

КОНТРОЛЬ И АВТОНОМНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Рассматривается понятие профессиональной автономности преподавателя вуза в сопоставлении с понятием административного контроля деятельности педагога в контексте трансформаций в современном высшем образовании России. Определен комплекс внутренних и внешних условий, способных обеспечить оптимальную корреляцию между проявлением педагогом вуза профессиональной автономности и административным контролем его деятельности. Выявленные внешние условия лежат в основе автономно ориентированного типа административного контроля, при котором педагог выступает саморегулируемым субъектом профессиональной деятельности, развивающим в себе положительный тип профессиональной автономности.

Ключевые слова: *высшее образование, преподаватель вуза, положительный тип автономности преподавателя, административный контроль, автономно ориентированный тип контроля.*

Отечественное высшее образование переживает серьезные трансформации, вызванные необходимостью соответствия уровня высшей школы, с одной стороны, уровню развития национальной экономики, с другой – международным требованиям, обусловленным вступлением России в Болонский процесс и растущей интернационализацией образования. Одним из важных направлений развития современного высшего образования стало повышение уровня свободы и самостоятельности вузов и субъектов образовательного процесса. В современной теории и практике высшего образования свое отражение находят различные формы автономии, такие, например, как институциональная автономия, академические свободы преподавателя и студента. Такая ситуация обусловлена принятием на законодательном уровне целого ряда нормативных документов: Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 г. (2000), федеральных законов «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и «Об автономных учреждениях» (2006). В этих документах: утверждается расширение самостоятельности вузов; особая роль отводится процессам демократизации, гуманизации и индивидуализации образования; доказывается приоритет права личности на свободное развитие, самореализацию и возможность выбора; заявляется необходимость разработки способствующих этому основных образовательных программ. При этом вузам предоставляется значительная свобода в принятии решения о содержательном и технологическом наполнении данных программ. На уровне принятия практических решений Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОСВПО) задают лишь основные параметры образовательных программ, конкретизированное наполнение которых – прерогатива вуза. Построение таких программ – функциональная обязанность преподавательского коллектива, готового и способного к повышенной доле ответственности, к принятию самостоятель-

ных решений, разработке, обоснованию и внедрению инновационных путей развития вуза. Как справедливо отмечают Е. Ю. Азбукина и Л. В. Волошина, педагогическая деятельность требует постоянной творческой готовности, поиска нетривиальных и в то же время оптимальных решений в нестандартных профессиональных ситуациях [1, с. 40]

Широко пропагандируемая сегодня институциональная автономия не может возникнуть без соответствующей подготовки педагогов вуза. Повышенный уровень институциональной автономии и академических свобод преподавателей (так называемая предоставленная автономия) обеспечивается необходимой степенью «освоенной автономии». Последняя включает в себя качественно и количественно повышенный уровень самостоятельности и ответственности педагогов. Такой уровень компетентности, который позволит современным педагогам действовать относительно независимо от внешних установок (принимать ответственные решения, делать самостоятельный выбор) на основе осознания альтернатив и их последствий, в современной научно-педагогической литературе все чаще обозначают термином «автономность» (С. А. Иванов, Н. Ф. Коряковцева, Е. А. Носачева, Т. Ю. Тамбовкина, Е. А. Цывкунова, N. Aoki, P. Benson, C. Kevin, T. Lamb, D. Little, W. Littlewood, R. Smith и др.).

В работах современных исследователей автономность представлена как важный элемент профессионализма педагога [2, 3]. Профессиональная автономность педагога рассматривается также как важный фактор развития автономности студентов [4–6]. Как отмечает К. Castle, «автономность позволяет педагогам стать создателями учебного плана, а не просто его исполнителями» [7, с. 7]. Согласно Р. В. Шуруповой и И. И. Макаровой, «с позиций акмеологической науки профессионала может подготовить лишь тот, кто сам является профессионалом, способным к самообразованию,

самоорганизации, самоконтролю» [8, с. 169]. По мнению ряда зарубежных ученых, неавтономные преподаватели могут оказывать негативное влияние на развитие автономности студентов [3, 8]. Анализ данных положений в современном образовательном контексте обуславливает необходимость рассмотрения профессиональной автономности преподавателя в качестве важного фактора повышения качества российского высшего образования.

