

О. А. Гаврилюк, С. В. Волюнкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

Рассмотрена сущность и выявлена роль ценностно-смыслового компонента в структуре профессиональной автономности как компетентности современного преподавателя вуза. Приведены и проанализированы результаты опроса современных педагогов в области ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональная автономность, компетентность, ценностно-смысловой компонент.

Современные условия реформирования системы отечественного и зарубежного высшего образования и вызванный им рост объема и темпов учебной, научной, методической и других видов работы педагогов вузов требуют от преподавателей повышенного уровня активности, самостоятельности и ответственности. В контексте отечественной системы высшего образования принятие Федерального закона «Об автономных учреждениях», реализация вузами обозначенных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прав личности на свободное развитие, самореализацию, свободу выбора, а также необходимость внедрения образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с использованием сетевой формы требуют повышенного уровня автономности не только у студентов, но и у преподавателей вузов как организаторов образовательного процесса. Сложно представить, каким образом неавтономный педагог может воспитать автономного студента. На международном уровне в положениях тюнинг-подхода, концепции Европейской системы квалификаций, разработанной в рамках Копенгагенского процесса, и в документах Болонского процесса способность работать автономно признается в качестве одной из ключевых компетентностей, необходимых всем профессионалам.

Между тем все еще остается актуальной ситуация, в которой «поле личностной автономии еще не востребовано основной массой педагогов как необходимый и значительный компонент реальности» [1, с. 105]. Многие современные педагоги ориентированы на заимствование чужого опыта, формально подходят к выбору и разработке новых методических материалов, не готовы осуществлять самостоятельный выбор целей, средств, методов обучения, объективную оценку и самооценку результатов своей деятельности. В связи с этим в контексте современных трансформаций в высшем образовании высокую значимость приобретает подготовка автономных педагогов, способных

стать ключевыми фигурами процесса инновационного развития системы высшего образования и обеспечения автономии вузов. Это обуславливает необходимость более подробного изучения актуального состояния дел в отношении проблемы профессиональной автономности современных педагогов вузов.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме профессиональной автономности преподавателя (Н. Ф. Коряковцева, Е. А. Насонова, Е. А. Носачева, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, Р. Benson, Т. Lamb, D. Little, I. McGrath, R. C. Smith и др.) позволяет вести речь о том, что профессиональная автономность педагога характеризуется: 1) системностью, интегративностью и межпредметностью, 2) повышенной практической направленностью (наличием опыта проявления в профессиональной деятельности) и 3) высокой значимостью личностного аспекта, отражающего ценностные установки, мотивы, волевые качества личности и, следовательно, акцентом на гуманистических ценностях образования. Большинство ученых, рассматривающих проблемы автономности и автономной деятельности, акцентируется способ и характер действия «как», что, по словам И. А. Зимней, характеризует феномен компетентности личности (в отличие от знаниевой характеристики «что») [2, с. 25]. Соответственно, наиболее целесообразно рассматривать профессиональную автономность как одну из компетентностей преподавателя. Данный вывод находит свое подтверждение в современной научно-педагогической литературе, где выделяется специальная компетентность преподавателя, подразумевающая его автономность [3–5].

В соответствии с предложенным А. А. Вербицким и М. Д. Ильязовой инвариантом профессиональной компетентности в структуре автономности как компетентности педагога ведущим является ценностно-смысловой компонент [6, с. 79]. Данное положение особо актуально в контексте гуманизации современного высшего образования, где значимость приобретает не столько сама по себе

способность действовать автономно, сколько отношение педагога к собственной автономной деятельности. При этом (по И. А. Зимней) важно отношение преподавателя не только к содержанию собственной компетентности, но и к объекту ее приложения. Соответственно, говоря о ценностно-смысловом компоненте профессиональной автономности педагога, важно учитывать не только отношение педагогов к их собственной автономной деятельности, но и степень понимания ими широкого профессионально-педагогического контекста, осознания значимости развития автономности студентов. В этом отношении, говоря о компетентности специалиста с высшим образованием, Ю. Г. Тартур совершенно справедливо особо выделяет осознание и учет социальной значимости профессиональной деятельности, связанных с этой деятельностью социальных рисков, личной ответственности за результаты этой деятельности и необходимости постоянного совершенствования как необходимые характеристики компетентности [7].

