



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК: 37.01© М. В. Кочетков, 2017

Педагогические метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя

Максим Владимирович Кочетков,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры современных образовательных технологий
Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.
Красноярск, Россия. e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Становление и развитие профессионально-творческих качеств преподавателя составляет актуальную проблему образования, решение которой тесно связано с условиями жизни в современных геополитических условиях. Эволюция и трансформация преподавателя исследуются на основании парадигмального метода, так как складывающиеся образовательные парадигмы в совокупности отражают наиболее значимые общемировые и внутрироссийские особенности развития сферы образования. Одна из них заключается в антропоцентричности новаций в обществе. Одноименный метафактор становления и развития преподавателя призван минимизировать влияние на него условий, которые дестабилизируют его социально-психологическое состояние. В статье обосновываются следующие метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя — саморазвитие преподавателя, саморазвитие студента, сотворчество субъектов образовательной деятельности на уровне их событийной общности, открытость образовательной среды, синергетическое взаимовлияние ее составляющих, самоорганизация. Особое внимание уделяется инновациям в сфере образования и ее информатизации. Под образовательными инновациями в высшей школе предлагается подразумевать только те из них, которые ориентированы на производственные и социальные нововведения.

Ключевые слова: преподаватель, инновационная парадигма, духовно-творческая парадигма, творчество, социокультурная образовательная среда.

Для цитирования: Кочетков М. В. Педагогические метафакторы становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. № 2(69). С. 13–18.

На фоне геополитических интересов других стран, ужесточения конкурентной борьбы в мире эффективное инновационное и социально устойчивое развитие России представляется основным условием ее существования как независимого государства в его современных границах. Высокий творческий потенциал граждан — это важнейший фактор выживания страны. На концептуальном уровне нормативные правовые акты нацелены на формирование профессионально-творческих качеств россиянина, включая культурные, ценностные аспекты, учитывая недопустимость выраженного дестабилизирующего социально-психологического влияния новаций на человека.

Качественное изменение творческого потенциала общества (в результате функционирования системы образования) связано не только и даже не столько с фигурой обучающегося (что чаще всего составляет ракурс внимания психолого-педагогических исследований), сколько педагога. И преподавательский состав ведомственного вуза — не исключение [1; 2; 3]. Возрастание творческого потенциала российского педагога является, на наш

взгляд, первостепенной задачей, главным фактором реализуемости возлагаемых на образование надежд. Ведь творческие качества обучающегося в учебном заведении формируются в результате сотворчества с педагогом.

Творческий педагог не является достаточным фактором развития творческих качеств обучающегося. Непреодолимые препятствия могут создавать обстоятельства, от него не зависящие. Некоторые из них охватывают широкий спектр особенностей изменения не только сферы образования, но и общества в целом.

Эволюция человечества характеризуется нарастающими темпами социокультурных изменений, на которые система образования вынуждена реагировать, существенно меняя свои парадигмальные ориентиры. В качестве способа определения актуальных методологических направлений развития образования, а также для выявления наиболее значимых социокультурных тенденций в их проекции на педагогические факторы исследуемых явлений справедливо рассматривать анализ складывающихся парадигмальных тенденций. Как справедливо отмечает Н. Н. Ярошенко, в ходе исследования педагоги-

ческих парадигм «по мере изменения социокультурной ситуации в стране изменялись стандарты научного изложения педагогического знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры» [4, с. 115]. По мнению Н. Г. Агаповой, не существует какой-то единственной, «самой верной» парадигмы образования — одновременное сосуществование ряда парадигм и моделей является характерным признаком современной системы обучения; в рамках одной парадигмы могут существовать (сосуществовать) и развиваться различные модели образования; возможны интеграция и синтез существенно различающихся моделей и парадигм в рамках единого образовательного пространства [5, с. 312]. Выявление, а при необходимости и обоснование образовательных парадигм, наиболее адекватных современным социокультурным переменам, имеет методологическое значение для развития системы образования.

В теории педагогики с 1990-х гг. наблюдается тенденция обоснования множества различных образовательных парадигм, включая прошлое, настоящее и будущее (грядущие образовательные парадигмы), при этом сам парадигмальный подход в образовании остается предметом острых дискуссий. Отмеченное обстоятельство свидетельствует о том, что социокультурная среда с 90-х гг. XX в. все время видоизменялась.

