



УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.58>

## Самодетерминация в контексте лично-профессионального развития педагога

Е. Ю. Почтарева

*Академия профессионального образования, г. Екатеринбург, Россия*

Н. Н. Васягина

*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация.** Гуманистическая направленность образования актуализирует лично-ориентированное смыслополагание, в котором идея самодетерминации становится ведущей в аспекте становления эвристических представлений о лично-профессиональном развитии педагога. Цель исследования – концептуализация мотивационных процессов самодетерминации как иницирующего начала лично-профессионального развития педагога. Обосновывается, что самодетерминация и связанные с ней понятия саморегуляции, внутренней мотивации, фасилитации, диалога, продуктивности, вовлеченности определяют сущность лично-профессионального развития педагога как психологической ресурсной системы. Авторы приходят к выводу о том, что созидательно-творческое содержание процессов самодетерминации обуславливает целостность и эффективность лично-профессионального развития педагога.

**Ключевые слова:** самодетерминация, субъектность, педагогическая деятельность, лично-профессиональное развитие, интернализация, развивающие ценности образования.

**Для цитирования:** Почтарева Е. Ю., Васягина Н. Н. Самодетерминация в контексте лично-профессионального развития педагога // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 34. С. 58–71. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.58>

### Введение

В условиях социокультурных изменений исследование феноменов, раскрывающих мотивационный потенциал личности, вызывает широкий интерес и в том числе в образовании реализуется посредством педагогического выбора, устремленного к утверждению приоритета развития субъектности личности, психологическая природа которой обуславливает первостепенную роль мотивационной сферы в осуществлении процессов саморегуляции и самовыражения.

Задачи реализации субъект-субъектной направленности, которые решает в настоящее время педагогическое сообщество, показывают, что именно развитие мотивационных свойств педагога должно стать целевым ориентиром образования и, в частности, фокусировать лично-профессиональное развитие педагога, воплощающего ресурсообразующие и рискообразующие потенциалы в совокупности характерных психологических особенностей учи-

тельства как профессиональной группы [Митина, 2018]. Продуктивность личностно-профессионального развития педагога значимо связана с его готовностью к созидательно-творческой активности, т. е. самодетерминации – психологическому конструкту, объясняющему способность к самоопределению собственного развития.

Самодетерминация как мотивационная основа личностно-профессионального развития педагога, несмотря на всесторонний исследовательский интерес к проблематике детерминант педагогической деятельности, остается еще малоизученной, что делает необходимым осмысление терминологического и контекстуального соотношения личностных и профессиональных сторон мотивационных процессов развития педагога.

### **Методология исследования**

Интегрирование в образовательный дискурс феномена самодетерминации обуславливает акцентирование педагогической деятельности на фасилитации внутренних усилий развития и саморазвития личности. Особое внимание уделяется развитию индивидуального опыта как активной познавательной позиции, самостоятельности выбора, интернальности поведения, диалогичности взаимодействия. Понимание образовательного результата с точки зрения становления субъектности позволяет рассматривать психологическую сущность педагогического процесса в связи с личностными факторами профессионально важных качеств педагога, обуславливающих понимание педагогической деятельности как постоянно развивающейся системы способностей педагога [Мазиллов, Слепко, 2019]. В этих условиях ресурсное поле профессионального развития субъекта проявляет себя в жизнотворчестве как реализации личностного потенциала, определяющего эффективность функционирования [Петрова, Козлова, 2018], смыслообразующим компонентом которого выступает социально-профессиональное самоопределение [Зеер, Сыманюк, 2019].

В мотивационном подходе Э. Деси и Р. Райана самодетерминация личности предстает как процесс и результат выбора направления собственной активности, раскрывающего психологические особенности саморегуляции на основе удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, связанности. В качестве эмпирического критерия самодетерминированности личности выступает гибкость взаимодействия с социальной средой, которая становится возможной в осуществлении мотивационных процессов как воплощения интересов, ценностей и способностей личности [Ryan, Deci, 2000].

Д. А. Леонтьев обосновывает представление о самодетерминации как высшей форме саморегуляции, образующей главный феномен личностной зрелости и форму проявления личностного потенциала. Опосредованность процессов самодетерминации ценностным, смысловым и духовным содержанием сознания обуславливает рефлексивное осмысление деятельности как способности детерминировать обстоятельства, ситуации, события жизнедеятельности в относительной свободе от заданных внешних и внутренних условий [Личностный потенциал. Структура ... , 2011].

Мотивационные процессы, выражающие устремления, склонности, предпочтения личности, выделяют индивидуально значимую ценность аутентичных внутренних детерминант, обуславливающих субъектную активность личности. И в то же время важная роль принадлежит социальной среде в том случае, если она поддерживает искренность, подлинность, стимулирует развивающие коммуникации.

Методологической предпосылкой развития самодетерминации личности в образовательном процессе служит понятие социальной среды Э. Деси, Р. Райана, психологический смысл которого состоит в том, что среда «...питает врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье» [Ryan, Deci, 2000, p. 74]. В этом случае социальное окружение создает условия для становления внутренней мотивации, поддерживая ориентацию личности ребенка на автономию, предоставляя структуру организации его активности, содействуя включенности в ситуации совместной деятельности ребенка и взрослого [Ryan, Deci, Grolnick, 1995].

Наличие имманентной тенденции к освоению социальной среды побуждает личность к усвоению ценностей, норм поведения, культурных практик таким образом, что личность естественно вовлекается в подобную активность в условиях удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности. Поэтому феноменологическое содержание самодетерминации личности раскрывается в совокупности субъективных и объективных факторов, формирующих индивидуально-психологические и социально-средовые взаимосвязи между атрибутивными свойствами личности, ситуационной динамикой среды, а также удовлетворением базовых потребностей [Ryan, Soenens, Vansteenkiste, 2019].

Смена содержания и форм образовательных отношений обуславливает трансформацию ценностных установок педагогической деятельности, преодолевая ограничения дисциплинарно-обучающих моделей и определяя переход к практикам социокультурного проектирования личностно развивающей образовательной среды. Психологический вектор движения образовательного процесса направляет личностно-профессиональное развитие педагога к созданию оптимальных условий для адаптации и интеграции личности обучающегося. А сама личность педагога становится важнейшим фактором социального контекста образовательной среды [Teacher as social context ... , 2020].

Между тем смыслополагание современного образования подчеркивает многогранность и разносторонность педагогических задач, многообразие которых предполагает, с одной стороны, стремление к целостному всестороннему развитию, свободной самоорганизации и самоактуализации педагога, а с другой – нацеленность на технократическую составляющую педагогической деятельности, в том числе утилитарность и прагматизм.

Так, исследователи приводят следующие доводы: система образования в большей степени способствует тому, что педагоги стремятся задействовать в образовательном процессе стратегии, основанные на внешнем контроле, в силу того что педагогическая эффективность оценивается по внешним оценкам результатов успеваемости обучающихся [Does teacher evaluation ... , 2018].

Также отмечается фрагментарность восприятия педагогами базовых психологических потребностей с точки зрения здорового и продуктивного развития личности ребенка в образовательной среде. Учителя в большей степени стремятся задействовать образовательные практики, основанные на потребностях в связанности и компетентности, тогда как потребность в автономии кажется им менее значимой [Lynch, Salikhova, 2016].

Однако исследования мотивации и развития личности в образовании обнаруживают выраженную положительную связь самодетерминации педагога с высокими академическими результатами и благополучием их учеников, подтверждая ценность ориентиров автономии и внутренней мотивации для успешной реализации личностно-профессионального развития педагога.

### **Результаты исследования**

Образовательная ситуация выдвигает особые требования к ценностно-смысловой сфере личности педагога как одному из главных параметров образования, побуждая педагога не просто соответствовать быстрым изменениям социума, но и активно воздействовать на них.

Аксиологическое пространство образования, обуславливая многочисленные и зачастую противоречивые связи, в которые вовлечен педагог, задает разнообразие внутренних и внешних детерминационных процессов мотивационного опыта, в котором широкий диапазон возможностей выбора целей деятельности сопряжен с «экзистенциальным вызовом» [Шелдон, 2016, с. 11]. Все это делает проблематику личностно-профессионального развития педагога интересной и актуальной по-новому.

Понятие самодетерминации коренным образом меняет содержательно-смысловой контекст образования, определяя многофакторность педагогической деятельности, которая предстает как полисубъектное взаимодействие в системе «педагог – обучающийся», обуславливающей субъектно создающий процесс интернализации ценностей личностно-профессионального развития педагога.

Концепция интернализации Э. Деси, Р. Райана обосновывает эвристическое представление о самодетерминации в контексте динамики мотивационного континуума автономной (внутренней, интегрированной, идентифицированной) и контролируемой (интроецированной, экстернальной, амотивации) регуляции, опосредующей «разнообразные виды мотивации, основанные на различных “драйверах” или мотивационных силах, лежащих в основе поведения человека» [Rigby, Ryan, 2018, p. 136].

Виды внешней регуляции – интроецирование, идентифицирование, интегрирование – наряду с экстернальным регулированием и амотивацией обуславливают различную степень принятия ценностей, раскрывающих отличительные свойства мотивации, которые имеют «функционально разные катализаторы, сопутствующие факторы и последствия» [Ryan, Deci, 2017, p. 20], определяя степень выраженности и осуществления индивидуального своеобразия саморегуляции от менее автономной до более автономной.

Объяснительные механизмы интернализации позволяют переосмыслить ценностное содержание личностно развивающих процессов самодетерминации, раскрывающих интегративную сущность мотивационно-смысловых ориентиров личности, субъектное наполнение которых осуществляется на основе удовлетворения базовых психологических потребностей как совокупной детерминанты развития системы личностных смыслов, их действенности в ситуациях жизненного функционирования.

Психологическая природа интегрированной мотивации наиболее родственна внутренней мотивации, поскольку в обоих случаях деятельность сопровождается чувством воли и переживанием добровольности выбора. Тогда как ключевым различием внутренней и интегрированной мотивации является отношение к ценности деятельности, которая при внутренней мотивации раскрывает интерес к деятельности как таковой, обуславливая самодетерминацию активности, а в случае интегрированной мотивации ценность деятельности, привнесенная извне, становится усвоенным и принятым регулятором активности личности [Evaluating the dimensionality ... , 2017].

Развивающие установки образования актуализируют стилеобразующую функцию интернализации. В этом ракурсе личностно-профессиональное развитие педагога предстает как творческая самореализация, сопряженность которой с ценностями самопричинности, самоизменения, самотрансформации порождает особый характер качественной определенности процессов свободы и самодетерминации на основе осознанности и рефлексии, конкретизирующих индивидуально-психологические явления ценностно-смысловой сферы педагога в логике пространственно-временных координат «желаемое – возможное – должное» образовательного процесса.

Соотнесение личностно-профессионального развития педагога с категорией самодвижения определяет динамическую согласованность внутриличностного содержания и социально-культурного контекста образовательных отношений, обуславливающих нацеленность педагогического процесса на благополучие и оптимальное развитие личности обучающегося. В этих условиях становится возможным осуществление психолого-педагогической поддержки самооффективности и увлеченности обучающихся [Reeve, Lee, 2014], сензитивности к возрастным особенностям автономной мотивации учебной деятельности [Gillet, Vallerand, Lafrenière, 2012], фасилитации внутренних учебных целей к достижению академических результатов [The relations between implicit ... , 2015].

Психологический механизм интернализации приобретает принципиальное значение в становлении смыслов личностно-профессионального развития педагога, вследствие которого осознание значимости профессионально-референтных ценностей выступает условием их перевода в субъективную реальность внутреннего мира педагога. Аксиологический потенциал педагога определяет направленность образовательного процесса на воплощение автономии и самодетерминации, в которых интернализация внешнего плана педагогической деятельности обуславливает внутриличностный план осознания педагогом субъект-субъектных ценностей обра-

зования, детерминируя становление мотивационных ориентаций личностно-профессионального развития как фактора аутентичного смысложизненного самоосуществления педагога.

Установление мотивационно-субъектных связей через процессы интернализации обуславливает уникальность собственных значимых ценностей педагога, определяющих понимание самодетерминации личностно-профессионального развития как осуществления имманентно обусловленного побуждения к достижению личного смысла педагогической деятельности и совершенствованию на основе рефлексивного выбора и осмысленного принятия решения, качества результата педагогического труда.

На основании приведенных теоретико-методологических положений можно констатировать, что актуальные представления о самодетерминации трансформируют ориентиры личностно-профессионального развития педагога. Психологическая реальность самодетерминации выделяет вероятностные, многомерные признаки личностно-профессионального развития педагога, такие как социально позитивная интенциональность личности педагога, интернальность педагогических установок, толерантность к личностной и социально-профессиональной неопределенности, эмоционально-ценностное благополучие и удовлетворенность профессионально-педагогическим трудом. В этом контексте самодетерминация обуславливает психологические средства личностно-профессионального развития педагога как ресурсной системы, которая, как мы полагаем, может быть определена следующим образом.

*Универсальность базовых психологических потребностей.* Кросс-культурные основания базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности обуславливают прогнозирование мотивационных результатов самоактуализации представителей различных социальных и культурных групп, как индивидуалистических, так и коллективистических [Kaplan, Madjar, 2017]. Мультикультурные ориентиры базовых потребностей существенно влияют на личностно-профессиональное развитие педагога, поскольку преодоление формального и немотивированного обучения определяется становлением позиции педагога в отношении фасилитации позитивных изменений собственной деятельности. Личностно развивающая направленность образования побуждает педагога к созданию образовательных альтернатив с опорой на всестороннее развитие, дифференциацию и контекстуализацию образовательной среды, обусловленной устремленностью педагога к личностно-профессиональному развитию в разнообразных образовательных ситуациях, социокультурная специфичность осуществления которых раскрывает широкий спектр возможностей образовательных траекторий в целях реализации базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности.

*Интегративный характер процессов самодетерминации.* Аксиологические ориентиры изменений определяют интеграционные процессы личностно-профессионального развития педагога, в котором наряду с ценностью стабильности все большее значение приобретает динамический статус педагога. Интеграция постоянного и изменчивого способствует преодолению

нию фрагментарности восприятия и сознания, характерной для традиционной модели образования. Становление многопланового видения образовательной реальности обуславливает рефлексию собственных ресурсных возможностей и ресурсов организационного функционирования как единства и со-действия психологических процессов образовательной среды и мотивационных факторов педагога. Подобная вариабельность образовательных отношений предопределяет целостность личностно-профессионального развития педагога, психологическая природа которого обуславливает взаимосвязь, а не противопоставление тенденций субъективного и объективного, индивидуального и коллективного, персонального и социального как комплексного основания самодетерминации педагога. Такой личностно-профессиональный контекст вовлекает естественные стремления педагога в подлинное волеизъявление, а не осуществление активности под воздействием самоконтроля, внутреннего и внешнего давления [Ryan, Niemiec, 2009].

*Опора на субъектный опыт личности.* Субъектный опыт педагога как личностная, профессионально опосредованная характеристика представляет собой психологическое образование, связывающее воедино мотивацию, саморегуляцию и осмысленность деятельности. Активная адаптация, самостоятельность, ответственность, вовлеченность во внутренне мотивированные процессы – все это становится возможным в образовательной среде, в которой педагог создает источники и условия для поддержки субъектного опыта обучающегося [Reeve, Tseng, 2011]. Самодетерминация как рефлексивная основа педагогического процесса, создавая предпосылки для взаимосвязи и взаимовлияния личностного и профессионального начал педагога, образует особую со-бытийность образовательной среды, которая осуществляется в диалектической взаимообусловленности субъектности личности педагога и субъектности личности обучающегося в интеграции взаимного обогащения эмоциональной, смысловой, познавательной, деятельностной сфер педагога и обучающегося. Субъектный опыт педагога определяет направленность личностно-профессионального развития, конкретизируя сущностные аспекты самодетерминации в способности к творческому преобразованию внутреннего мира, преодолению ограничений социальной действительности, обеспечивая активную самореализацию в профессионально-педагогической среде.

