телям разрешать семейные конфликты самостоятельно и вынуждают их прибегать к судебному способу разрешения спора. Полученные сведения позволяют разработать программу психологического сопровождения для каждой из выявленных категорий родителей и сформировать индивидуальный подход к разрешению каждого спора, связанного с воспитанием детей.

Литература

1. Антокольская М.В. Семейное право. М.: Юристъ, 2002 .
2. Аронс К. Развод: крах или новая жизнь. М.: МИРТ, 1995.
3. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
4. Васягина Н.Н. Сущностные характеристики самосознания матери // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. №2. С. 181–186.
5. Гарднер Р. Психотерапия детских расстройств. Синдром отчуждения родителя. М.: Речь, 2002.
6. Douglas D. Divorce Casualties: Protecting Your Children from Parental Alienation. Taylor Trade Publishing, 1998.
7. Железняк О.Н. Судебная система Японии // Право и политика. 2004. №4.
8. Машер Н. Мистер экс или развод по-европейски // Семья и школа. 2006. №11.
9. Нечаева А.М. Исполнение решений суда по делам, связанным с воспитанием детей // Рос. юстиция. 1998. №5.
10. Нечаева А.М. Защита прав ребенка в рамках семейного законодательства России // Право и политика. 2004. №4.
11. Споры об опеке над детьми в Финляндии и России: сб. / под ред. М. Миккола и О. Хазовой. Порвоо: Буквел, 2012.

* * *

1. Antokolskaya M.V. Semeynoe pravo. M.: Yurist, 2002 .
2. Arons K. Razvod: krah ili novaya zhizn. M.: MIRT, 1995.
3. Vasyagina N.N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokulturnom prostranstve Rossii : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2012.
4. Vasyagina N.N. Suschnostnyie harakteristiki samosoznaniya materi // Nauchnyie problemyi gumanitarnyih issledovaniy. 2010. №2. S. 181–186.
5. Gardner R. Psihoterapiya detskih rasstroystv. Sindrom otchuzhdeniya roditelya. M.: Rech, 2002.
6. Douglas D. Divorce Casualties: Protecting Your Children from Parental Alienation. Taylor Trade Publishing, 1998.
7. Zheleznyak O.N. Sudebnaya sistema Yaponii // Pravo i politika. 2004. №4.
8. Masher N. Mister eks ili razvod po-evropeyski // Semya i shkola. 2006. №11.
9. Nechaeva A.M. Ispolnenie resheniy suda po delam, svyazannyim s vospitaniem detey // Ros. yustitsiya. 1998. №5.
10. Nechaeva A.M. Zaschita prav rebenka v ramkah semeynogo zakonodatelstva Rossii // Pravo i politika. 2004. №4.
11. Sporyi ob opeke nad detmi v Finlyandii i Rossii: sb. / pod red. M. Mikkola i O. Hazovoy. Porvoo: Bukvel, 2012.

Psychological characteristics of participants of judicial contests related to children upbringing

There are summarized the research results of personal peculiarities of the participants of judicial contests related to children upbringing. There is substantiated the necessity of the obligatory psychological support of judicial contests concerning children.

Key words: *judicial contests, parents, children upbringing, psychological characteristics.*

О.А. ГАВРИЛЮК
(Красноярск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СТЕПЕНЬ ОСВОЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ

Анализируются данные опроса педагогов российских вузов, демонстрирующие влияние различных типов факторов на уровень профессиональной автономности педагогов. Исследование показало, что уровень освоенной преподавателями автономии в большей степени зависит от их профессиональной автономности как интегрального комплекса внутренних факторов.

Ключевые слова: *автономия, преподаватель вуза, профессиональная автономность, факторы.*

Активно развивающиеся в последнее время процессы демократизации и гуманизации российского высшего образования, а также принятие курса на инновационное развитие высшей школы привели к росту актуальности

© Гаврилюк О.А., 2013

проблемы автономии в деятельности субъектов образовательной среды вуза: студента и преподавателя.

При этом сегодня становится понятно, что для решения данной проблемы недостаточно принятия административных и законодательных решений, повышающих уровень академических свобод. Важны не только и не столько внешние факторы, сколько желание, готовность и способность самих субъектов образовательной среды вуза к автономной деятельности. Как справедливо отмечает Е.Г. Тарева, основной целью реформирования высшего образования должно стать инновационное самоизменение субъектов образовательного процесса [4, с. 61]. Готовность к такому самоизменению обеспечивается наличием у студентов и педагогов такого качества, как автономность. Особую значимость в этом контексте приобретает профессиональная автономность педагога вуза, которая, по мнению ряда современных исследователей, выступает одним из ведущих факторов развития учебной автономности студентов (Н. Аоки, Ф. Бенсон, К. Касл, Д. Литтл, И. МакГрат, Е.А. Носачева и др.), обеспечения автономии вузов и инновационного развития системы высшего образования [1].

