технологии инновационной деятельности: они знакомятся с методикой составления авторских программ, этапами экспериментальной работы в школах и вузах, соучаствуют в создании и апробации авторских программ в совместной деятельности с преподавателем и иными студентами, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества и трудности внедрения.

Четвертый (завершающий) этап представляет собой конкретно-практическую работу на экспериментальных площадках по введению инноваций

в образовании, производство коррекции, осмысление процессов и результатов эксперимента, учебной и профессиональной деятельности. В ходе этого и предыдущих этапов формируется инновационная позиция педагога как система его ценностей и отношения к инновациям.

В. А. Сластёнин и Л. С. Подымова убеждены, что подобное построение учебного процесса способствует разрешению проблемы подготовки учителя к инновационной педагогической деятельности и, как следствие, учеников к инновациям в обучении и воспитании [17]. Развитие представленных навыков у школьников и педагогов неизбежно способствует развитию рефлексии учениками и учителями своей деятельности, включая внеучебную.

Последние годы многие педагоги общего, среднего и высшего образования в большинстве случаев не возражают против нормотворчества в образовании и выбора обучаемыми форм и методов его обучения, изменения целей учителя/преподавателя в связи с целями обучающихся. Реакция же других людей на нововведения, которые они воспринимают как «навязываемые», как правило, проходят несколько фаз: например, отрицание, сопротивление, исследование, вовлеченность, традиционализация [1; 2; 17–19].

Фаза отрицания может проявляться у подчиненного как состояние шока, растерянности; ориентация на прошлый собственный опыт. При этом отрицательную роль часто играет недостаточная информированность педагогического коллектива и/или учеников о характере нововведения, поэтому целесообразно, игнорируя проявление недовольства, ориентировать людей на будущее, давая им время для адаптации.

В фазе сопротивления возможно проявление педагогами и студентами раздражения, первичных признаков депрессии, связанной «с ощущением неизбежности перемен». Организаторы нововведений должны наладить «обратную связь» с коллективом, больше слушать, поддерживать колеблющихся; иногда целесообразной может быть и контролируемая резкая конфронтация с активными субъектами сопротивления в виде предложения детально обсудить ситуацию и убедиться в ее достоинствах, в крайнем случае предложить несогласным сделать самостоятельный выбор.

В фазе исследования человек, согласившись с неизбежностью перемен, начинает ориентироваться в новых формах деятельности. В этот момент инноватору необходимо следить за процессом, поддерживать его динамику, из обилия идей выделять приоритетные.

Для фазы вовлеченности характерно возникновение творческих групп. При этом постановка целей становится более точной, значительно улучшается координация деятельности. На этом этапе необходимо совместно разрабатывать долгосрочные

цели и ритуалы новой повседневности (новые образовательные «рутины»).

Один из важных моментов связан с созданием в стране целостной среды непрерывного (продолжающегося) образования. Дело не только и не столько в том, что человеку могут пригодиться знания и умения разных уровней в различных сферах жизнедеятельности, что судьба может побудить его сменить профессию, семью, место жительства и т. д. (от этого не застрахован человек ни одной эпохи, ни одной культуры, тем более в наши дни), а в том, что развитие человека как личности, партнера и профессионала неизбежно побуждает его к приобретению новых знаний, освоению умений в разных сферах, начиная с общеобразовательного «максимума», дающего возможность стать субъектом культуры, и заканчивая знаниями, умениями и навыками в сфере профессиональных, семейных и иных отношений и видов деятельности.

В наши дни в разных странах, включая Россию, приобрести такие знания и навыки человек может в рамках основного и дополнительного образования, позволяющего сменить прежнюю профессию и стать успешным, счастливым в новой специальности. В результате расширяются представления о спектре знаний, умений и навыков, необходимых для современной личности, партнера и профессионала. Зарубежные авторы часто отмечают, что такие условия способствуют осмыслению человеком себя как существа планетарного и космического [20–28]. С этим связано так называемое глобальное образование, по смыслу аналогичное «дополнительному образованию» в России.

Очевидно, что при внедрении информационных и коммуникационных технологий, новых методических и организационных инноваций необходимо опираться на отечественный и зарубежный опыт педагогики и психологии; на апробированные технологии обучения, воспитания и оказания профессиональной психологической помощи участникам образовательного процесса; на современные разработки, направленные на процессы развития интеллекта обучающихся и педагогов (их творческие и репродуктивные навыки); на новые свойства мышления, внимания, иные психические процессы и типичные характеристики современных обучающихся, преимущественно детей и молодежи: прежде всего на их нынешнее мышление, опосредованное цифровыми технологиями и устройствами («лоскутность» и пр.) [29–34].