Пятнадцатилетнее реформирование высшей школы в рамках Болонского процесса отразилось в работах некоторых современных отечественных исследователей о новой парадигме образования. Сложно поспорить с тем, что компетентностный подход заслуживает отдельного внимания хотя бы в силу того, что для него характерен такой признак «реальных парадигм», как определенное практическое воплощение [5, с. 312]. Профессиональные качества преподавателя раскрываются в компетентностном категориальном ключе в соответствующем профессиональном стандарте¹. Это же справедливо и в отношении качеств студента.

На всем протяжении компетентностно-ориентированного развития теории и практики образования не утихают споры относительно преимуществ и недостатков компетентностной парадигмы.

Приведем некоторые критические замечания, касающиеся компетентностного подхода, которые, на наш взгляд, нуждаются в особом внимании его сторонников:

— многочисленные исследования ориентированы на студенческую аудиторию, а не на выпускников вузов, что снижает объективность соответствующих оценок продуктивности компетентностного подхода [6, с. 48];

— практика принятия компетентностного подхода как некой новой парадигмы не только кардинально не повысила уровень компетенций студентов, но и в ряде случаев справедливо говорить об их существенном снижении [7, с. 32];

— фактически компетенции являются синонимами умений;

— компетенции в работах современных ученых-педагогов отличаются от умений мотивами. Мотивы у обучающихся должны быть одинаковы, что является «...покушением на свободу человека! ...То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции — вовсе не случайное явление. Оно отражает опасные тенденции развития западной цивилизации...» [8, с. 34.];

— смешение «знаний с личностными качествами и уровнем социализации, а профессиональных навыков и умений — с ценностными установками» в нормативных документах делает «образовательное целеполагание чрезвычайно расплывчатым и даже сумбурным», так как способность что-то сделать и мотивация на это действие формируются совершенно разными способами и разными специалистами [7, с. 33];

— понятие «компетентность» применимо не ко всем ментальным и предметным способностям, которые реализуются в человеческой деятельности [7, с. 32];

— при внедрении компетентностной парадигмы неизбежны затруднения, остаются неизвестными принципиальные пути проектирования тиражируемого учебными программами содержания обучения, технологически не обеспечена ориентация на такие цели-векторы образования, как самоактуализация, самоопределение, саморегуляция [9, с. 98].

Компетентностный подход по отмеченным позициям имеет существенные методологические преимущества (в отношении изменения профессиональных качеств преподавателя). Все представленные критические позиции относятся к обучающемуся и нивелируются при рассмотрении проблематики профессионального становления и развития педагога.

Мотивационная сфера педагога как действующего профессионала должна соответствовать определенным профессионально-личностным качествам. Если речь идет о становлении будущего специалиста, то, в отличие от профессионального становления и развития работающего в вузе преподавателя, отклонение мотивов поведения от «профессионально-мотивированных» границ, несовпадение с ними не только допустимо, но и желательно в силу закономерностей диалектики развития, связанной с осмыслением и сравнительным познанием различных сторон новой сферы деятельности.

Компетентностный подход в контексте проблематики становления и развития преподавателя непосредственно связан с современными требованиями к высшей школе, среди которых по важности (для существования российской государственности) справедливо выделить запрос общества на его *инновационное* развитие. Инновационные тенденции развития высшего образования, которые с 2000 гг. активно обсуждаются на всех уровнях образования, в теоретических исследованиях осмысливаются как в рамках одноименных, т. е. *инновационных* образовательных парадигм [10; 11], так и в пределах компетентностной парадигмы. Действи-

¹ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

тельно, компетентностная парадигма ориентирована на практическую деятельность, тогда как инновационная нацеленность развития высшей школы может рассматриваться в качестве актуальной грани отмеченной практической деятельности.