Высокая значимость понимания педагогами сути автономности подтверждается положениями как отечественной, так и зарубежной теории образования. Так, в документах Болонского процесса, обозначающих общие принципы компетентностного подхода в высшем образовании, определено, что опорой ключевых компетенций должны стать «всеобщие ценности, принцип соотношения индивидуальных и коллективных целей» [8, с. 176]. Конкретизируя данные идеи в отношении образовательной среды отдельных вузов, в этом же контексте рассуждает и Л. С. Гребнев, говоря о том, что «введение академических свобод на уровне учебного заведения и обучающегося предполагает, что соответствующие субъекты вооружены пониманием целей, способны эффективно соотносить цели и ресурсы» [9, с. 168].

Идея о значимости осознания как важного фактора обеспечения автономности педагога находит свое подтверждение в истории философских идей о свободе и автономии личности. Так, еще Сократ говорил о необходимости автономии разума и совести. По мнению интеллектуалистов XVIII в., автономия оказывалась возможной только благодаря разуму человека, полагаясь на который он «обретал способность действовать не по указанию авторитетов, не из послушания, не из желания получить награду и избежать наказания, не из сугубо частных интересов и не по слепому влечению, а по универсальным законам, которые мог задавать только разум» [10, с. 32]. Гегель рассуждал о свободе как осознанной, разумной необходимости, разумности выбора [11]. Э. Фромм рассуждает о свободе не как «действию в сознании необходимости», а как «действию на основе осознания альтер-

натив и их последствий» [12, с. 103]. Анализ современной философской литературы говорит о том, что «мера внутреннего овладения свободой зависит не только от интеллектуальных способностей увидеть и принять „необходимость“, но определяется множеством личностных качеств», среди которых исследователи выделяют «активность сознания, способного формировать и сохранять меру собственной духовной свободы, осуществляя прорыв в сферу возможного; нравственную культуру личности, не посягающей на свободу других, но способной согласовать свою духовную раскрепощенность с чувством социальной ответственности и разумным самоограничением» [13].

Взаимосвязь личностной свободы и осознания подчеркивается и в многочисленных психологических теориях (Г. А. Балл, Д. А. Леонтьев, Р. Мэй, В. Франкл, Э. Фромм и др.). Как справедливо отмечает Д. А. Леонтьев, осознание факторов, влияющих на поведение человека, является решающим в освобождении от их влияния. При этом «речь идет об осознании не только того, что есть, но и того, чего пока еще нет, – осознании имеющихся возможностей, а также предвосхищении вариантов будущего» [14].

Исследуя «поле личной автономии» как «сферу морального выбора, совокупности возможностей личности быть творцом форм своего общения, свободно устанавливать и наращивать социальные связи и отношения», Б. Е. Фишман выделяет среди основных признаков такого поля «духовно-нравственную обоснованность системы жизненного самоопределения, а также ценностное, творческое отношение к миру, к другим людям» [1, с. 29].

Приведенные выше положения подчеркивают особый статус в структуре профессиональной автономности педагога ценностно-смыслового компонента, включающего ценностные ориентации, глубокое понимание преподавателем профессионального контекста, осознание сути и миссии автономности в образовании. В таком понимании данный компонент профессиональной автономности становится фундаментом для развития остальных компонентов.

Как отмечает Д. А. Леонтьев, «чтобы свобода не выродилась в произвол, необходимо ее ценностно-смысловое обоснование» [14]. Это положение позволяет вести речь о том, что именно на основе глубокого осознания тех или иных педагогических ситуаций (сложившихся условий, сути проблемы, понимания мотивов и целей деятельности, существующих альтернатив и их возможных последствий) преподаватель сможет грамотно на них реагировать и конструктивно решать, осуществляя обоснованный, рациональный выбор и прибегая при необходимости к обоснованному, разумному (а не

авантюрному) риску. Четкие ценностные ориентации позволят преподавателю отстаивать свою точку зрения и действовать на основе максимальной личной вовлеченности.

Именно ценностно-смысловой компонент обеспечивает «позитивность» автономности, выражающуюся в ее нацеленности на свободу «для», а не свободу «от» внешнего контроля. В этом смысле сформированность ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности способна обеспечить профилактику такого «злоупотребления свободой», как снижение требований при подготовке более слабых обучающихся, ущемление прав обучающихся в зависимости от их половой, национальной, социальной принадлежности и др.