В то же время в имеющихся на сегодняшний день научных исследованиях в области профессиональной автономности преподавателя присутствует множество различных определений данного понятия. Автономность педагога представлена как его «право на свободу от контроля» [5], «способность управлять своей профессиональной деятельностью» [6], «способность, свобода и/или ответственность осуществлять выбор в области своей профессиональной деятельности» [4], «способность развивать в себе определенные навыки, умения, и отношение к себе как к педагогу в сотрудничестве с другими» [8], а также как «состояние изоляции педагога, управляющего классом независимо, без всякого сотрудничества» [9].

Такое разностороннее понимание автономности вызвано сложностью и комплексностью данного понятия, которое не случайно стало предметом изучения различных областей науки, включая философию, психологию, политику и педагогику. В гуманистических теориях автономность связывается со свободой и независимостью. Именно поэтому исторически она интерпретируется как противоположность внешнего контроля. Отсюда и наличие таких подходов к рассмотрению автономности педагогов, при которых, по мнению К. Сагеу, автономность понимается неверно и сводится к отрицанию педагогами внешнего контроля собственной педагогической деятельности. Описывая негативные последствия применения данного подхода в США, ученый отмечает, что «идеал автономности был расширен настолько, что позволил педагогам сопротивляться любой конструктивной оценке их деятельности, что привело к снижению ответственности педагогов за результаты обучения» [10]. Проведенный анализ практической образовательной ситуации в отечественных вузах показал, что автономность интерпретируется подобным образом и многими современными российскими педагогами. Такая ситуация, по-видимому, обусловлена сложившимися традициями жесткого контроля и минимумом свободы в организации высшего российского образования.

Между тем анализ философской и психологической литературы по исследуемой проблеме показывает, что автономность не означает полной независимости человека от внешних факторов. Так,

выступая центральной ценностью в моральной философии И. Канта, автономность предполагает осознание человеком собственной зависимости и способность управлять данной ситуацией посредством осуществления самостоятельного выбора. Такой подход коррелирует с определением Э. Фроммом свободы не как «действия в сознании необходимости», а как «действия на основе осознания альтернатив и их последствий» [11, с. 103]. D. Allwright определяет автономность как «постоянно изменяющееся, но в любое время оптимальное состояние равновесия между максимальным саморазвитием и человеческой взаимозависимостью» [12, с. 12]. Основываясь на этих идеях, можно предположить, что автономность преподавателя вуза означает не отсутствие контроля над его педагогической деятельностью, а самостоятельное управление педагогом учебным процессом на основе глубокого понимания образовательного контекста и профессиональной ответственности.

Как отмечалось выше, автономность в образовании часто ассоциируется со свободой. Философские и психологические концепции положительной свободы (или свободы «для») также затрагивают идеи автономности [13, 14]. Согласно этим концепциям, положительная свобода противопоставляется негативной свободе «от». Она не означает отсутствия внешних ограничений, не может быть основана на мотивации избегания неудачи. Такая свобода предполагает независимую творческую деятельность, основанную на подлинности побуждений и ценностей. Эти подлинные побуждения и ценности создают ядро потребности в автономности, которую R. M. Ryan и E. L. Deci рассматривают как «универсальную потребность человека чувствовать себя субъектом или инициатором деятельности». Удовлетворение этой потребности, по мнению авторов, определяет «психологическое благополучие, оптимальное функционирование и здоровое развитие индивидуальности» [15].