Новационность человеческой деятельности, инновационное развитие производства становятся атрибутом времени — эры постиндустриального общества. Концепция такого общества была изложена Д. Беллом в 1973 г., она включала основные признаки постиндустриального социума: создание экономики услуг, преобладание слоя научно-технических специалистов, широкое распространение интеллектуальной техники и главенствующая роль теоретического знания как источника инноваций [12, с. 45–183]. По прошествии сорока лет справедливо отметить еще и такие признаки, как возрастание влияния на человека фрустраторов, стрессы и депрессии, вышедшие в России на первое место среди массовых заболеваний и грозящие стать первой причиной массовой нетрудоспособности и трудопотерь на любом производстве [13]. Поэтому адекватная реакция общественных институтов на постиндустриальные изменения социума — это стремление к антропоцентричности нововведений. Одноименный принцип стоит рассматривать как главный критерий эффективности изменений в обществе в постиндустриальную эпоху. Инновации сами по себе не должны ставиться во главу угла.

Педагогическое сопровождение человеческой деятельности, т. е. создание условий для развития и саморазвития индивида не только в направлении творческой продуктивности, но и в отношении социопсихологической готовности жить в условиях быстро изменяющегося общества — это одно из очевидных направлений сглаживания влияния на индивида социально-психологических фрустраций, предпосылка антропоцентричности инновационных изменений. Поэтому особенно актуальные направления педагогического сопровождения связаны с обучением творчеству, с психологически комфортным погружением в среду инноваций, а также с новым вспомогательным средством профессиональной деятельности (новые возможности связи, интернет-программы и т. д.).

Острая потребность в инновационном производстве и в социальной инноватике (с соблюдением принципа антропоцентричности новаций), а также ряд «тонких» мест компетентностного подхода склоняют нас к тому, чтобы заявлять об актуальности ведущей роли инновационной образовательной парадигмы высшей школы [14] — целостной совокупности принципов и концептуальных положений, определяющих перспективную стратегию изменения высшего образования в контексте инновационного и социально устойчивого развития страны.

Отмеченную целостную совокупность принципов и концептуальных положений инновационной парадигмы образования справедливо рассматривать в качестве *основного метафактора* становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза в современных социокультурных условиях развития российского общества.

Инновационная парадигма высшего образования сохраняет преемственность с компетентностной парадигмой, отличаясь рядом методологических особенностей. Это, во-первых, преимущества, связанные с категорией творчества. Во-вторых, имплицитно присутствующая практикоориентированная установка благоприятствует инновационной образовательной деятельности в соответствии с актуальными социально-экономическими задачами развития общества, исходя из логики развития тех наук, а также проектно-целевых особенностей, которые лежат в основе инноваций, обуславливая соответствующую проектную деятельность (Концепция развития образования на 2016–2020 гг. предусматривает проектно-целевой подход, в отличие от программно-целевого, лежащего в основе развития образования в 2011–2015 гг.). В-третьих, в отношении мотивационной сферы личности развитие инновационной образовательной среды высшего образования преследует задачу формирования творческой направленности личности, что в некоторой степени сохраняет преемственность с компетентностным подходом в мотивационном аспекте. Отмеченная преемственность может еще более расшириться, если в мотивационном плане определить компетентностному подходу основную роль при пролонгированном сопровождении профессиональной деятельности выпускников высшей школы.

Понятие «инновация» в работах ученых, как правило, подразумевает конструктивность нововведений для человека. Вряд ли кто-то из теоретиков инноватики будет спорить с часто цитируемым высказыванием А. Вознесенского: «Все прогрессы — реакционны, если рушится человек».

Однако противоречия, социально-фрустрационные влияния различных факторов выступают движущей силой развития человека. Конструктивность или деструктивность нововведений, их реакционность или позитивное влияние на индивида не всегда могут быть определены однозначно. Нередко это сложный вопрос, притягивающий в орбиту своего рассмотрения «конфликтные конструкции разрешаемого противоречия» [15], весь сложившийся в обществе спектр взглядов на мироустройство, место человека в природе и обществе, место конкретного сообщества в системе государственной, национальной, религиозной и иной палитры культур и социумов с их особенностями и устремлениями.

При всей сложности определения конструктивности (или деструктивности) влияния на изменение профессионально-творческих качеств преподавателя различных факторов, дестабилизирующих его состояние, мы исходим из необходимости минимизации их выраженного влияния.

Принцип антропоцентричности инновационных изменений — это основной критерий реформирования высшего образования, а также еще один метафактор становления и развития профессионально-творческих качеств российского преподавателя. Ведь перед образовательной системой и российским обществом в целом ставится задача опережающего инновационного развития экономики при обеспечении социальной устойчиво-

сти, что подразумевает гармоничное распределение потенциала человека, его творческих качеств.