При несоблюдении названных условий неизбежно возникновение стресса инноваций в образовании, дидактогений, присущих не только школьному, но и высшему образованию:

1) педиогения – вред, вызванный неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением педагогов к обучаемым;

2) матетогения – вред, причиняемый неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учащихся/студентов к педагогам;

3) эдьюктогения – вред, связанный с деформацией организационных условий и форм обучения и воспитания [29; 35].

В ходе разработки целостной модели преодоления стресса для обучающихся и преподавателей важно последовательно решать задачи профилактики и коррекции стресса во всех его проявлениях с непременным учетом базовой цели образования – образовательного, профессионального, личностного и интерактивного развития.

Важные компоненты такой психологической, педагогической и социальной работы – экспертно-диагностическая; превентивно-профилактическая, обучающая и воспитательная, коррекционно-реабилитационная; развивающая или абилитационная; посредническая или медиационная и ориентированные на поддержку становления, реализации и совершенствования всех субъектов образования. Участники образовательного процесса (обучаемые и педагоги) нуждаются не только в обучении продуктивным и эффективным методам предотвращения и коррекции стресса педагогических нововведений, но и в помощи при принятии ими передовых педагогических новаций.

Авторы настоящей статьи имеют многолетний успешный опыт оказания комплексной психологической (неврачебной психотерапевтической) помощи субъектам образования в вузах и школах [6; 36–39]. Виды такой работы, например, в Южном федеральном университете и Калужском государственном университете им. К. Э. Циолковского весьма разнообразны по целям, формам проведения и их длительности [6; 36; 40]. В качестве оптимальных мы полагаем цели самопознания, формирования позитивной генерализации восприятия себя и значимых других людей, мира в целом; совершенствование коммуникативных навыков и др. Формами продуктивной реализации этих задач могут быть разовые консультации, тренинги, психолого-педагогическое посредничество, коучинги и др.

Наш опыт практической психологической помощи студентам и начинающим преподавателям свидетельствует о том, что наиболее эффективным оказалось систематическое, разной степени длительности и периодичности психологическое и/или психолого-педагогическое сопровождение прежде всего наиболее уязвимых групп студентов: первокурсников, переходящих из одной образовательной среды в другую; студентов с ограниченными возможностями здоровья и иностранных студентов, имеющих дополнительные психологические трудности, а также курация молодых преподавателей [41; 42]. В качестве одного из средств решения значительной части названных выше многотрудных, комплексных задач авторы статьи

используют многолетний успешно апробированный опыт психологического сопровождения студентов в виде обязательной, выборной или факультативной учебной дисциплины «Психологическое сопровождение первокурсников» (36–72 акад. часов) и др. [4; 6; 43].

Важной задачей нашей работы считаем необходимость решения психологических и педагогических проблем, связанных с профилактикой и преодолением стресса педагогических инноваций и дидактогений у студентов и преподавателей в контексте развития субъектов образования в разных контекстах образовательного, профессионального, личностного и интерактивного развития.

Очевидно, что педагогам и психологам предстоит тщательно исследовать и действительно понять современного человека как личность, партнера и профессионала; истинные достоинства и недостатки различных форматов обучения и воспитания; изучить влияние современных технологий в сочетании с лучшими достижениями отечественной и зарубежной психолого-педагогической практики на развитие сознания обучающихся и педагогов всех уровней обучения; навыки продуктивного и нетравматичного принятия инноваций – освоения инновационной культуры человеком XXI столетия.

Такая системная работа не только позволит решить сложные задачи обучения и воспитания новых поколений обучающихся, но и станет мощной основой профилактики и коррекции стрессов образовательных инноваций за счет формирования у всех участников образовательного процесса культуры достоинства; культуры, формирующей целостную, независимую, самодостаточную личность, полагающуюся прежде всего на себя, а не на представления о ней других людей, не на их ожидания. Воля человека культуры достоинства не подвержена искажениям, инициированным другими людьми [10; 12; 37; 42; 43].