Между тем в отношении отечественного высшего образования до сих пор актуальным остается высказывание Б.Е. Фишмана о том, что «поле личностной автономии еще не востребовано основной массой педагогов как необходимый и значительный компонент реальности» [5, с. 105].

Целью исследования стало выявление факторов, стимулирующих или затрудняющих осуществление педагогом автономной профессиональной деятельности в современном образовательном контексте.

Материалы и методы. В исследовании принял участие 91 преподаватель иностранного языка из 5 вузов России (Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва, Иркутский государственный лингвистический университет, Северо-Восточный федеральный университет). Из общего количества респондентов 89% составили женщины (81 человек) и 11% – мужчины (10 человек). Из общего количества опрошенных 12 преподавателей (13%) имеют стаж от 0 до 5 лет; 51 педагог (56%) – от 6 до 15 лет и 28 преподавателей (31%) – более 16 лет стажа. Все педагоги были приглашены для участия в исследовании на добровольной основе и осведомлены об использовании полученных данных исключительно в целях исследования.

Основным инструментом исследования был специально разработанный опросник по проблеме профессиональной автономности преподавателя высшей школы. Опросник содержал одиннадцать пунктов, каждый из которых включал от 10 до 17 вопросов. Содержание вопросов основывалось на результатах анализа специальной психолого-педагогической литературы, современной нормативной базы в области высшего образования, а также на результатах проведенного нами предварительного исследования, включающего наблюдение, беседы с преподавателями, руководителями подразделений и студентами вузов. Опросник был согласован с экспертами в области высшего образования. Рецензентов попросили оценить содержание опросника и форму представления вопросов. В результате некоторые вопросы были переформулированы согласно предложениям экспертов, некоторые были исключены, некоторые – добавлены.

Опросник, во-первых, был направлен на выявление и оценку степени влияния факторов, стимулирующих или затрудняющих освоение преподавателями необходимого в современной образовательной ситуации уровня профессиональной автономии. Во-вторых, опросник позволял выявить уровень отдельных компонентов профессиональной автономности педагогов (мотивационный, ценностно-смысловой, стратегический и др.). В большинстве вопросов респондентам было предложено выбрать один из четырех вариантов ответа (1 – да, часто, 2 – да, иногда, 3 – редко, 4 – нет или 1 – полностью согласен, 2 – скорее согласен, 3 – скорее не согласен, 3 – абсолютно не согласен). Данные опроса 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.

Результаты и их обсуждение. Выявление внешних факторов, влияющих на степень освоения педагогами профессиональной автономии, проводилось путем анализа результатов опроса преподавателей российских вузов. В соответствии с полученными в ходе опроса данными, 31,9% педагогов не чувствуют внешнего ограничения их профессиональной автономности. Такая позиция соотносится с

отмечаемой Д. Литтлом позицией ряда зарубежных педагогов о том, что преподаватель становится совершенно свободным в своих действиях, как только он закрывает за собой дверь в класс [6].

Остальные 68,1% преподавателей указали, что их автономность ограничивается рядом факторов. Среди таких факторов педагогами были обозначены в порядке убывания значимости плохие материальные условия (нехватка мультимедийного оборудования и учебных материалов, низкая зарплата), падение престижа профессии педагога, необходимость строго следовать учебной программе, соответствовать высоким квалификационным требованиям при большом объеме работы, а также большой размер студенческих групп.

Действительно, в современных социально-экономических условиях на уровень освоенной автономии нынешних преподавателей, безусловно, влияют материальные факторы, которые обеспечивают или не обеспечивают, например, доступность новейших учебных материалов или возможность прохождения курсов повышения квалификации. В свою очередь, освоение новых знаний и возможностей позволяет педагогу действовать более независимо, ответственно и рационально, развивая в себе профессиональную автономность. Такие факторы соотносятся с выделенными Д.А. Леонтьевым материальными ресурсами свободы. Эти ресурсы дополняют рассмотренные выше внешние факторы, которые лишь «задают абстрактное поле доступных возможностей в той или иной ситуации» [2]. Следуя идее Д.А. Леонтьева о различных типах ресурсов свободы, в контексте профессиональной деятельности педагога вуза можно выделить также социально-профессиональные факторы, отражающие статус преподавателя (его должность, звание), привилегии и личные отношения, которые позволяют ему в профессиональной деятельности действовать так, как другие действовать не могут.

Оценка уровня отдельных компонентов автономности преподавателей позволила прийти к выводу – уровень автономности среди педагогов с высоким статусом далеко не всегда выше уровня автономности «рядовых» преподавателей. Это объясняется, во-первых, тем, что влияющие на них социально-профессиональные факторы, увеличивая степень свободы, с одной стороны, с другой – увеличивают и степень несвободы преподавателей, накладывая дополнительные обязательства или, говоря словами Д.А. Леонтьева, «дополнительные правила игры» [2].