Философские концепции творчества видят новизну как критериальную характеристику творчества не только в результате деятельности, но и в процессуальности творчества, раскрываемого с помощью таких понятий, как длительность, междусубъектность, полифоничность, многоплановость, межпарадигмальность и др. В неклассической традиции процесс творчества и его результаты дополняются антропологическими и социальными измерениями [16; 17].

Творческая и инновационная деятельности совпадают по сути, изначально они синонимичны. Со временем понятие «инновация» начало употребляться в связи с комплексно и эффективно реализуемыми нововведениями в той или иной сфере деятельности. Под инновацией стал пониматься сложный процесс управляемого человеком развития, которое используется обществом и его структурами целенаправленно, ориентируясь на прогресс, положительный результат в той или иной сфере жизнедеятельности [18, с. 87–93]. Если обратиться к результатам междисциплинарных исследований категории «инновация», то позиции различных ученых роднит то, что новшества берут свое начало в научной отрасли, находят продолжение в научно-технической сфере и завершаются в потребительской среде, достигая социально значимых эффектов [19, с. 1017].

Понятие «творчество» не исключает его применения по отношению к сложным процессам взаимосвязанных и сознательно инициируемых изменений.

Некоторыми авторами категория «творчество» (как и категория «инновация») используется исключительно в позитивном ключе, что подразумевает достижение социально значимого результата. Однако это, на наш взгляд, не совсем корректно, деятельность преступника вполне может отличаться креативными решениями. Так называемое изобретение велосипеда не способствует сиюминутному прогрессу общества, однако подобное творчество исключительно важно в процессе обучения, поскольку оно выступает фактором появления в будущем творений и новаций, которые не были известны человечеству.

Конструктивность использования человеком творческих потенциалов находит отражение и в педагогических трудах. Например, специальное исследование В. В. Игнатовой посвящено формированию духовно-творческого потенциала личности [20].

Творчество является общим понятием, эта категория лучше подходит для методологического уровня исследования проблем развития человека в социокультурной образовательной среде, чем категория «инновация». В связи с задачами, стоящими перед российским высшим образованием, которые обусловлены стимулированием инновационного развития страны в характерном для постиндустриального общества смысле, инновационность высшего образования мы предлагаем рассматривать в качестве концептуальной целеуказующей особенности именно в аспекте *производственных* и *социальных* инноваций, а не в контексте педагогиче-

ской инноватики как деятельности по совершенствованию образовательных технологий в любых актуальных смыслах.

Социальная инноватика и наиболее актуальные ее направления находят отражение в национальных проектах. Правоохранительные задачи, обеспечение в обществе правопорядка справедливо рассматривать как своеобразный национальный метапроект. Особое внимание государства уделяется соответствующему профилю подготовки специалиста. Говоря об инновационной парадигме высшего образования в контексте производственных и социальных нововведений, отметим, что в случае с вузами правоохранительных органов специфика подготовки соответствующих кадров детализирует парадигмальный социально ориентированный вектор инновационной направленности. С учетом аналогичных комментариев это справедливо и в отношении всех ведомственных образовательных учреждений.

Если согласиться с представленными доводами в отношении особенностей категорий «творчество» и «инновация», а также с соответствующими парадигмальными акцентами, то необходимы изменения и в практике употребления педагогической аудиторией категориально-терминологического аппарата, а также осмысления парадигмальной иерархии. Соответствующие тезисы обобщим следующим образом.

Во-первых, для всей системы образования основной является духовно-творческая образовательная парадигма [20]. Инновационная парадигма высшего образования детализирует духовно-творческую парадигму в контексте особенностей вузовского образовательного этапа. Нацеленность на решение инновационных задач в вузе приобретает аксиологическую окраску, а школьное образование получает стратегическую установку на инноватику в ее производственном и социальном контекстах в силу развития непрерывного образования от школьного к вузовскому этапу.

Во-вторых, избегая смешения скрываемых за понятием «инновация» смыслов (педагогические инновации в довузовском образовании и производственно ориентированные инновации в высшей школе), полагаем, необходимо во всех смысловых контекстах, не связанных с производственной деятельностью и социальными общественными проектами, употреблять термины «новшество», «новаторство», «новация», «новационная деятельность», «творческая деятельность», «духовно-творческая деятельность (развитие, формирование, становление)»: понятие «инновация» громко заявило о себе как образовательная категория после доклада иностранных ученых в 1978 г., а перевести с английского *innovation* будет одинаково правильно как «инновация», «новаторство», «новация», «новшество» и «творение».

Доклад Римскому клубу в 1978 г. отметился не только образовательным стартапом категории «инновация», но и актуализацией целей образования, адекватных постиндустриальным вызовам времени. Это готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовность к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству и разнообразным

формам мышления, а также за счет способности к сотрудничеству с другими людьми [21, с. 206]. Концептуальное значение инновационной парадигмы высшего образования для обоснования педагогических метафакторов изменения профессионально-творческих качеств преподавателя сохраняют и иные признаки системы образования постиндустриального общества: открытость обучения, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях [21], что предполагает саморазвитие субъектов образовательной деятельности, их сотворчество на событийном уровне продуктивности данного феномена.

Рассматривая технологические особенности образовательной деятельности в вузе, адекватные вызовам времени, остановимся на тенденциях **информатизации** общества (в контексте развития дистанционных форм обучения). Некоторые теоретики и практики образования обосновывают информационную образовательную парадигму (как и в случае с инновационным ракурсом развития высшего образования) [21]. Другие ученые рассматривают феномен информатизации общества и образования в русле инновационной [10; 11] и компетентностной [9] образовательных парадигм.

Отмеченная полифоничность научных взглядов уходит корнями в многообразие концептуальных представлений о развитии современного общества, а также отражается в практике мирового образования.

Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью современной образовательной деятельности. Появился новый тип электронного университета, объединяющий различные учебные заведения и профессорско-преподавательский состав на основе общих стандартов, соглашений и технологий, реализующий электронное обучение (e-learning). Характеризующая западное и европейское образование блочно-модульная образовательная система в контексте логики компетентностного подхода и модульно-рейтинговой системы оценки качества образования благоприятна для развития дистанционного обучения. Так, с 2003 г. реализуется стратегия под названием eBologna (Электронная Болонья). Ее метазадача — внедрение электронного и смешанного обучения, такой виртуальной мобильности, которая благоприятствует комплексным компетенциям, гибкости в непрерывном обучении.

Однако главная задача — это баланс между обучением аудиторным и опосредованным электронной средой, связь с межличностными аспектами когнитивной деятельности человека, а в социокультурном контексте — с аксиологической сферой человека и общества.

Подготовке специалистов, способных к инновационному развитию общества, не благоприятствуют свойственные дистанционному обучению тестирования, формализованные задания, опосредованное сетью Интернет общение, эффективность которого неизбежно падает по мере роста количества обучающихся. Творческий процесс не может быть совместим с большой рутинной нагрузкой на педагога, с решением типовых задач. Соответствующие образовательные технологии стандартизируют

мышление, препятствуют развитию креативного и полидисциплинарного сознания, духовно-творческих качеств, навыков межличностного общения и работы в творческих коллективах.

Тенденции информатизации образования лучше рассматривать не в рамках отдельной образовательной парадигмы, а в контексте инновационной парадигмы высшего образования, нацеленной на научно-технический прогресс и на удовлетворение принципа антропоцентричности новаций (т. е. сохранение «человеческого» вектора образования — сбалансированное использование дистанционных форм обучения и живого общения, живого педагогического творчества и педагогического сотворчества).

Для выявления метафакторов воздействия на образовательные процессы (в зависимости от социокультурных особенностей среды) нами был использован комплексный анализ образовательных парадигм. Такой парадигмальный способ позволил провести анализ образовательных процессов в соответствии с социокультурными веяниями времени. В связи с этим была аргументирована актуальность антропоцентричности новаций в обществе и в образовании. Обоснован одноименный принцип в качестве критерия эффективности осуществляемых нововведений как один из метафакторов становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя, сущностных принципов инновационной образовательной парадигмы. Инновационная образовательная парадигма представлена в качестве отдельного метафактора профессионального изменения педагога высшей школы.

