

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГА И ЦЕННОСТНООБРАЗУЮЩИЕ КОНТЕКСТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Е.Ю. Почтарева, аспирант кафедры психологии образования
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (Россия)

Ключевые слова: самодетерминация; базовые потребности личности; субъект педагогической деятельности; аксиологическая направленность образования; субъект-субъектная парадигма образования; профессионально-педагогическая автономия; профессиональная компетентность педагога; субъект-субъектные отношения в образовательном процессе.

Аннотация: В статье обосновывается методологическое единство конструктов «самодетерминация педагога» и «самодетерминация педагогической деятельности» с позиций субъектно-деятельностного и экзистенциально-гуманистического подходов к интерпретации субъект-субъектной аксиологической сущности педагогической деятельности в специфической обусловленности тенденциями современного образования.

Автор рассматривает приоритетные направления современного гуманистического образования в широком контексте личностно ориентированного (мотивационно-смыслового и ценностно порождающего) образования в условиях постоянно изменяющейся социокультурной ситуации.

Обсуждается феноменологическое содержание самодетерминации субъекта педагогической деятельности как имплицитно заданной характеристики профессиональной активности педагога, инициирующей созидательное творческое развитие и саморазвитие на основе гуманистических ориентаций сотрудничества, диалога, самовыражения, фасилитации, свободы выбора личности.

Автор отмечает важность анализа самодетерминации как целостного феномена педагогической деятельности на основе ценностей и смыслов субъект-субъектной парадигмы гуманистического образования, в котором самодетерминация находит свое воплощение в интенциональных, рефлексивных, регуляторных, поведенческих, атрибутивных характеристиках, сущностью которых является взаимосвязанность и взаимообусловленность процессов интериоризации и экстериоризации, выражающих специфику личностного, социального, образовательного, профессионального проявлений педагога.

Анализ феномена самодетерминации выполнен на основе приоритетных задач инновационного развития образования и педагогической деятельности. Особое внимание автор уделяет психолого-педагогическому анализу структуры самодетерминации субъекта педагогической деятельности, определяя компонентный состав базовых потребностей педагога на основе современных представлений о самодетерминации: профессионально-педагогической автономии, профессиональной компетентности педагога и субъект-субъектных отношений при взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Подчеркивается, что самодетерминация педагога – это именно та профессиональная активность, которая трансформирует профессиональный облик педагога, определяя динамическую составляющую психологического содержания и социального контекста педагогической деятельности, направленную на преобразование как внутреннего мира педагога, так и окружающей социокультурной реальности.

Представлены различные научные точки зрения исследователей на проблему самодетерминации и проблему влияния самодетерминации на личностно-профессиональное развитие педагога. Дается оценка состояния проблемы самодетерминации в настоящее время. Делается вывод о том, что становление субъектности педагога и развитие самодетерминации педагогической деятельности является ключевым направлением теории и практики образования.

Проблема самодетерминации, связанная с развитием внутриличностной согласованности, интегрированности, профессиональной целостности педагога, обеспечивающей его эффективное самодостаточное поведение, общение и деятельность в социуме, в настоящее время является одной из центральных, разрабатываемых в разнообразных направлениях психологии: психологии образования, психологии менеджмента, психологии консультирования, психотерапии, психологическом тренинге и др. И очевидно, неслучайно наблюдается рост работ, посвященных проблеме самодетерминации как средству самовыражения субъекта в профессиональной деятельности.

Актуальность исследования самодетерминации заключается в том, что в условиях вариативности и нестабильности общественной жизни многие социальные институты не выполняют свои традиционные функции

стабилизации и упорядочивания жизнедеятельности человека, поэтому эти функции переходят во внутренний план личности.

В условиях утверждения приоритета гуманистической субъект-субъектной парадигмы, обосновывающей отношение к человеку как главному феномену культуры и субъекту образования, самодетерминация трансформирует представления о педагогической деятельности, интегрируя в контекст образования идею субъектности как ключевой характеристики педагогической деятельности [1]. Поэтому в современных исследованиях педагогической деятельности утверждаются представления о педагоге как субъекте деятельности, когда сама личность педагога становится основным инструментом его профессиональной деятельности, которая трансформируется в личностно-профессиональное самоосуществление, так как своим поведением, деятельностью,

своим примером педагог содействует личностно-социальному самоутверждению обучающихся (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Л.М. Митина, А.Г. Асмолов, Н.Н. Васягина, Д.И. Фельдштейн, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков).