Несомненно, формирование личности культуры достоинства невозможно без освоения педагогами, школьниками и студентами навыков самопонимания и принятия себя, других людей, мира в целом; без знания своих психологических ресурсов, навыков их развития и использования; без приобретения адекватных умений в сфере общения и шире – построения отношений с людьми [4; 41; 42].

Выводы (заключение). Стресс инноваций в образовании – это стресс, возникающий в процессе и результате введения недостаточно подготовленных педагогических инноваций. Доказательством этого тезиса является весьма различающееся отношение педагогов и обучающихся к педагогическим инновационным преобразованиям: от абсолютного принятия до разной степени их отрицания, нередко инициирующим и/или усугубляющим стрессы и кризисы персонального, интерперсонального,

организационного уровней, неизбежно требующие адекватной психологической помощи с целью их преодоления. Полагаем, что не менее важно создание системы грамотного обучения педагогов и обучающихся психологическому принятию образовательных инновационных технологий, их освоению.

Кризисные и стрессовые состояния психики ребенка и взрослого человека – это состояния, при которых возрастает риск формирования и закрепления девиантного поведения, нарушений развития, заболеваний и различного рода травм. Эти явления становятся более выраженными в случаях, когда в условиях обучения и воспитания, работы и отдыха не принимаются во внимание изменения в современных людях, вызванные в том числе их отношением к процессам педагогических инноваций. Все продуктивные и эффективные инновации в образовании, по сути, связаны одной идеей – идеей создания условий, при которых развитие человека как личности, партнера и профессионала неизбежно, а не просто декларируется или практически невозможно.

Основными субъектами этой работы должны стать обучающиеся и педагоги; базовой задачей – развитие субъектов образования посредством помощи в становлении личности культуры достоинства, партнерами, учениками и профессионалами, инновационной культуры.

Мы убеждены в том, что во всех образовательных учреждениях России при любом варианте профессиональной психологической помощи эта работа должна быть ориентирована на оптимизацию образовательного процесса для всех его субъектов, должна быть нацелена на системную, интегративную профилактику и коррекцию стрессов в образовании, включая стрессы инноваций; в частности, на помощь обучающимся и педагогам в психологическом принятии образовательных инновационных технологий.

Приобретенный навык принятия зрелой личностью истинно новых и продуктивных новаций уже на этапе общего, среднего профессионального и высшего образования, несомненно, обогатит психологические ресурсы личности и будет востребован в любой сфере жизнедеятельности современного человека. В XXI в. человек без этих знаний и навыков будет как минимум менее успешным, чем личность, принимающая себя, имеющая позитивную генерализацию самовосприятия и восприятия других людей и мира в целом, склонная к новациям, умеющая объективно оценивать и осваивать новации без значительных психологических, социальных и материальных потерь для себя и других участников образовательного процесса и, следовательно, без вызванных этими потерями психологических травм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумцева Ю. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методы // Организационная психология. 2016. Т. 6, № 2. С. 55–74.
2. 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: 10.17759/sps.2020110108.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции : пер. с фр. Москва : ПОСТУМ, 2015. 240 с.
4. Академия психологии и педагогики: образовательные возможности практико-ориентированного обучения : справочник / координаторы проекта: В. А. Кирик, А. И. Ташёва, С. В. Гриднева [и др.]. Ростов-на-Дону : Юж. федер. ун-та, 2017. 88 с.
5. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы // Психологическая служба университета: реальность и перспективы : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 окт. 2017 г. Москва, 2017. С. 36–44.
6. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Психологическое сопровождение студентов вуза : мастер-класс // Материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 окт. 2017 г. Москва, 2017. С. 423–425.
7. Ангеловский К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
8. Rogers E. M. Diffusion of innovations. New York : Simon and Schuster, 2003. 576 p.
9. Эвристическое обучение. В 5 т. Т. 1–5 / под ред. А. В. Хуторского. Москва : ЦДО «Эйдос», 2011–2012.
10. Ташёва 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.
11. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т., Гриднева С. В., Ташёва А. И., Звездина Г. П., Юшко Г. Н. Управляемое самостоятельное обучение в условиях современного университета: теоретические аспекты и практические рекомендации. Ростов-на-Дону : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2014. 400 с.
12. Enyashina N. G., Gridneva S. V., Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Deberdeeva N. A. A social and psychological training course as a form of teaching in the process of the students professional education at a higher education institution // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, № 5b. P. 753–763.
13. Еременко С. А., Попова В. В. Роль психологического консультирования при коррекции профессионального выгорания работников социальной сферы // Вестник Иркутского университета. 2019. № 22. С. 78–79.
14. Загашев И. О. Психологические аспекты готовности к инновациям у преподавателей высшей школы и качество управления инновациями // Вестник СПбМГА им. И. И. Мечникова. 2008. № 2. С. 105–107.
15. 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. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
16. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. 205 с.
17. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
18. 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.
19. Минигалиева М. Р. Изучение психологии и самопознания студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л. А. Петровской. Саарбрюккен : LAP, 2012. 632 с.
20. Anderson T., Varnhagen S., Campbell K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: contrasting earlier adopters and mainstream faculty // The Canadian Journal of Higher Education. 1998. Vol. 28, № 23. P. 71–78.
21. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information Technologies. 2018. Vol. 12, № 12. P. 171–176.
22. Дежина И. Г., Ключарев Г. А. Российское образование для инновационной экономики: «болевые точки» // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>.
23. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk) // Science for Education Today. 2020. Vol. 10, № 1. P. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>.
24. Stock R. M., Von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success // Research Policy. 2016. Vol. 45, № 4. P. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
25. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. 2017. Vol. 22. P. 128–135. DOI: [10.1016/j.apmr.2016.11.002](https://doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002).
26. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance // International Journal of Innovation Management. 2019. Vol. 23, № 2. Art. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
27. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on

teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 54. P. 71–82. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.11.001.

28. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43, № 3. P. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511.

29. 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.

30. 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:10.17759/crpe.2020090101.

31. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., 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>.

32. 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>.

33. 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. URL: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/9410> (accessed 05.07.2021).

34. 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. Vol. 29, № 2. P. 151–158. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-151-158>.

35. 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.

36. Бедрединова С. В., Ташёва А. И. Концепция психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями и их близких // *Психолого-педагогические особенности семьи XXI века*. Ульяновск : Зебра, 2016. С. 391–403.

37. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Методический инструментальный для диагностики личности и семейных отношений. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2016. 195 с.

38. Tashcheva A. I., Folomeeva T. V., Tikhomandritskaya O. A., Mikhaylova I. V., Kalinina N. V. Social and psychological features of junior school students prone to aggressive behavior // *Man in India*. 2017. Т. 97, № 3. P. 521–531.

39. Tashcheva A. I., Tikhomandritskaya O. A., Lvova E. N., Postavneva I. V., Postavnev V. M. Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities // *Man In India*. 2016. Т. 97, № 9. P. 163–169.

40. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.

41. Ташёва А. И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 544 с.

42. Кривцова С. В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8, № 40. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html> (дата обращения: 10.10.2020).

43. Подросток на перекрестке эпох: проблемы и перспективы / под ред. С. В. Кривцовой. Москва : Генезис, 1997. 280 с.

REFERENCES

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

2. Panferov V. N., Bezgodova S. A., Vasil'eva S. V., Ivanov A. S., Miklyaeva 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. DOI:10.17759/sps.2020110108. (In Russ.).

3. Baudrillard J. *Simulacra and simulations*. Moscow, POSTUM, 2015, 240 p. (In Russ.).

4. Kirik V. A., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. [et al.] (project coordinators). *Academy of psychology and pedagogy: educational opportunities for practice-oriented learning : handbook*. Rostov-on-Don, Southern Federal University, 2017, 88 p. (In Russ.).

5. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Psychological service at the university: organizational, ethical and methodological problems. *Psychological service of the university: reality and prospects : proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation, Moscow, October 27–28, 2017*. Moscow, 2017, pp. 36–44. (In Russ.).

6. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Psychological support of university students: master class. *Psychological service of the university: reality and prospects : proc. of I All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation, Moscow, October 27–28, 2017*. Moscow, 2017, pp. 423–425. (In Russ.).

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

8. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. New York, Simon and Schuster, 2003, 576 p.
9. Khutorskoj A. V. (ed.) *Heuristic learning*. In 5 vol. Moscow, Eidos Publ., 2011–2012. (In Russ.).
10. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, Southern Federal Univ. Publ., 2016, 342 p. (In Russ.).
11. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T., Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Zvezdina G. P., Yushko G. N. *Guided independent learning in a modern university: theoretical aspects and practical recommendations*. Rostov-on-Don, Southern Federal Univ. Publ., 2014, 400 p. (In Russ.).
12. Enyashina N. G., Gridneva S. V., Khudyakova T. L., Pozharskaya E. L., Deberdeeva N. A. A social and psychological training course as a form of teaching in the process of the student's professional education at a higher education institution. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2017, vol. 12, no. 5b, pp. 753–763.
13. Yeremenko S. A., Popova V. V. The role of psychological counseling in the correction of professional burnout of social workers. *Bulletin of the Irkutsk University*, 2019, no. 22, pp. 78–79. (In Russ.).
14. Zagashev I. O. Psychological aspects of readiness for innovation among higher school teachers and the quality of innovation management. *Bulletin of the I. I. Mechnikov St. Petersburg State Medical Academy*, 2008, no. 2, pp. 105–107. (In Russ.).
15. 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, no. 26. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
16. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: pedagogical aspect*. Kazan, Kazan Univ. Publ., 1989, 205 p. (In Russ.).
17. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogy: innovative activity*. Moscow, Magistr, 1997, 224 p. (In Russ.).
18. Platonova N. M., Platonov M. Yu. Modern trends in the development of higher education. *Scientific Notes Journal of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 1, pp. 81–86. (In Russ.).
19. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, LAP, 2012, 632p. (In Russ.).
20. Anderson T., Varnhagen S., Campbell K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: contrasting earlier adopters and mainstream faculty. *The Canadian Journal of Higher Education*, 1998, vol. 28, no. 23, pp. 71–78.
21. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A.. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, no. 12, pp. 171–176.
22. Dezhina I. G., Klucharev G. A. Russian education for innovative economy: “the pressure points”. *Sociological Research*, 2018, no. 9, pp. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>. (In Russ.).
23. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Stock R. M., Von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success. *Research Policy*, 2016, vol. 45, no. 4, pp. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
25. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 2017, vol. 22, pp. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmr. 2016.11.002.
26. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance. *International Journal of Innovation Management*, 2019, vol. 23, no. 2, art. 1950009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
27. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 2017, vol. 54, pp. 71–82. DOI:10.1016/j.stueduc.2016.11.001.
28. Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 2017, vol. 43, no. 3, pp. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511.
29. 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.).
30. Badalov A. A., Brovkina S. N., Arpentieva M. R., Kalinin S. S., Kasymova G. K. The archetype of intellectual activity: a modern methodology for description of the protophenomenon. *Clinical and Special Psychology*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 1–16. DOI: 10.17759/cpse.2020090101. (In Russ.).
31. Arpentieva M. R., Gorelova I. V., Kassymova K. G., 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>.
32. 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>.
33. Kenzhaliev 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. URL: <http://serc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/9410> (accessed 05.07.2021).

34. 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>.

35. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenies and stresses of innovations in higher education. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).

36. Bedredinova S. V., Tashcheva A. I. The concept of psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities and their relatives. *Psychological and pedagogical features of the family of the XXI century*. Ulyanovsk, Zebra, 2016, pp. 391–403. (In Russ.).

37. Tashcheva A. I., Gridneva S. V. *Methodological tools for diagnosing personality and family relations*. Rostov-on-Don, SFedU Publ., 2016, 195 p. (In Russ.).

38. Tashcheva A. I., Folomeeva T. V., Tikhomandritskaya O. A., Mikhaylova I. V., Kalinina N. V. Social and psychological features of junior school students prone to aggressive behavior. *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 3, pp. 521–531.

39. Tashcheva A. I., Tikhomandritskaya O. A., Lvova E. N., Postavneva I. V., Postavnev V. M. Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities. *Man in India*, 2016, vol. 97, no. 9, pp. 163–169.

40. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, K. E. Tsiolkovsky KSU, 2016, 750 p. (In Russ.).

41. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Feniks, 2000, 544 p. (In Russ.).

42. Krivtsova S. V. Challenges of uncertainty and the formation of the inner strength of the personality in the process of ontogenesis (existential-analytical approach). *Psychological Research*, 2015, vol. 8, no. 40, p. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html> (accessed 10.10.2020). (In Russ.).

43. Krivtsova S. V. (ed.) *A teenager at the crossroads of eras: problems and prospects*. Moscow, Genezis Publ., 1997, 280 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Тащёва 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, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

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, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

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

Статья поступила в редакцию 07.12.2020

После доработки 17.05.2021

Принята к публикации 08.07.2021

Information about the authors

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

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

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 07.12.2020

Received after reworking 17.05.2021

Accepted for publication 08.07.2021