Как уровень автономности, так и уровень контроля в высшем образовании определяется социально-экономическими условиями образовательной среды, а также глобальной тенденцией к демократизации и гуманизации в образовании. При этом осуществляемая сегодня децентрализация ответственности отдельным университетам и, как следствие, преподавателям вузов не означает отсутствие контроля. Предоставляя преподавателям новые возможности, отраженные в целом ряде законодательных актов Российской Федерации в области образования, правительство сохраняет функцию управления высшим образованием, в частности, через ФГОС. При этом сложившаяся ситуация в российском высшем образовании привела к возникновению проблемы, связанной не столько с

введением ФГОС, сколько с пониманием и интерпретацией их содержания в университетской среде. Стремясь соответствовать требуемым стандартам и одновременно следуя традициям централизованного подхода к управлению высшим образованием, современные российские вузы сталкиваются с рядом рисков.

Увеличение уровня предоставленной автономии в российском высшем образовании сопровождается новыми требованиями к преподавателям вуза. В условиях постоянно возникающих в образовательной среде новых вызовов от педагогов требуется повышенный уровень профессиональной автономности для принятия ответственных решений. Рост академической мобильности и международного сотрудничества российских университетов влечет за собой диверсификацию традиционных ролей преподавателей вузов. Помимо традиционной аудиторной работы со студентами преподаватели вузов сегодня вовлечены в процессы освоения новых обучающих сред, новых форм организации учебного процесса (консультирование, дистанционное обучение и др.), принимают активное участие в научно-исследовательской, грантовой, международной деятельности.

С одной стороны, увеличенный уровень предоставленной автономии влечет за собой рост полномочий педагога и, следовательно, способствует развитию освоенной им автономии или его профессиональной автономности. С другой стороны, необходимость выполнения новых задач и процедур, увеличение объема отчетной учебной документации приводят к росту нагрузки педагогов, развитию синдрома эмоционального выгорания, что и снижает качество профессиональной деятельности преподавателей.

Ситуация осложняется и вследствие произошедшей за последние годы трансформации взглядов российского университетского сообщества на высшее образование. Все чаще администрация вуза и сами педагоги рассматривают университет как бизнес-корпорацию, в которой все виды деятельности преподавателя могут быть оценены в соответствии с теми или иными стандартами. В глазах студентов, как потребителей образовательных услуг, университет приобретает черты гипермаркета, где преподаватель выступает продавцом тех или иных компонентов образования. Такое положение дел явно контрастирует не только с традиционно принятым представлением об университете как храме науки и преподавателе как творческой личности, мастере своего дела, но и с гуманистическими принципами автономии и демократизации, лежащими в основе ФГОС, современных отечественных и международных нормативных документов в области образования. Глубокое понима-

ние идей автономии всеми членами университетского сообщества в состоянии предотвратить описанную ситуацию. В частности, рост автономности преподавателя предполагает не отрицание всякого контроля его деятельности, а принятие педагогом на себя ответственности, осуществление им самоконтроля собственной деятельности, акценты в которой смещаются с операциональных на аксиологические. При этом важно осознание педагогами «миссии» их собственной профессиональной автономности, понимание ими того, что автономность, по своей сути, призвана обеспечить не свободу «от» как уход от контроля и ответственности и протест против нововведений, а свободу «для» осуществления самоконтроля, творчества и непрерывного личностно-профессионального саморазвития.

Сказанное позволяет обозначить особый образовательный потенциал профессиональной автономности преподавателя, которая способна послужить важным фактором развития нового типа автономно ориентированной образовательной культуры.