В таком понимании ценностно-смысловой компонент профессиональной автономности обеспечивает «продолжение мышления за пределами требований заданной ситуации», что, по словам Д. Б. Богоявленской, «не есть полный произвол, а только то, что отношение человека к миру опосредуется богатством его внутреннего мира» [15].

Ценностно-смысловой компонент профессиональной автономности предупреждает стереотипное восприятие преподавателем образовательных ситуаций, способствуя развитию гибкости и креативности педагога, его готовности к самостоятельному целеполаганию и планированию, рациональному использованию различных стратегий собственной педагогической деятельности. Это обуславливает особую роль данного компонента профессиональной автономности в развитии чрезвычайно актуальной для современных преподавателей готовности к инновационному самоизменению, которая, в свою очередь, способна обеспечить инновационное развитие образовательной среды вузов [16, с. 61].

Выявленная важная роль ценностно-смыслового компонента в структуре профессиональной автономности педагога обусловила необходимость изучения степени развития ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности современных преподавателей вузов.

Исследование включило применение специально разработанного опросника по проблеме профессиональной автономности преподавателя высшей школы. В исследовании приняли участие 260 преподавателей различных дисциплин, в том числе 200 педагогов из семи вузов России (Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнёва, Иркутский государственный лингвистический университет, Северо-Вос-

точный федеральный университет, Курский государственный медицинский университет, Омская государственная медицинская академия) и 60 преподавателей зарубежных вузов (университет Тулуза-3 (Франция), университет Восточной Каролины (США), университет Северной Джорджии (США)).

Из общего количества респондентов 79 % составили женщины (205 человек) и 21 % – мужчины (55 человек). Из общего количества опрошенных 42 преподавателя (16 %) имели возраст менее 30 лет, 73 педагога (28 %) – от 30 до 40 лет, 60 педагогов (23 %) – от 40 до 50 лет и 85 преподавателей (33 %) – более 50 лет. Все педагоги были приглашены для участия в исследовании на добровольной основе и осведомлены об использовании полученных данных только в целях проведения исследования.

Основной задачей опроса стало изучение степени развития ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности современных преподавателей вузов. Для этой цели был разработан опросник, направленный на выявление отношения педагогов к проблеме профессиональной автономности, а также степени осознания ими сущности, содержания и значимости данного феномена в контексте современного высшего образования.

Содержание вопросов основывалось на результатах анализа специальной психолого-педагогической литературы, содержания современной международной и отечественной нормативной базы в области высшего образования, а также на результатах проведенного авторами предварительного исследования, включающего наблюдение, беседы с преподавателями, руководителями подразделений и студентами вузов. Разработанный опросник был согласован с экспертами в области высшего образования. Рецензентов попросили оценить содержание опросника, а также форму представления вопросов. В результате некоторые вопросы были переформулированы согласно предложениям экспертов, некоторые были исключены, некоторые – добавлены.

Полученные в результате опроса данные сопоставлялись с результатами анализа научной литературы, а также с информацией, полученной в ходе наблюдения за организацией образовательного процесса и при проведении бесед с преподавателями и представителями администрации вузов.

Прежде всего проведенное исследование позволило выявить отсутствие в среде как зарубежных, так и отечественных педагогов четкого понимания феномена профессиональной автономности преподавателя. Это выражалось, в частности, в наличии большого разнообразия ответов, демонстрирующих различный смысл, вкладываемый педагогами

в содержание понятия «профессиональная автономность преподавателя вуза».

Как оказалось, часть преподавателей вузов (11 %) подразумевает под профессиональной автономностью свободу от контроля и вмешательства в их деятельность, т. е. имеют в виду отрицательный тип автономности, выделенный Ф. Бенсоном [17]. Из всех респондентов 12 % педагогов отметили, что автономность – это право преподавателя решить не только то, как преподавать, но и что преподавать и каким образом оценивать результаты. Следовательно, в целом педагоги данной группы (всего 23 %) сконцентрировали свое внимание на внешней стороне проблемы автономии в образовании, что говорит о недостаточной оценке ими значимости внутренних аспектов исследуемого феномена.