Указание некоторыми преподавателями необходимости строгого следования учебной программе как одного из факторов, затрудняющих развитие профессиональной автономности, может быть объяснено недостаточным уровнем информированности данной группы опрошенных в отношении существующих в современной образовательной среде возможностей для проявления профессиональной автономности. Дело в том, что такая информированность не может быть обеспечена одной только открытостью образовательной среды вуза; она должна предполагать также желание и готовность педагогов к постоянному усвоению новой профессионально значимой информации. Это позволяет вести речь о высокой значимости внутренних факторов развития профессиональной автономности, которые определяют, какими из предоставленных внешней средой возможностей педагог сможет воспользоваться, а какими – нет.

Данный вывод близок позиции Н.Б. Москвиной, которая считает, что проблема детерминации извне (определяющего внешнего влияния) и изнутри (самодетерминации) решается не по принципу «больше–меньше»: больше внешних влияний, значит, меньше самоопределение. Часто, по мнению исследователя, случается наоборот: ситуации, казалось бы, жестко внешне детерминирующие придают силу человеческому сознанию и самосознанию. Иными словами, «самосознание актуализируется в моменты предельных выборов и решений» [3, с. 13]. Рассматривая сказанное выше в русле синергетического подхода, можно вести речь о том, что мера внешних ограничений не оказывает прямо пропорционального влияния на актуализацию преподавателем профессиональной автономии, а это значит, что внутренний аспект автономии (автономность) является предпосылкой внешней, а не ее результатом.

Действительно, анализ полученных в ходе опроса педагогов данных показал, что в целом по группе опрошенных рассмотренные выше внешние, социально-профессиональные и материальные факторы не играют решающей роли для актуализации профессиональной автономности. Так, 74,7% респондентов отметила, что удовлетворены уровнем предоставленной им автономии, 89% опрошенных указали, что им предоставляется возможность принимать решения в своей профессиональной деятельности. Большая часть опрошенных отме-

тили, что университет предоставляет им свободу выбора (93,4%) и возможность участия в исследовательских педагогических проектах (96,7%).

Сопоставление этих данных с результатами анализа научной литературы и бесед с преподавателями и заведующими кафедрами позволило прийти к выводу о том, что во всех вузах, принявших участие в исследовании, администрация приветствует проявление педагогами профессиональной автономности. В вузах присутствуют такие благоприятные для проявления педагогами профессиональной автономности факторы, как открытость образовательной системы вуза, предоставление педагогам возможностей для взаимодействия, творческой активности, личностно-профессионального саморазвития и проявления ответственности, обеспечение поддержки самооценки субъектов образовательной среды вуза за счет внедрения системы рейтинга (портфолио) и основанной на ней системы стимулирования.

Таким образом, было выявлено, что на развитие автономности педагогов влияют различные типы факторов. При этом наличие ряда негативных внешних, социально-профессиональных и материальных факторов лишь незначительно сказывается на удовлетворенности педагогов уровнем предоставленной им автономии.

Между тем, казалось бы, в целом благоприятная внешняя ситуация не является достаточным условием для того, чтобы преподаватели действовали автономно. Как показало исследование, даже в тех учебных заведениях, где администрация предоставляет своим сотрудникам достаточно высокий уровень свободы в деятельности, далеко не все педагоги способны эту свободу эффективно использовать, развивая в себе профессиональную автономность. Полученные в ходе опроса данные, наблюдение за организацией образовательного процесса, беседы с преподавателями и заведующими кафедрами показали, что в современных условиях реформирования отечественной системы образования и обусловленного этим высокого объема методической работы в вузах педагоги нередко формально подходят к выбору и разработке новых методических материалов. Многие из них испытывают затруднения при осуществлении выбора (91,2% респондентов) и объективной оценки и самооценки результатов своей деятельности (10,6% опрошенных). Более половины опрошенных привыкли следовать образцам поведения коллег (50,5%), ориентироваться на указания сверху (64,8%), 26,3 % педагогов признались, что им нелегко преодолеть сложившиеся стереотипы.

В целом исследование показало, что уровень освоенной преподавателями автономии в большей степени зависит от внутренних факторов. Комплекс этих внутренних ресурсов преподавателя включает врожденные способности и качества его личности, специальные умения автономной деятельности (целеполагание, планирование, осуществление рефлексии, принятие решений и осуществление выбора), а также сформированные мотивы и установки деятельности, которые позволяют придать ей характер автономной и развить в педагогах профессиональную автономность.

В заключение необходимо особо подчеркнуть значимость профессиональной автономности как интегрального комплекса внутренних факторов, обеспечивающих освоение педагогом того или иного уровня автономии в профессиональной деятельности и, в отличие от других типов факторов, носящих «неотчуждаемый характер» (по Д.А. Леонтьеву).

Проведенное исследование показало, что профессиональная автономность позволяет обеспечить высокое качество профессиональной деятельности педагога за счет освоения им необходимого уровня автономии даже при отсутствии или минимальной выраженности внешних, материальных и социально-профессиональных факторов.

Исходя из сказанного выше, одной из основных задач модернизации современного российского высшего образования должно стать создание условий для развития у преподавателей вузов профессиональной автономности, способной обеспечить сознательное, ценностное, личностно-детерминированное отношение к образовательному процессу, непрерывность их личностно-профессионального саморазвития и совершенствование системы высшего образования в целом.

Литература

1. Гаврилюк О.А. Автономность субъектов образовательного процесса как ценностная ориентация российского высшего образования // В мире научных открытий. 2013. № 34 (39). С. 61–80.

2. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №1 [Электронный ресурс]. URL : http://i-psy.ru/content/view/87/119/.

3. Москвина Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ) : моногр. Хабаровск : ХГПУ. 2004.

4. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО Инессы Львовны Бим. М.: Тезаурус, 2013. С. 61– 67.

5. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов : моногр. М. : МПГУ, 2002.

6. Little T.D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System, 23/2, 175–81.

* * *

1. Gavrilyuk O.A. Avtonomnost sub'ektov obrazovatelnogo protsessa kak tsennostnaya orientatsiya rossiyskogo vyisshego obrazovaniya // V mire nauchnyih otkryitiy. 2013. № 34 (39). S. 61–80.

2. Leontev D.A. Psihologiya svobodyi: k postanovke problemyi samodeterminatsii lichnosti // Psihologicheskiy zhurnal. 2000. T. 21. №1 [Elektronnyiy resurs]. URL : http://i-psy.ru/content/view/87/119/.

3. Moskvina N. B. Lichnostno-professionalnyie deformatsii pedagogov (teoretiko-metodologicheskiy analiz) : monogr. Habarovsk : HGPU. 2004.

4. Tareva E.G. Mezhkulturnyiy podhod kak lingvodidakticheskaya innovatsiya // Teoriya i praktika obucheniya inostrannyim yazyikam: traditsii i innovatsii: sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pamyati akad. RAO Inessyi Lvovnyi Bim. M.: Tezaurus, 2013. S. 61– 67.

5. Fishman B. E. Pedagogicheskaya podderzhka postdiplomnogo samorazvitiya pedagogov : monogr. M. : MPGU, 2002.

6. Little T.D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System, 23/2, 175–81.

Research of the factors that influence the level of professional autonomy mastering by higher school teachers

There is analyzed the survey carried out among Russian higher schools teachers that shows the influence of various factors on the level of teachers' professional autonomy. The research shows that the level of the autonomy mastered by teachers mostly depends on their professional autonomy as the integral complex of inner factors.

Key words: *autonomy, higher school teacher, professional autonomy, factors.*

А.А. ЗОЛОТАРЕВА
(Москва)

СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ «ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ТЕСТ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА»

Представлены обзор основных теоретических взглядов на природу нормального и патологического типов перфекционизма, результаты конструирования и проверки психометрических показателей методики «Дифференциальный тест перфекционизма».

Ключевые слова: *нормальный перфекционизм, патологический перфекционизм, дифференциальная диагностика перфекционизма.*

Традиционно перфекционизм как стремление к совершенству привлекал внимание психологической науки в контексте проблем психического и психологического неблагополучия личности. Однако в прошлом столетии американским психологом Д. Хамачеком было высказано предположение о существовании двух принципиально различных типов перфекционизма [10]. В русле данной концепции нормальные перфекционисты побуждаемы стремлением к успеху и способны учитывать собственные ресурсы и ограничения, ставить перед собой реалистичные цели и изменять личные стандарты в соответствии с жизненной ситуацией, в то время как невротические перфекционисты побуждаемы страхом неудачи и склонны к жесткой самокритике, концентрации на нереалистичных стандартах и переживанию перманетной вины за собственный неуспех.

С тех пор теоретические взгляды Д. Хамачека на двойственную природу перфекционизма были неоднократно проверены в ряде эмпирических работ. Так, нормальный перфекционизм обнаруживает корреляционные связи со спектром адаптивных качеств личности: конструктивным стремлением к достижениям, позитивным аффектом, позитивной самооценкой, самоэффективностью, самоактуализацией, положительными интерперсональными качествами, уверенностью в себе, альтруистическими социальными установками и адаптивными копинг-стратегиями [6; 12; 14]. В свою очередь, патологический перфекционизм демонстрирует корреляционные связи с целым рядом дезадаптивных личностных характери-

© Золотарева А.А., 2013