*Континуальность мотивационного стиля.* Психологическая природа мотивационных процессов педагога раскрывается в континуальном пространстве автономной и контролируемой ориентаций [Does teacher evaluation ... , 2018]. Континуальность как мотивационная характеристика стилевого своеобразия педагогической деятельности обуславливает регуляторный контекст личностно-профессионального развития педагога в многообразии индивидуально-возрастных, интеллектуально-познавательных, ценностно-смысловых, эмоциональных, волевых свойств педагога. Содержательно и функционально автономные тенденции мотивации опираются на субъектный тип педагогической деятельности, предполагающий осознанность гуманистических ценностей, рефлексию личностно-смысловых ориентиров образования. Тогда как контролируемая ориентация определяется приорите-

том дисциплинарно-ролевой модели, поведенческих и эмоциональных стереотипов, восприятием ситуаций деятельности с позиций приспособительного поведения. Сформированность мотивационного стиля на основе автономных ориентаций делает возможным решение аксиологических дилемм личностно-профессионального развития педагога, детерминируя интернализацию ценностей самоопределения [Ryan, Soenens, Vansteenkiste, 2019], а контролируемая мотивация педагога связана с деперсонализацией, снижением личностных достижений и дезадаптивным функционированием [Predicting intraindividual changes ... , 2012].

*Диалогичность коммуникативного взаимодействия.* Направленность педагога на продуктивную коммуникацию определяет личностно ориентированные эффекты образовательного процесса, создающего условия для «полноценно функционирующей личности, обладающей подлинным осознанием и способностями к автономии, интеграции и связи с другими» [Ryan, Soenens, Vansteenkiste, 2019, p. 125]. Педагогический диалог в процессах самодетерминации проявляет себя как развивающее взаимодействие, мотивирующая система отношений которого воплощает различные свойства, планы, основания личностно-профессионального развития педагога в их взаимообусловленности и взаимовлиянии. В этом случае педагогическая деятельность обуславливает развитие социальных навыков и оптимальное функционирование в коммуникации [Costa, Ntoumanis, Bartholomew, 2015], положительные эмоции, доверительность, безопасность, чувство сопричастности и удовлетворенность образовательными отношениями [Kaplan, Assor, 2012]. Диалогическая коммуникация предстает как характеристика самовыражения педагога, раскрывающего сущность самодетерминации личностно-профессионального развития как внутреннего движения педагога к цельности, уникальной индивидуальности, избирательности и активности во взаимоотношениях с образовательной средой.

*Самодетерминация как инновационный потенциал.* В условиях личностно ориентированного образования самодетерминация предстает как атрибутивное свойство мотивации инновационного поведения педагога [Gorozidis, Papaioannou, 2014]. Самодетерминация как ориентир инновационного развития образует потенциальность личностно-профессионального развития педагога, обуславливающего поиск и реализацию образовательных программ, технологий, психолого-педагогических практик, методического и дидактического инструментария, направленного на развитие творческих способностей и гибкости педагога, а также способности адаптироваться к изменяющимся требованиям и неопределенности общественного развития. Мотивационные основы инновационной деятельности педагога играют основополагающую роль в его личностно-профессиональном развитии. Трансформация представлений учителей о значимости поддержки автономии, удовлетворении базовых психологических потребностей в образовательной среде выступает ведущим фактором педагогических достижений [Why autonomy-supportive ... , 2018]. Инновационный контекст самодетерминации связывает личностно-профессиональное развитие педагога с со-



зданием принципиально иной реальности образования, целеполагание которой определяет внутриличностную согласованность, социальную интегрированность, профессионально-педагогическую целостность, обеспечивающую эффективное функционирование педагога и преодоление дезадаптивных аспектов педагогического процесса.

Самодетерминация, таким образом, предстает как субъектное основание личностно-профессионального развития педагога, смысловые стороны которого раскрывают мотивационные особенности самоосуществления педагога в образовательной среде. Сущностные различия между автономной и контролируемой мотивацией подчеркивают важность аксиологической сферы педагога как личностной предпосылки интернализации профессиональных установок продуктивности личностно-профессионального развития педагога. Воплощая экзистенциальную природу субъектности, самодетерминация обуславливает многоплановость и многомерность психологических закономерностей взаимосвязей и взаимовлияний личностных, социальных, культурных, профессиональных характеристик педагога, определяющих функционально-динамические характеристики мотивационных ориентаций педагогической деятельности, ценностно-смысловая значимость которых создает среду образовательных отношений как развивающую общность, в которой самодетерминация предстает как интегрирующий способ реализации личностно-профессионального развития педагога.

### **Заключение**

Анализ психологических закономерностей мотивации, субъектности ценностно-смысловой сферы педагога позволяет сделать вывод о фундаментальном значении включения в предметное содержание исследований психологических феноменов образования имманентных детерминант функционирования педагога, в русле которых конструкт самодетерминации приобретает инвариантный статус личностно-профессионального развития педагога как целостного интегрированного явления.

Говоря о ресурсных возможностях самодетерминации в контексте личностно-профессионального развития, следует отметить, что самодетерминация педагога, являясь с одной стороны мотивационно-личностным образованием, а с другой – регуляционным основанием педагогической деятельности, обуславливает потенциал личностно-профессионального развития педагога как переживания удовлетворенности, эмоционально-ценностной вовлеченности, смысловой наполненности образовательного процесса.

Осуществление самодетерминации в образовательной среде становится возможным посредством воплощения стратегии интернализации как аксиологического основания личностно-профессионального развития педагога, обеспечивающего концептуальное решение проблемы реализации оптимальных качественных изменений мотивации на основе диалектической взаимообусловленности индивидуально-психологических особенностей саморегуляции педагога и средовых характеристик образования.

Таким образом, гуманистическое содержание самодетерминации раскрывает сущность личностно-профессионального развития педагога как ценностного креативного отношения к образовательному процессу, наполняющему педагогическое взаимодействие развивающим контекстом, повышая степень открытости педагога, его социально-позитивную эмоциональность, релевантность, согласованность как фактора становления активной, свободной, ответственной, самоактуализирующейся личности в образовательной среде.

#### Список литературы

*Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Психологические особенности самоопределения личности в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1(53). С. 76–83.

Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.

*Мазилев В. А. Сленко Ю. Н.* Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // Интеграция образования. 2019. № 23(1). С. 37–49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049>

*Митина Л. М.* Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М. : Нестор-История, 2018. 456 с.

*Петрова В. Н., Козлова Н. В.* Профессиональное развитие в меняющемся мире: стратегия жизнеосуществления // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 59–74. <https://doi.org/10.17223/17267080/70/5>

*Шелдон К. М.* Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 7–17. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/2>

*Costa S., Ntoumanis N., Bartholomew K.* Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? // Motivation and Emotion. 2015. Vol. 39. P. 11–24. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0>

Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? / R. Cuevas, N. Ntoumanis, J. G. Fernandez-Bustos, K. Bartholomew // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 68. P. 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>

Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum / K. M. Sheldon, E. N. Osin, T. O. Gordeeva, D. D. Suchkov, O. A. Sychev // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43, N. 9. P. 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

*Gillet N., Vallerand R. J., Lafrenière M-A. K.* Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support // Social Psychology of Education: An International Journal. 2012. Vol. 15. P. 77–95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>

*Goroziadis G., Papaioannou A. G.* Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 39. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

*Kaplan H., Assor A.* Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program // Social Psychology of Education. 2012. Vol. 15. P. 251–269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

*Kaplan H., Madjar N.* The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives // Frontiers in Education. 2017. Vol. 2. P. 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00042>

*Lynch M. F., Salikhova N. R.* Teachers' conceptions about the child's developmental needs: a structural analysis // *Mathematics Education Research Journal*. 2016. Vol. 11. P. 1471–1479.

Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors / C. Fernet, F. Guay, C. Senecal, S. Austin // *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. P. 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

*Reeve J., Lee W.* Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation // *Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 106, N. 2. P. 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>

*Reeve J., Tseng C. M.* Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. P. 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

*Rigby C. S., Ryan R. M.* Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations // *Advances in Developing Human Resources*. 2018. Vol. 20, N. 2. P. 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>

*Ryan R. M., Deci E. L., Grolnick W. S.* Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology // *Developmental psychopathology: Theory and methods* / ed. by D. Cicchetti, D. J. Cohen. N. Y. : John Wiley and Sons, 1995. P. 618–655.

*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, N. 1. P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

*Ryan R. M., Niemiec C. P.* Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? // *Theory and Research in Education*. 2009. Vol. 7. N. 2. P. 263–272. <https://doi.org/10.1177/1477878509104331>

*Ryan R. M., Deci E. L.* *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. N. Y. : Guilford Publishing, 2017. 756 p.

*Ryan R. M., Soenens B., Vansteenkiste M.* Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business // *Journal of Personality*. 2019. Vol. 87, N. 1. P. 115–145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>

Teacher as social context (TASC) questionnaire in the Spanish setting: Teacher version / M-T. Iglesias-Garcia, R. Maulana, C-M. Fernandez-Garcia, O. Garcia-Perez // *Psicología Educativa*. 2020. Vol. 26, N. 1. P. 17–26. <https://doi.org/10.5093/psed2019a15>

The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model // A. Renaud-Dube, D. Talbot, G. Taylor, F. Guay / *Social Psychology of Education: An International Journal*. 2015. Vol. 18. P. 255–272. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0>

Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style / S. H. Cheon, J. Reeve, Y. Lee, J. Lee // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 69. P. 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>

## Self-Determination in the Context of Personal and Professional Development of an Educator

E. Y. Pochtaryova

*Academy of Vocational Education, Ekaterinburg, Russian Federation*

N. N. Vasyagina

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation*

**Abstract.** A humanitarian tendency of education gives greater urgency to person-centered conceptualization, which puts the idea of self-determination in the first place in the view of the making of heuristic ideas about personal and professional development of an educator. The paper aims at conceptualizing motivational processes of self-determination as a triggering threshold of personal and professional development of an educator. Self-determination and related concepts of self-regulation, self-motivation, facilitation, dialogue, productivity, and commitment have been found to determine the essence of personal and professional development of an educator as a psychological resource system. The authors have come to the conclusion that creative content of self-determination processes is due to integrity and effectiveness of personal and professional development of an educator.

**Keywords:** self-determination, agency, educational work, personal and professional development, internalization, developmental values of education.

**For citation:** Pochtaryova E.Y., Vasyagina N.N. Self-Determination in the Context of Personal and Professional Development of an Educator. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2020, vol. 34, pp. 58-71. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.58> (in Russian)

### References

Zeer E.F., Symaniuk, E.E. Psihologicheskie osobennosti samoopredeleniy ichnosti v postindustrial'nom obshchestve [Personality's self-determination psychological features in the post-industrial society]. *Novoe v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [New in psychological and pedagogical research], 2019, no. 1(53), pp. 76-83. (in Russian)

D.A. Leontiev (ed.) *Lichnostnyj potencial. Struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostic,]. Moscow, Smysl Publ., 2011, 680 p. (in Russian)

Mazilov V.A. Slepko Yu.N. Formirovanie pedagogicheskoy odarennosti kak klyuchevoe uslovie povysheniya effektivnosti sovremennoj obrazovatelnoj sistemy [Pedagogical giftedness as a key prerequisite for efficient modern educational system]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education], 2019, no. 23(1), pp. 37-49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049> (in Russian)

Mitina L.M. *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski* [Personal and professional development of teachers: strategies, resources, risks]. Moscow, Nestor-Istoriya Publ., 2018, 456 p. (in Russian)

Petrova V.N., Kozlova N.V. Professional'noe razvitie v menyayushchemsya mire: strategiya zhizneosushchestvleniya [Professional development in changing world: strategy of life implementation]. *Sibirskiy Psichologicheskij Zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2018, no. 70, pp. 59-74. <https://doi.org/10.17223/17267080/70/5> (in Russian)