Вторая группа педагогов (47,3 %) отметила, что профессиональная автономность преподавателя вуза предполагает готовность педагога к саморегулируемой профессиональной деятельности, основанную на планировании, осуществлении выбора, принятии ответственных решений. Этот подход соотносится с позицией большинства современных исследователей (Н. Ф. Коряковцева, Т. Ю. Тамбовкина, N. Aoki, P. Benson, D. Little, W. Littlewood, R. S. Ramos и др.). Как отмечает С. Л. Новолодская, «автономность специалиста определяется той совокупностью способов деятельности, которыми он свободно оперирует, а также адекватностью выбора того варианта выполнения деятельности (принятия решения), который является оптимальным в конкретной ситуации профессиональной деятельности» [18, с. 30].

Третья группа педагогов (13,2 %) выделила рефлексию и профессиональную ответственность в качестве основ автономной деятельности педагога. Эти результаты соответствуют как позиции современных исследователей в области педагогики и психологии (Д. А. Леонтьев, Е. А. Носачева, Е. Н. Соловова, D. Allwright, D. Little и др.), так и традиционному содержанию автономности, берущей свои истоки в философском понятии свободы. Последняя, как следует из анализа научной литературы, неизменно предполагает принятие человеком на себя повышенной ответственности за свои действия. Как отмечали Г. Крайг и Д. Бокум, автономность – это свобода действий человека в принятии решений относительно выполнения заданий и контроля, в значительной степени определяющая чувство его ответственности [19]. Действительно, автономная деятельность чаще всего характеризуется самостоятельным выбором. Между тем «возможность выбора всегда создает предпосылки для рождения ответственности» [20, с. 66].

Четвертая группа преподавателей (9,9 % опрошенных) подразумевает под автономностью в пер-

вую очередь готовность педагогов к непрерывному личностно-профессиональному саморазвитию. Данный подход также находит свое отражение в работах ряда отечественных и зарубежных ученых (Н. Ф. Коряковцева, P. Benson, R. Ingersoll, D. Little, R. S. Ramos, R. Smith и др.).

Наконец, пятая группа педагогов (6,6 %) связывает профессиональную автономность преподавателя с его способностью обеспечить автономный тип обучения студентов путем принятия на себя роли фасилитатора, консультанта, стимулирующего максимальную самостоятельность, творческую активность, самооценку и рефлексивность студентов. Это соотносится с подходом к определению профессиональной автономности педагога, развиваемым такими учеными, как Е. А. Носачева, Е. Н. Соловова, С. Thavenius и др.

Кроме того, как выяснилось, большинство педагогов высказались о влиянии уровня автономности на уровень готовности педагога к саморазвитию (80,2 %) и уровень его профессионализма (98,9 %). Такие результаты соответствуют мнению современных ученых о тесной взаимосвязи автономности и профессиональной компетентности специалистов (N. Alsalam, R. Ingersoll, W. Moomaw, C. L. Pearson и др.).

Анализ ответов педагогов на предложенные вопросы показал, что далеко не все педагоги воспринимают свободу в профессиональной деятельности как ценность: 27,4 % преподавателей из общего числа опрошенных отметили, что боятся свободы, так как опасаются, что она может привести к неудаче. Примечательно, что большую часть (78 %) педагогов данной группы составили отечественные педагоги. Наконец, было выявлено, что из общего числа опрошенных 17,6 % испытывают трудности с пониманием и соотношением с общим образовательным и университетским контекстом целей, содержания, стратегий обучения.

В целом проведенное исследование показало, во-первых, высокую значимость профессиональной автономности как одной из ключевых компетентностей современного педагога вуза, способной стимулировать в личности преподавателя трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля, тем самым развивая устойчивость педагога к воздействию стресс-факторов, вызванных реформированием системы высшего образования, высокую степень мотивации достижений, осознание собственной ведущей роли в развитии образовательной среды вуза, личностной ответственности за свои действия.

Во-вторых, исследование позволило выделить особый статус ценностно-смыслового компонента в структуре профессиональной автономности педагога. Данный компонент отражает глубокое по-

нимание сути профессиональной автономности и профессионально-педагогического контекста в целом, которое может быть сформировано на основе определенных ценностных ориентаций (в частности, восприятие свободы как ценности и в отношении себя лично, и в отношении обучающихся и коллег).