Говоря о контроле в образовании, следует отметить, что в идеале он выступает в качестве важного инструмента управления изменениями в образовательной среде вуза. Между тем современная ситуация в высшем образовании характеризуется отсутствием единой общепринятой системы контроля и оценки профессиональной деятельности преподавателей вузов. При этом системы контроля, существующие в отдельных вузах, далеко не всегда отличаются гибкостью и высокой эффективностью [16]. Нередко административный контроль в вузах сводится к бюрократической его форме, которая подразумевает низкий уровень предоставленной автономии, большое количество бумажной работы и пошаговую стандартизацию учебного процесса. Это уменьшает ответственность педагогов и приводит к развитию у них внешней мотивации профессиональной деятельности. Соответственно, бюрократический тип контроля снижает уровень автономности преподавателя, которая, как отмечается в научной литературе, основывается на внутренней мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности [15, с. 39]. В ряде случаев бюрократический контроль процесса обучения приводит к развитию у преподавателей вузов отрицательного типа профессиональной автономности. Следуя идеям психологической теории личностной автономности Д. А. Леонтьева [14], такая автономность может быть рассмотрена как свобода «от» и предполагает наличие отрицательных типов мотивации (например мотивация избегания неудачи), сопротивление любому виду контроля, избегание ответственности и стремление к работе в изоляции.

Таким образом, в исследовании взаимосвязи между профессиональной автономностью и контролем деятельности преподавателя вуза важно разграничивать различные типы автономности и контроля. Так, если отрицательный тип автономности подразумевает уход от контроля со стороны, то положительный тип автономности способствует восприятию педагогом внешнего контроля и оценки деятельности не как ограничения свободы, а как «вызовов» образовательной среды, потенциально содержащих в себе возможности для саморазвития. Одновременно тип контроля деятельности педагогов может стимулировать развитие у них того или иного типа автономности. Так, при автономно ориентированном типе контроля преподаватель сам становится активным субъектом системы контроля образовательного процесса в целом и его собственной деятельности в частности. Возникает так называемая личная вовлеченность преподавателя в процесс совершенствования образовательного процесса и системы его контроля, в основе которой лежит трансформация ценностей педагога, рост значимости аксиологического компонента его профессионально-педагогической компетентности.

Сказанное обуславливает необходимость более подробного исследования сущности и потенциала положительного типа профессиональной автономности преподавателя вуза, а также выявления условий, способствующих созданию в образовательной среде вуза автономно ориентированного типа контроля деятельности педагогов.

Во многих современных концепциях автономности преподавателя подчеркивается способность педагога взять на себя управление собственной педагогической деятельностью посредством планирования, осуществления выбора и принятия ответственных решений [5, 8, 17]. С этих позиций положительный тип профессиональной автономности преподавателя вуза может быть определен как компетентность высокого уровня, которая позволяет педагогу взять под контроль собственную профессиональную деятельность и развиваться как независимый и социально ответственный субъект образования.

Принимая во внимание, что в контексте современного высшего образования в России наличие автономности обеспечивается постоянным освоением педагогом новых компетенций, для поддержания необходимого уровня автономности преподавателю необходимо учиться на протяжении всей жизни. Исходя из этого автономность должна обеспечиваться не только внутренней мотивацией достижения успеха в профессиональной деятельности, но и внутренней мотивацией личностно-профессионального саморазвития. Такой подход позволяет рассматривать профессиональную авто-

номность преподавателя вуза как фактор, обеспечивающий освоение педагогом новых компетенций, позволяющих отвечать на возникающие вызовы образовательной среды, преобразуя их в факторы саморазвития преподавателя.

Педагоги с положительным типом автономности, как правило, мотивированы к автономной деятельности, имеют внутреннюю мотивацию достижения успеха в профессиональной деятельности и внутреннюю мотивацию личностно-профессионального саморазвития. Наряду с внутренней мотивацией к успешной автономной деятельности и саморазвитию автономные педагоги обладают определенными ценностными установками, комплексом личностных характеристик (внутренний локус контроля, профессиональная ответственность, креативность) и компетенций (способность ставить цели, способность к принятию решений, способность осуществлять выбор, педагогическую рефлексивность). В совокупности указанные характеристики могут быть рассмотрены в качестве внутренних условий, обеспечивающих оптимальное соотношение между автономностью преподавателя вуза и административным контролем его деятельности.