Выделим следующую совокупность относительно автономных метафакторов становления и развития профессионально-творческих качеств преподавателя вуза в социокультурной образовательной среде. Это саморазвитие преподавателя, саморазвитие студента, сотворчество субъектов образовательной среды на уровне их событийной общности, открытость образовательной среды, синергетическое взаимовлияние ее составляющих.

Список литературы

1. Кочетков М. В. Развитие творческой личности: принципы и направления совершенствования деятельности преподавателя в вузе правоохранительной системы : монография. Красноярск, 2003. С. 34–78.
2. Кочетков М. В. Профессиональное саморазвитие преподавателя в процессе педагогической деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 1(48). С. 26–31.
3. Караваев А. Ф. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел : монография. Омск, 2005. 284 с.
4. Ярошенко Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности : дис. ... докт. пед. наук. М., 2000. 414 с.
5. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. Рязань, 2008. 364 с.
6. Роботова А. С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.

7. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–41.
8. Новиков А. М. Основания педагогики. М., 2010. 208 с.
9. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М., 2005. 216 с.
10. Вольвач В. Г. Инновационная парадигма образования: социологический аспект // Современные научные исследования: теория, методология, практика : сб. науч. тр. Вып. 4 : в 2 т. Омск, 2010. Т. 1. 280 с.
11. Кантеев С. Е., Бугров Р. В. Инновационная парадигма образования в России в условиях глобализации // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 4. С. 280–286.
12. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество : Опыт социального прогнозирования. М., 1999. 956 с.
13. Дмитриева Т. Б. Психическое здоровье и национальная безопасность — вызовы 21-го века // Экология психического здоровья: взаимодействие образования, науки и практики в современной психиатрии: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. Архангельск. URL: http://www.talagi.ru/news_2.htm (дата обращения: 03.10.14).
14. Кочетков М. В. Развитие творчески-инновационной образовательной среды и грядущая парадигма образования // Вестник высшей школы (Alma mater). 2014. № 12. С. 23–31.
15. Федоренко Е. Ю., Хасан Б. И. Conflicts, Negotiations and Risks in Educational Relationships // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 4. Т. 7. С. 619–627.
16. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997. 464 с.
17. Томяк О. Н. The Understanding of Creativity and its Criteria in classical and Non-Classical Philosophy // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 7. Т. 7. С. 1128–1136.
18. Усманов Б. Ф. Социальная инноватика: учеб. пособ. М., 2009. 518 с.
19. Войенкова О. Б., Лячин В. И. Категориальное определение инновационного пространства // Вестник СибГАУ. 2015. Т. 16. № 4. С. 1014–1021.
20. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации: дис. ... докт. пед. наук. Красноярск, 2000. 365 с.
21. Коноплева В. С., Коноплева И. А. Информатизация высшего учебного заведения как парадигма развития современного образования // Современная педагогика. 2016. № 1. С. 17–22.

Meta-pedagogical factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher

Kochetkov Maksim V.,

Candidate of Technical Sciences, Associate-Professor of the Department of Modern Educational Technologies of the Institute of Education, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University.
Krasnoyarsk, Russia. e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

The formation and development of professional-creative qualities of the university teacher is the actual problem of education closely connected with life conditions in the current geopolitical environment. The changes in the university teacher are investigated on the basis of the paradigmatic method, because the prevailing educational paradigms on the whole reflect the most significant global and domestic relevant features of the development of the education sector. One of the important features is the anthropocentricity of innovations in society. The meta-factor of the same name determining formation and development of the teacher is intended to minimize the influence on the teacher of the conditions that undermine his socio-psychological state. The paper substantiates the following meta-factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher: educator's self-development, personal development of the student, co-creation of educational activities at the level of their co-existential community, openness of the educational environment, the synergetic interaction of its components and self-organization. Particular attention is paid to innovation in education and its informatization. The educational innovations in the higher school should imply only those which are focused on the industrial and social innovations.

Keywords: university teacher, innovative paradigm, a spiritual-creative paradigm, creativity, socio-cultural educational environment.

Citation: Kochetkov M. V. Meta-pedagogical factors of formation and development of professional-creative qualities of the university teacher. Psychopedagogy in law enforcement. No. 2(69) 2017. P. 6–18.