В-третьих, в соответствии с результатами исследования далеко не все современные преподаватели вузов обладают высоким уровнем развития ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности. При этом российские педагоги оказались менее готовыми воспринять свободу как ценность и осознать собственную ведущую роль в развитии образовательной среды вуза, чем их зарубежные коллеги.

Полученные результаты, по-видимому, обусловлены, с одной стороны, в течение многих лет сложившимися в российском высшем образовании традициями жесткой регламентации и низкого уровня свободы в деятельности педагогов, исключавшими всякую индивидуализацию и возможность проявления преподавателями личностной позиции. В результате преподаватели привыкли действовать на основе внешней мотивации, бояться проявлять инициативу, самостоятельно осуществлять рациональный ответственный выбор. С другой стороны, существовавшая долгое время закрытость системы российского образования обусловила отсутствие у ряда педагогов старшего возраста привычки к постоянному обмену профессиональной информацией и широкому сотрудничеству в профессиональной области. Недостаток новой ин-

формации, в свою очередь, затруднял полноценное развитие ценностно-смыслового компонента профессиональной автономности. Следствием данной ситуации стало то, что в наши дни, когда речь все чаще ведется о необходимости повышения активности, самостоятельности и ответственности педагогов, на практике профессиональная автономность, с одной стороны, стимулируется многочисленными вызовами современного образовательного контекста, с другой стороны, часто приобретает характер стихийного, а следовательно, не всегда рационального развития. Это приводит к ряду негативных последствий, среди которых развитие у педагогов отрицательного типа автономности, предполагающего стремление к уходу от контроля и ответственности, протест против нововведений, снижение требований при подготовке более слабых обучающихся, ущемление прав обучающихся в зависимости от их половой, национальной, социальной принадлежности и др.

Обобщение результатов исследования позволяет вести речь о том, что ценностно-смысловой компонент профессиональной автономности педагогов не развивается автоматически в ходе профессиональной подготовки в вузе или в результате накопления определенного количества знаний в ходе профессиональной деятельности. В связи с этим важным представляется поиск вариантов решения проблемы целенаправленного развития у современных преподавателей российских вузов как рассмотренного в статье ценностно-смыслового, так и других компонентов профессиональной автономности.

Список литературы

1. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов. М.: МПГУ, 2002. 265 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. А. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.
5. Манькова О. В. Профессиональная компетентность преподавателя и способы ее успешной реализации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 7 (135). С. 184–187.
6. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.
8. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
9. Гребнев Л. С. Общество, учебные заведения, академические свободы // Мир России. 2001. № 4. С. 162–178.
10. Артемьева О. В. Английский этический интеллектуализм XVIII–XIX вв. М.: ИФРАН, 2011. 196 с.
11. Гегель Г. В. Лекции по истории философии: пер. с нем. СПб.: Наука, 1993. 349 с.
12. Фромм Э. Душа человека: пер. с англ. М.: АСТ: Транзиткнига, 2004. 572 с.
13. Аксиологическая функция философии: учеб. пособие / под ред. А. М. Арзамасцева. Магнитогорск: МГТУ. 2004. 119 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 47–52.

15. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: РГУ, 1983. 160 с.
16. Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И. Л. Бим. М.: Тезаурус, 2013. С. 61–67.
17. Benson P. Autonomy as a learners' and teachers' right. In Sinclair B., I. McGrath and T. Lamb (eds.) // *Learner Autonomy, Teacher autonomy: Future Directions*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson, 2000. С. 111–117.
18. Новолодская С. Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 204 с.
19. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 944 с.
20. Маркелова Т. В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных сил: дис. ... канд. психол. наук. Новгород, 2000. 145 с.

Гаврилюк О. А., зав. кафедрой.

Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Ул. Партизана Железняка, 1, Красноярск, Россия, 660022.

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

Волынкина С. В., доцент.

Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Ул. Партизана Железняка, 1, Красноярск, Россия, 660022.

E-mail: volinkina-zapad@mail.ru

Материал поступил в редакцию 24.10.2013.

O. A. Gavrilyuk, S. V. Volynkina

INVESTIGATION OF THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL AUTONOMY

The paper considers the essence of the axiological component of university teachers' professional autonomy and reveals its role in the structure of professional autonomy as a competence of the modern university teacher. The results of the questionnaire survey on the axiological component of teachers' professional autonomy are described and analyzed.