Sheldon K.M. Vvedenie v teirij samodeterminacii i novye podhody k motivacii rosta [Introduction to the Self-determination Theory and New Approaches to Growth Motivation]. *Sibirskiy Psichologicheskij Zhurnal* [Siberian journal of psychology], 2016, no. 62, pp. 7-17. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/2> (in Russian)

Cuevas R., Ntoumanis N., Fernandez-Bustos J.G., Bartholomew K. Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 2018, vol. 68, pp. 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>

Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017, vol. 43(9), pp. 1215-1238. <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>

Costa S., Ntoumanis N., Bartholomew K. Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 2015, vol. 39, pp. 11-24. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0>

Gillet N., Vallerand R.J., Lafrenière M.-A.K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 2012, vol. 15, pp. 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>

Goroizidis G., Papaioannou A.G. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 39, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

Kaplan H., Assor A. Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 2012, vol. 15, pp. 251-269.

Kaplan H., Madjar N. The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2017, vol. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

Lynch M.F., Salikhova N.R. Teachers' conceptions about the child's developmental needs: a structural analysis. *Mathematics Education Research Journal*, 2016, vol. 11, pp. 1471-1479.

Fernet C., Guay F., Senecal C., Austin S. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 2012, vol. 28, pp. 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

Reeve J., Lee W. Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 2014, vol. 106(2), pp. 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>

Reeve J., Tseng C.M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, pp. 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

Rigby C.S., Ryan R.M. Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 2018, vol. 20(2), pp. 133-147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>

Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. (ed. by D. Cicchetti, D.J. Cohen). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Developmental psychopathology: Theory and methods*. N. Y., John Wiley and Sons Publ., 1995, p. 618-655.

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), pp. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan R.M., Niemiec C.P. Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 2009, vol. 7(2), pp. 263-272. <https://doi.org/10.1177/1477878509104331>

Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York, Guilford Publ., 2017, 756 p.

Ryan R.M., Soenens B., Vansteenkiste M. Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, 2019, vol. 87, no. 1, pp. 115-145. <https://doi.org/10.1111/jopy.12440>

Iglesias-Garcia M-T., Maulana R., Fernandez-Garcia C-M., Garcia-Perez O. Teacher as Social Context (TASC) questionnaire in the Spanish setting: Teacher version. *Psicologia Educativa*, 2020, vol. 26(1), pp. 17-26. <https://doi.org/10.5093/psed2019a15>

Renaud-Dube A., Talbot D., Taylor, G., Guay F. The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: A mediation model. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 2015, vol. 18, pp. 255-272. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0>

Cheon S.H., Reeve J., Lee Y., Lee J. Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 69, pp. 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>

**Почтарева Елена Юрьевна**

преподаватель, кафедра  
психолого-педагогического образования  
Академия профессионального образования  
Россия, 620026, г. Екатеринбург,  
ул. Бажова, 193  
e-mail: [sshsa@mail.ru](mailto:sshsa@mail.ru)

**Pochtaryova Elena Yurievna**

Senior Lecturer, Department of  
Psychological and Pedagogical Education  
Academy of Vocational Education  
193, Bazhov st., Ekaterinburg,  
620026, Russian Federation  
e-mail: [sshsa@mail.ru](mailto:sshsa@mail.ru)

**Васягина Наталия Николаевна**

доктор психологических наук, профессор,  
заведующий, кафедра психологии  
образования  
Уральский государственный  
педагогический университет  
Россия, 620017, г. Екатеринбург,  
пр-т Космонавтов, 26  
e-mail: [vasyagina\\_n@mail.ru](mailto:vasyagina_n@mail.ru)

**Vasyagina Nataliya Nikolaevna**

Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor, Head, Department  
of Educational Psychology  
Ural State Pedagogical University  
26, Cosmonauts av., Ekaterinburg,  
620017, Russian Federation  
e-mail: [vasyagina\\_n@mail.ru](mailto:vasyagina_n@mail.ru)