Для обеспечения автономно ориентированного типа контроля деятельности преподавателя важны и внешние условия, задаваемые образовательной средой вуза. Современные ученые среди принципов развития автономности личности педагога выделяют принятие определенных полномочий и ответственности, активное взаимодействие и диалог, а также развитые рефлексивность и критическое мышление [18–20]. Учет этих положений и рассмотренных выше особенностей автономности и контроля деятельности педагога вуза позволяет выделить внешние условия, способные создать оптимальное соотношение между проявлением педагогом вуза профессиональной автономности и административным контролем его деятельности. Среди таких условий наибольшее значение приобретают: 1) информирование педагогов о целях, задачах и особенностях контроля их профессиональной деятельности; 2) наличие в образовательной среде вуза профессиональных вызовов для педагогов; 3) предоставление преподавателям возможностей для личностно-профессионального саморазвития; 4) предоставление педагогам свободы выбора; 5) предоставление преподавателям возможности самостоятельно принимать ответственные решения (делегирование полномочий в организации различных аспектов образовательного контроля в вузе и др.); 6) прозрачность процесса оценки деятельности педагогов; 7) обеспечение поддержки самооценки педагогов путем внедрения системы рейтинга (портфолио) и основанной на ней систе-

мы стимулирования; 8) профилактика развития «негативного» типа автономности, обеспечивающаяся расширением взаимодействия преподавателей и включением их в активную инновационную деятельность; 9) стимулирование активного взаимодействия педагогов; 10) организация в рамках вуза специального обучения педагогов в области автономности и контроля деятельности педагогов.

В целом изучение теоретического аспекта проблемы соотношения автономности и контроля деятельности преподавателя вуза позволило выявить потенциал автономно ориентированного типа образовательного контроля, способного повысить уровень самоуважения педагогов и качество их профессиональной деятельности.

Выявленные в ходе анализа литературных источников теоретические положения были сопоставлены с данными, полученными при проведении опроса преподавателей вузов, направленного на выявление самооценки педагогами уровня их актуальной и желаемой автономности и типа контроля их деятельности в образовательной среде вуза. В опросе приняли участие 200 преподавателей вузов России (Красноярского государственного медицинского университета, Красноярского государственного педагогического университета, Иркутского государственного лингвистического университета, Красноярского государственного аэрокосмического университета, Якутского федерального университета).

Предложенный педагогам опросник содержал ряд вопросов, направленных на оценку уровня сформированности рассмотренных выше внутренних и внешних условий, обеспечивающих развитие автономно ориентированного типа контроля деятельности преподавателей в образовательной среде вуза. Для проверки валидности опросника была использована экспертная оценка. На основе оценки типа мотивации педагога, его ценностных ориентаций, личностных качеств (внутренний локус контроля, профессиональная ответственность, креативность) и компетенций (способность ставить цели, способность принимать решения, способность осуществлять выбор, педагогическая рефлексивность) определялся уровень автономности преподавателей. Тип административного контроля выявлялся на основе анализа указываемых педагогами факторов образовательной среды вуза, стимулирующих или затрудняющих их автономную профессиональную деятельность и личностно-профессиональное саморазвитие.

Результаты проведенного опроса преподавателей подтвердили выдвинутые теоретические положения в области условий, способных обеспечить оптимальную корреляцию между проявлением педагогом вуза профессиональной автономности и административным контролем его деятельности.

Наглядно показав увеличение уровня предоставленной автономии и одновременно рост внешнего контроля над деятельностью педагогов, полученные результаты свидетельствуют о высокой значимости развития у современных преподавателей вузов положительного типа профессиональной автономности. Было выявлено, что такой тип автономности педагога имеет большой образовательный потенциал, так как он способен обеспечить развитие учебной автономности студентов, постоянное личностно-профессиональное саморазвитие педагога, снизить риск эмоционального выгорания преподавателя, что в совокупности позволит повысить уровень институциональной автономии университета.