Самодетерминация как особый вид самоосуществления ориентирует педагога на раскрытие потенциала, внутренних ресурсов самовыражения, саморазвития субъектов образовательного процесса с целью осознания и раскрытия своих возможностей для воплощения собственного потенциала, а также осознания своих ограничений для минимизации рисков, с ними связанных.

Мы определяем самодетерминацию субъекта педагогической деятельности как интегративный ресурс, который представляет собой систему аффективных, поведенческих и когнитивных свойств, опосредованных ценностно-смысловыми образованиями субъекта и ценностями референтных групп, на основе рефлексивно-прогностического выбора и осмысленного принятия решения.

С позиций субъектных оснований педагогической деятельности самодетерминацию закономерно рассматривать как способность педагога осуществлять собственные интенции (ценности, цели, установки, потребности и т. д.) в педагогической деятельности, соответствующей направленности самой личности, ее интересам и возможностям, а также условиям, предоставленным социумом и культурой. Самодетерминация – это стремление к самостоятельному, свободному и критическому мышлению, аутентичному проявлению переживаний, эмоций, чувств, умение оценивать ситуативные и структурообразующие особенности окружающей реальности и находить соответствующие решения в различных ситуациях, способность к рефлексии и прогнозированию характера и хода изменений деятельности [2].

Категория деятельности является ведущим основанием осуществления субъекта, условием его формирования и развития, когда субъект в совокупности разнообразных деятельностей реализует взаимодействие с окружающей реальностью, самим собой, другими людьми, в процессе которого происходит воплощение его субъектности как основания собственной активности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов и др.). ИмPLICITно заданными характеристиками субъекта педагогической деятельности, интегрирующими внутренний и внешний планы деятельности как самостоятельного выбора педагога, являются преобразующая активность, рефлексивность, свобода выбора, уникальность субъектного опыта, принятие другого, саморазвитие, креативность, осознанность, автономность.

Таким образом, деятельностная обусловленность самодетерминации выступает ценностнообразующим фактором, определяющим системный и целостный характер процессов самодетерминации, тогда как для многих исследований самодетерминации характерна фрагментарность в подходах к изучению этого феномена. Так, исследователи эмпирическим путем выделяют какую-то одну ведущую тенденцию, характеризующую проявления самодетерминации. Например, на выборах разных культур в разных странах исследуется наиболее выраженная базовая потребность, определяющая самодетерминированность личности, которая поддержива-

ется в системе образования этих стран. В частности, в образовании США больше выражена поддержка компетентности, а в образовании Германии – автономии (Ш. Левеск, А.Н. Цуэлке, Л.Р. Станек, Р.М. Райан и др.) [3].

В исследованиях отечественной педагогической психологии самодетерминация рассматривается в различных аспектах педагогической деятельности, таких как самопознание и саморазвитие в процессе поли-субъектного взаимодействия (В.И. Вачков), личностно-профессиональные ресурсы субъектно-развивающей деятельности (А.Б. Серых), партнерская педагогическая позиция в субъект-субъектном взаимодействии (А.П. Чернявская), творческий потенциал профессионально-педагогического развития (Э.Э. Сыманюк), ценности и смыслы личностно-профессионального самоопределения педагога (Э.Р. Сайтбаева).

В русле субъект-субъектной парадигмы акцентируется приоритет ценностно-смысловой составляющей педагогической деятельности и отмечается, что гуманистические аксеологические тенденции образования актуализируют идеи образования, обращенного к созидательно-творческому развитию личности в целостности ее ресурсных потенциалов, утверждающих ценность личности как субъекта, познающего и преобразующего свой внутренний мир и социокультурную реальность. Именно ценностно-смысловой дискурс проблемы самодетерминации обуславливает рассмотрение самодетерминации как целостной характеристики субъекта педагогической деятельности [4].

В настоящее время наиболее обоснованной с теоретической и эмпирической точек зрения концепцией самодетерминации является мотивационная теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, разработанная в русле методологических оснований телеологического направления экзистенциальной и гуманистической психологии.

В подходе Э. Деси, Р. Райана самодетерминация определяется как возможность выбора из многообразия вариантов, исходя из собственных стремлений, интересов, ценностей и смыслов, обусловленных как внешними, так и внутренними условиями жизнедеятельности субъекта. Авторы подчеркивают важность устремлений самой личности к интересующему поведению и деятельности, которые становятся возможными в результате осуществления базовых потребностей в автономии, компетентности и межличностной согласованности [5].

Центральной идеей выступает субъектная активность как фактор интеграции внешних и внутренних условий самоосуществления личности. На основе волевых процессов, функционирования произвольной сферы субъекта самодетерминация находит свое выражение таким образом, что субъект самостоятельно осуществляет выбор в пользу собственной инициативы, проявления и реализации своих потенций в социуме или же, наоборот, отказывается от внешнего поведения, предпочитая внутренний план действий.

Э. Деси и Р. Райан преодолевают противоречие «внешнее – внутреннее», «индивидуализация – социализация», «самодетерминация – детерминация», обосновывая феноменологическое содержание самодетерминации в континуальном пространстве внутренней и внешней мотивации личности: от полной обусловленности

внешними силами до саморегуляции как самотождественности и интегрированности с ценностями и смыслами процессов регуляции [6]. Подчеркивается значение осознанности и рефлексивности в эффективности личности и эффективности поведения, где главным критерием самодетерминированности выступает гибкость во взаимодействии со средой как процесс и результат превращения личности из объекта и средства деятельности в субъекта деятельности при сохранении гармоничного существования с внешним и внутренним миром в пространстве смысловой дилеммы «от заложника (пешки) – к самобытному, оригинальному», «от принуждения – к свободе» [7, с. 380].

Психологическая структура самодетерминации личности основана на реализации трех базовых потребностей: автономии, компетентности, межличностной согласованности, удовлетворение которых в социуме делает поведение и деятельность субъекта самодетерминированным, то есть выражающим сущностные субъектные свойства, состояния, процессы, характеристики личности [8]. В традиции гуманистической психологии ученые отождествляют понятия «потребности» и «ценности», утверждая врожденную обусловленность стремления личности к самодетерминации.

Самодетерминация основана на автономной регуляции самостоятельного поведения, в отличие от поведения, обусловленного условиями внешней среды, ее давлением, стимулами и подкреплениями [9]. Если поведение скоординировано с личностными интересами, предпочтениями и потребностями, то человек ощущает себя свободным и произвольным при выполнении всего действия, в таком случае воля является главным детерминирующим и регулирующим фактором поведения.

Э. Деси и Р. Райан также развивают деятельностные аспекты теории самодетерминации, инициировав исследования феномена в русле организационной психологии, психологии образования и организационного поведения личности (Э. Деси, Р. Райан, М. Ванстенкристи, В. Милле, М. Ганье, Ж. Форест, С. Ричер и др.).

В традициях субъектно-деятельностной парадигмы А.Г. Асмолов интерпретирует самодетерминацию как произвольную активность субъекта в оппозиции детерминации нормами деятельности, стереотипами поведения, внешнезаданным обстоятельствам, то есть такую активность, которая составляет «обязательное условие развития деятельности субъекта, «скачка» к новой деятельности», побуждаемой новыми жизненными отношениями субъекта и его возросшими потенциальными возможностями» [10, с. 268]. Представления о самодетерминации с позиции категории субъектной активности рассматривает А.В. Брушлинский, делая вывод о решающей роли внутриличностных смысловых структур, обуславливающих в процессе психического развития субъекта переход активности из внешнего плана во внутренний план «спонтанной» активности [11]. В.Э. Чудновский самодетерминацию понимает как «ядро субъективности – средоточие внутренней активности, квинтэссенцию субъективного мира человека» [12, с. 8]. Ядро субъективности определяет способность и потребность личности к самотрансформации и развитию окружающего пространства.

В этой связи нам представляется важным определить компонентный состав базовых потребностей субъекта педагогической деятельности, который мы осуществим на основе ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности, в соответствии с которым самодетерминация отражает личностно-профессиональную специфику труда педагога.

Содержательное наполнение самодетерминации в концепции Э. Деси и Р. Райана позволяет нам утверждать, что самодетерминация педагогической деятельности основана на воплощении педагогом следующих потребностей: профессионально-педагогическая автономия, профессиональная компетентность педагога и субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса.

1. Профессионально-педагогическая автономия – важная составляющая самодетерминации педагогической деятельности, которую мы определяем как самостоятельное принятие решений на основе критической рефлексии, самообразование и постоянный профессиональный рост, владение стратегическими умениями и навыками (свободное оперирование формами, способами, приемами работы), приемами консультирования и оказания обучающимся педагогической поддержки.

При существующем терминологическом многообразии трактовки педагогической автономии и понимания ее психологической природы считаем необходимым выделить точку зрения К.А. Абульхановой-Славской, которая отмечает, что самостоятельная деятельность субъекта не может быть осуществлена без согласованности субъективных (личностная значимость деятельности, ее результата, способов достижения результата) и объективных (структурирующая деятельность цель и задачи) критериев деятельности. В противном случае деятельность педагога начинает приобретать бессмысленный характер, усугубляющийся часто встречающейся неопределенностью и противоречивостью профессиональных требований к педагогу: «происходит отчуждение деятельности от личности до такой степени, что она лишается возможности ее целостной организации» [13, с. 91]. Автономия педагогической деятельности предполагает осуществление субъектом целеполагания, проектирования, планирования, программирования, реализацию функций анализа, контроля, управления, что и является условием самостоятельности педагога, когда деятельность осознается субъектом в структурно-динамическом единстве личностно и профессионально обусловленных ценностных оснований и осмысливается как интегрированная целостность.

В этом случае автономия как характеристика педагогической деятельности задает свободное развитие, творческую самореализацию, возможность выбора, обуславливает деятельность педагога, относительно независимую от внешних установок, в том, что касается принятия ответственных решений, самостоятельного выбора на основе осознания альтернатив и их последствий.

2. Профессиональная компетентность педагога в контексте самодетерминации раскрывается как характеристика состояния педагога как субъекта деятельности в части восприятия эффективности собственной деятельности. Семантическая интерпретация компетентности с точки зрения самодетерминации связана, прежде всего, с самоэффективностью, которая образуется совокупностью психологических установок, социальных и профессиональных стереотипов, готовности к инновациям

и творческому развитию на основе механизмов когнитивных, социально-эмоциональных процессов формирования представлений о себе и окружающих, механизмов атрибуции восприятия, эмоциональной саморегуляции.

Подобный ракурс профессиональной компетентности педагога актуализирует такие свойства, как толерантность к психологической и социальной неопределенности, свобода выбора, ценностное самоотношение, позитивная интенциональность и ценностная направленность, удовлетворенность педагогической деятельностью, внутренний локус контроля, автономная каузальная ориентация, волевой самоконтроль, эмоциональное благополучие, вовлеченность в деятельность [14]. Обоснованием подобных взглядов на содержание компетентности педагога служит, по нашему мнению, концепция компетентности Дж. Равена, ключевым положением которой является положение об учете интересов, целей, приоритетов (личностных, социальных, профессиональных, образовательных и др.) каждого человека при оценке его компетентности в конкретной области. Компетентность проявляется и развивается только в условиях интересной для человека деятельности.

С этой точки зрения компетентность можно интерпретировать как «мотивированные способности», которые образуют два уровня: фундаментальный (специфические для определенного действия умения и способности) и высший (компетенции для организации деятельности любого вида: вовлеченность в деятельность, ответственность, лидерство, коммуникабельность, стрессоустойчивость, рефлексивность и др.) [15].

Автор дифференцирует три основные группы компетентностей, используя категорию «отношение» как характеристику личности педагога с учетом различных сфер жизнедеятельности: отношение к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности как выражению гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования; отношение к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, способам и средствам взаимодействия; отношение к деятельности как объективному условию самоосуществления субъекта [16].

Таким образом, компетентность, обусловленная процессами самодетерминации, обеспечивает подлинное аутентичное существование педагога через реализацию свободного и ответственного выбора, самостоятельного определения направлений собственного развития.

3. Субъект-субъектные отношения при взаимодействии с участниками образовательного процесса воплощают сущность современного гуманизма в отношении педагогической деятельности как диалога в постоянно развивающейся системе «педагог – обучающийся», в которой раскрываются личностные ресурсы как обучающегося, так и педагога.

Диалогичность в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии предстает как характеристика самовыражения субъектов совместной деятельности, актуализируя осознанность и рефлексивность их активности, способствуя, таким образом, целостному ценностно-смысловому и личностному развитию обучающихся, побуждая их выстраивать собственную систему отношений с миром [17].

Диалогическая сущность педагогического взаимодействия раскрывается в ценностно-смысловой сфере педагога, когда педагогическая деятельность реализуется преимущественно в форме сотрудничества с позиций открытости по отношению к другим людям, предметной среде, собственному внутреннему миру и обеспечивает процесс интеграции субъекта в социокультурную среду [18; 19]. Ценности и смыслы, обуславливая способы и сферы взаимодействия личности, определяют разнообразие связей, которые осуществляет субъект, задавая, таким образом, многообразие внешних и внутренних факторов детерминационных процессов развития личности (К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь, К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Н.Н. Васягина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Л.А. Петровская).