Key words: *university teacher, professional autonomy, competence, axiological component.*

References

1. Fishman B. E. *Pedagogical Support of Teachers' Post-graduate Self-development: monograph*. Moscow, MPSU Publ., 2002. 265 p. (in Russian).
2. Zimnyaya I. A. Generic Competencies as a Goal-oriented Basis for Competence-based Approach in Education. *Proceedings of methodological seminar "Russia in the Bologna Process: problems, tasks, perspectives"*. Moscow, 2004. (in Russian).
3. Baydenko V. I. Competences in Professional Education (towards the mastering of competence-based approach). *Higher Education in Russia*, 2004, no. 11, pp. 3–13 (in Russian).
4. Zeer E. F., Symanuk E. A. Competence-based Approach to the Modernization of Professional Education. *Higher Education in Russia*, 2005, no. 4, pp. 23–29 (in Russian).
5. Man'kova O. V. Teacher's Professional Capacity and the Ways of its Successful Implementation. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 7 (135), pp. 184–187 (in Russian).
6. Verbitsky A. A., Il'yazova M. D. *Invariants of Professionalism: the Problems of Formation: monograph*. Moscow, Logos Publ., 2011. 288 p. (in Russian).
7. Tatur Yu. G. The Place of Competency in the Structure of the Model of Specialist Training Quality Assurance. *Higher Education Today*, 2004, no. 3, pp. 20–26 (in Russian).
8. *Bologna Process: Learning Outcomes and Competence-based Approach* (book 1). Ed. Prof. V. I. Baydenko. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2009. 536 p.
9. Grebnev L. S. Society, educational institutions, academic freedom. *The world of Russia*, 2001, no. 4, pp. 162–178 (in Russian).
10. Artem'eva O. V. *English Ethical Intellectualism of the XVIII–XIX c.* Moscow, IFRAN Publ., 2011. 196 p. (in Russian).
11. Gegel' G. V. *Lectures on the History of Philosophy*. (Russ. ed.: Lektsii po Istorii Filosofii; per. s angl. SPb.: Nauka Publ., 1993. 349 p.)
12. Fromm E. *Human Soul*. (Russ. ed.: Dusha Cheloveka. Moscow: AST: Tranzitkniga Publ., 2004. 572 p.)
13. *Axiological Function of Philosophy*. Ed. A. M. Arzamastseva. Magnitogorsk, MGTU Publ., 2004. 119 p. (in Russian).
14. Leont'ev D. A. Freedom Psychology: to Statement of a Problem of Self-determination of the Personality. *Psychological magazine*, 2000, vol. 21, no. 1, pp. 47–52 (in Russian).
15. Bogoyavlenskaya D. B. *Intellectual activity as a problem of creativity*. Rostov on Don, RGU Publ., 1983. 160 p. (in Russian).

16. Tareva E. G. The Intercultural Approach as an Innovation in Linguodidactics. *Language teaching theory and practice: traditions and innovations: collection of articles in memoriam of I. L. Bim*. Moscow, Tezaurus Publ. 2013. Pp. 61–67 (in Russian).
17. Benson P. Autonomy as a learners' and teachers' right. In Sinclair B., I. McGrath and T. Lamb (eds). *Learner Autonomy, Teacher autonomy: Future Directions*. Edinburgh Gate, Harlow: Pearson, 2000. Pp. 111–117.
18. Novolodskaya S. L. *Formation of Professional Mobility in Non-linguistic University Students by means of foreign language manual*. Thesis of cand. ped. sci. Irkutsk, 2005. 204 p. (in Russian).
19. Kraig G., Bokum D. *Developmental Psychology*. 9th ed. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2005. 944 p. (in Russian).
20. Markelova T. V. *Subjectness as a Factor of Successful Pedagogical Activity of a Military Officer*. Thesis of cand. psychol. sci. Novgorod, 2000. 145 p. (in Russian).

Gavrilyuk O. A.

Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky.

Ul. Partizana Zheleznyaka, 1, Krasnoyarsk, Russia, 660022.

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

Volynkina S. V.

Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky.

Ul. Partizana Zheleznyaka, 1, Krasnoyarsk, Russia, 660022.

E-mail: volinkina-zapad@mail.ru