Примечательно, что в ходе исследования четко обозначился парадокс отношений между проявлением педагогом вуза положительного типа профессиональной автономности и административным контролем его деятельности. Суть этого парадокса в том, что возникающие в образовательной среде вуза вызовы часто вызваны существующими ограничениями и внедрением новых форм контроля деятельности педагога. Между тем именно эти вызовы, как отмечалось выше, являются необходимыми (но не достаточными) условиями развития у преподавателя положительного типа профессиональной автономности.

Сказанное позволяет предположить, что на первый взгляд очевидный конфликт между проявлением педагогом вуза профессиональной автономности и административным контролем его деятельности может быть предотвращен путем стимулирования развития у педагогов положительного типа профессиональной автономности, в том числе за счет модернизации существующих форм контроля и управления деятельностью педагогов. Выявленные внутренние и внешние условия обеспечения оптимального соотношения между проявлением педагогом вуза профессиональной автономности и административным контролем его деятельности составляют ядро автономно ориентированного типа контроля в высшем образовании, при котором педагог выступает саморегулируемым субъектом профессиональной деятельности, осуществляя контроль над собственной профессиональной деятельностью и развивая в себе положительный тип профессиональной автономности. Представленные выше положения позволяют рассматривать автономно ориентированный тип образовательного контроля деятельности педагогов вузов в качестве одного из важных факторов развития высшего российского образования, стимулирующего постоянное личностно-профессиональное саморазвитие преподавателей и эффективное внедрение ими новых образовательных технологий.

Список литературы

1. Азбукина Е. Ю., Волошина Л. В. Духовные ценности и личностный потенциал педагога // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 4 (132). С. 38–41.
2. Pearson C. L., Moomaw W. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism // *Educational Research Quarterly*. 2005. № 29/1. P. 38–54.
3. Littlewood W. Autonomy in communication and learning in the Asian context. In KMITT (eds.) // *Proceedings of the Intern. Conf. Autonomy 2000*, Thonburi. Thailand: KMITT, 1997. P. 124–140.
4. Aoki N. Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility / eds. P. Benson, S. Toogood // *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*, Dublin. P. 110–124.
5. Benson P. Autonomy in language teaching and learning // *Language Teaching*. 2006. № 40. P. 21–40.
6. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy // *System*. 1995. № 23: 2. P. 175–81.
7. Castle K. The meaning of autonomy in early childhood teacher education // *J. of Early Childhood Teacher Education*. 2004. № 25 (1). P. 3–10.
8. Шурупова Р. В., Макарова И. И. Качество образовательной услуги и профессионализм педагога // *Высш. образование в России*. 2009. № 3. С. 169–171.
9. Willner R. C. Images of the Future now: Autonomy, Professionalism and Efficacy, Doctoral Dissertation, Fordham University. 1990.
10. Carey K. The Teacher Autonomy Paradox, *The American Prospect*. 2008. URL: www.educationsector.org/publications/teacher-autonomy-paradox
11. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
12. Allwright D. Autonomy in Language Pedagogy, in CRILE Working Papers 6, Centre for Research in Education, Lancaster: University of Lancaster. 1990.
13. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. М.: ИЦ «Академия», 2000. 592 с.
14. Leontiev D. A. Positive personality development: approaching personal autonomy / eds. M. Csikzentmihalyi, I. S. Csikzentmihalyi // *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 2006. P. 49–61.
15. Ryan R. M., Deci E. L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? // *J. of Personality*. 2006. № 74. P. 1557–1586.
16. Пономаренко И. В. Контроль деятельности преподавателя вуза при организационных изменениях // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 2 (37). С. 60–63.
17. Тамбовкина Т. Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // *ИЯШ*. 2000. № 5. С. 63–65.
18. Носачева Е. А. Профессиональная автономия преподавателя иностранных языков как проблема европейского и российского образования: моногр. Ростов н/Д: ЗАО «Ростиздат», 2009. 168 с.
19. Lamb T., Reinders H. Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses // *Applied Linguistic Series*. 2008. № 1. P. 286–287.
20. Smith R. Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. In Sinclair B., McGrath I., Lamb T. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. L.: Longman, 2000. P. 89–99.