Субъект-субъектное педагогическое взаимодействие характеризуется неравновесностью психических состояний субъектов образования, ввиду ситуативной обусловленности взаимодействия, порождающей психическую активность вследствие личностной значимости ситуации диалога, асимметричностью психологических и ролевых позиций, являющихся отражением личностных смыслов субъектов образования.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога обусловлена единством личностного, социального и профессионального факторов. Педагог – это субъект социальных отношений, поскольку он, испытывая влияния социокультурной среды, преломляет, творчески преобразовывает их, развивая как свой внутренний мир, так и профессионально-педагогическое пространство. С этой точки зрения педагог выступает как совокупность внутренних условий. Эти внутренние условия определяют и характеризуют субъектность педагога, которая находит свое воплощение в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и стиля деятельности, динамических и социально-аффективных проявлений.

Люди очень различаются в своих ощущениях и суждениях о роли среды и собственных действий в осуществлении событий жизнедеятельности. В соединении внутренних психологических компонентов и внешних социокультурных условий образуется своеобразная траектория профессионального индивидуально-психологического развития, пусковым механизмом которого являются самодетерминация. Самодетерминация как внутренний ресурс делает возможной принадлежность субъекта к определенной профессиональной группе, обеспечивая тем самым ее активное деятельностное существование в социуме [20].

Выступая в качестве субъекта социального действия, реализуя принятые социально значимые цели, педагог развивает свою самобытность, вырабатывает собственное отношение к окружающему, реализуя свою субъектность. Быть субъектом деятельности – это значит строить самого себя. С этих позиций возможно рассматривать самодетерминацию педагогической деятельности как важнейший фактор релевантности и успешности педагога в профессиональном мире, то есть основным критерием оценки уровня самодетерминации как профессиональной характеристики педагогической деятельности будет выступать соответствие педагога как своим внутренним стремлениям, так и конкретной

ситуации, как внутренним, так и социальным контекстам, воплощающее вариативные инновационные и стабильные традиционные основания педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7–15.
2. Почтарева Е.Ю. Психологическое содержание самодетерминации педагога // Общество и цивилизация. 2015. Т. 2. С. 80–84.
3. Levesque C., Zuehlke A.N., Stanek L.R., Ryan R.M. Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory // *Journal of Education Psychology*. 2004. Vol. 96. № 1. P. 64–68.
4. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера педагога в аспекте самодетерминации педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 193–197.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.
6. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and control behavior // *Journal of personality and social psychology*. 1987. № 53. P. 1024–1037.
7. Reeves J., Nix G., Hamm D. Test models of self-determination in the experience needed to motivate action and mystery selection // *Journal of educational psychology*. 2003. Vol. 95. № 2. P. 375–392.
8. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: the self-determination perspective // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 3. № 26. P. 325–346.
9. Hardr P.L., Reeves J. Motivational model intentions of rural students to continue learning against the departure of the senior classes // *Journal of educational psychology*. 2003. Vol. 95. № 2. P. 347–356.
10. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
11. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // *Психологический журнал*. 1996. Т. 18. № 2. С. 18–32.
12. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
13. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
14. Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education // *Research on motivation in education*. 1985. Vol. 2. P. 13–51.
15. Raven J. Toward professionalism in psychology and education // *The Psychology of Education Review*. 2012. Vol. 36. № 1. P. 3–18.
16. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 2001. 144 с.
17. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация педагога как фактор становления субъектности обучающегося // Психолого-педагогические проблемы девиантного поведения личности: материалы Международной научно-практической конференции. Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 94–101.
18. Васягина Н.Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2010. № 1. С. 143–148.
19. Васягина Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности // *Дискусия*. 2013. № 4. С. 94–104.
20. Почтарева Е.Ю. Ценностные предикторы самодетерминации субъекта педагогической деятельности // *Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 191–193.

REFERENCES

1. Vasyagina N.N. Person as the subject of social and cultural space. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 7–15.
2. Pochtareva E.Yu. Psychological content of self-determination of the teacher. *Obshchestvo i tsivilizatsiya*, 2015, vol. 2, pp. 80–84.
3. Levesque C., Zuehlke A.N., Stanek L.R., Ryan R.M. Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Education Psychology*, 2004, vol. 96, no. 1, pp. 64–68.
4. Pochtareva E.Yu. Value-notional sphere of a teacher in the aspect of self-determination of pedagogical activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 6, pp. 193–197.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
6. Deci E.L., Ryan R.M. The support of autonomy and control behavior. *Journal of personality and social psychology*, 1987, no. 53, pp. 1024–1037.
7. Reeves J., Nix G., Hamm D. Test models of self-determination in the experience needed to motivate action and mystery selection. *Journal of educational psychology*, 2003, vol. 95, no. 2, pp. 375–392.
8. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 1991, vol. 3, no. 26, pp. 325–346.
9. Hardr P.L., Reeves J. Motivational model intentions of rural students to continue learning against the departure of the senior classes. *Journal of educational psychology*, 2003, vol. 95, no. 2, pp. 347–356.
10. Asmolov A.G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psikhologii* [On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 480 p.
11. Brushlinskiy A.V. The psychology of the subject in a changing society. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1996, vol. 18, no. 2, pp. 18–32.
12. Chudnovskiy V.E. On the problem of the relation of the “external” and “internal” in psychology. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1993, vol. 14, no. 5, pp. 3–12.

13. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p.
14. Ryan R.M., Connell J.P., Deci E.L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education*, 1985, vol. 2, pp. 13–51.
15. Raven J. Toward professionalism in psychology and education. *The Psychology of Education Review*, 2012, vol. 36, no. 1, pp. 3–18.
16. Raven Dzh. *Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy* [Pedagogical testing: problems, errors, prospects]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2001. 144 p.
17. Pochtareva E.Yu. Self-determination of the teacher as the factor of formation of the student subjectivity. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy deviantnogo povedeniya lichnosti: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pskov, Pskovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2015, pp. 94–101.
18. Vasyagina N.N. On the issue of socio-cultural educational space. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*, 2010, no. 1, pp. 143–148.
19. Vasyagina N.N. Self-consciousness as a condition of personality's subject formation. *Disskusiya*, 2013, no. 4, pp. 94–104.
20. Pochtareva E.Yu. Valuable predictors of self-determination of the agent of pedagogical activity. *Nauka, obrazovanie i innovatsii: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ufa, OMEGA SAYNS Publ., 2016, 191–193.

SELF-DETERMINATION OF A TEACHER AND VALUE-FORMING CONTEXTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

© 2016

E.Yu. Pochtareva, postgraduate student of Chair of Educational Psychology
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: self-determination; human basic needs; agent of educational activity; axiological focus of education; agent-to-agent model in education; vocational and educational autonomy; teacher's professional competence; agent-to-agent relations in educational process.

Abstract: The paper proves the methodological unity of such constructs as “self-determination of a teacher” and “self-determination of educational activity” in terms of agent-pragmatist and existentially humanistic approaches to the interpretation of the agent-to-agent axiological essence of educational activity in specific conditions of modern education trends.

The author studies the priorities of modern humanistic education in the broad context of student-focused (motivational-notional and value generating) education in an ever-changing socio-cultural situation.

The author discusses the phenomenological content of self-determination of the subject of educational activity as an implicitly given characteristic of the teacher's professional activity, which initiates positive creative development and self-development based on humanistic principles of co-operation, dialogue, self-expression, facilitation, and freedom of choice of an individual.

The author emphasizes the importance of self-determination analysis as an integral phenomenon of educational activity, based on the values and meanings of the agent-to-agent model of humanistic education, where self-determination is embodied in the intentional, reflective, regulatory, behavioral, attribute characteristics, the essence of which is interrelation and interdependence of the internal and external processes that express the peculiarity of personal, social, educational, and vocational manifestation of a teacher.

The analysis of self-determination phenomenon is carried out according to primary objectives of innovative development of education and teaching activities. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical analysis of the structure of self-determination of the agent's educational activity defining a composition of teacher's basic needs based on modern concepts of self-determination: vocational and educational autonomy, teacher's professional competence and agent-to-agent relations in interaction with the participants of the educational process.

It is emphasized that self-determination of a teacher is such a professional activity that transforms the image of a professional teacher determining the dynamic component of the psychological meaning and social context of educational activity aimed at the transformation of both inner world of a teacher and the surrounding socio-cultural reality.

The paper presents a variety of scientific positions towards the issue of self-determination and the problem of self-determination influence on the personal and professional development of a teacher. The study describes the current state of self-determination problem. The author comes to the conclusion that the formation of the agent characteristics of a teacher and the development of self-determination of educational activity is a key focus of the theoretical and practical aspects of education.