Гаврилюк О. А., зав. кафедрой.

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

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

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

Материал поступил в редакцию 30.07.2013.

O. A. Gavrilyuk

CONTROL AND AUTONOMY OF UNIVERSITY TEACHER ACTIVITY

The paper considers the phenomenon of teacher professional autonomy through defining relation between teacher autonomy and administrative control of university teacher activity within the context of the transformation of contemporary higher education in Russia. The article defines a complex of intrinsic and extrinsic conditions, which are able to ensure an optimal correlation between teacher autonomy and administrative control of teacher's activity in Russian higher education. The revealed extrinsic conditions make the core of autonomy-oriented type of administrative control, which allows teacher's being a self-regulating actor through taking control of his professional activity and developing positive type of perceived teacher autonomy.

Key words: *higher education, university teacher, positive type of teacher autonomy, administrative control, autonomy-oriented type of control.*

References

1. Azbukina Ye. Yu., Voloshina L. V. Intellectual values and personal potential of the teacher. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013. no. 4 (132), pp. 38-41 (in Russian).
2. Pearson C. L., Moomaw W. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 2005, no. 29/1, pp. 38-54.
3. Littlewood W. Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context. In KMITT (eds.). *Proceedings of the International Conference Autonomy*. 2000, Thonburi. Thailand, KMITT, 1997. Pp. 124-140.
4. Aoki N. Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In P. Benson and S. Toogood (eds). *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice*, Dublin. Pp. 110-124.
5. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 2006, no. 40, pp. 21-40.
6. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 1995, no. 23: 2, pp. 175-81.
7. Castle K. The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2004, no. 25 (1), pp. 3-10.
8. Shurupova R. V., Makarova I. I. Quality of educational service and professionalism of the teacher. *Higher Education*, 2009, no. 3, pp. 169-171 (in Russian).
9. Willner R. C. *Images of the future now: Autonomy, professionalism and efficacy*, Doctoral Dissertation, Fordham University. 1990.
10. Carey K. *The Teacher Autonomy Paradox*, The American Prospect. 2008. URL: www.educationsector.org/publications/teacher-autonomy-paradox
11. Fromm E'. *Soul of the man*. Moscow, Respublika Publ., 1992. 430 p. (in Russian).
12. Allwright D. *Autonomy in Language Pedagogy, in CRILE Working Papers 6*, Centre for Research in Education, Lancaster. University of Lancaster, 1990.
13. Arsen'ev A. S. *The philosophical foundation of understanding of the individual*. Moscow, ITs Akademia Publ., 2000. 592 p. (in Russian).
14. Leontiev D. A. Positive Personality Development: Approaching Personal Autonomy. In M. Csikzentmihalyi, I. S. Csikzentmihalyi (eds.). *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 2006. Pp. 49-61.
15. Ryan R. M., &Deci, E.L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 2006, no. 74, pp. 1557-1586.
16. Ponomarenko I. V. Control of the activity of university teachers in organizational change. *Psychology in law enforcement*, 2009, no. 2 (37), pp. 60-63 (in Russian).
17. Tambovkina T. Yu. Development of professional autonomy of future foreign language teachers using project method. *Foreign languages at school*, 2000, no 5, pp. 63-65 (in Russian).
18. Nosacheva E. A. *Professional autonomy of teachers of foreign languages as a problem of European and Russian education*. Rostov-on-Don, ZAO «Rostizdat» Publ., 2009. 168 p. (in Russian).
19. Lamb T., Reinders H. Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses. *Applied Linguistic Series*, 2008, no 1, pp. 286-287.
20. Smith R. Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning. In Sinclair B., McGrath I., Lamb T. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London, Longman, 2000. Pp. 89-99.

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

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

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru