

Я.В. Сухенко

ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА: ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

Сухенко Я.В. Освітня траєкторія та реалізація особистісного потенціалу педагогічного працівника: особливості взаємозв'язку. Стаття присвячена дослідженню взаємозв'язків між ставленнями педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії, їх особистісним потенціалом і розвитком. Підтверджено нелінійний та діалектичний характер взаємозв'язку між даними феноменами. З'ясовано, що освітня траєкторія оцінюється педагогічними працівниками як рутинна переважно в перехідному періоді особистісного розвитку, на стадіях застою та нелокалізованості, коли їх особистісний потенціал розкривається максимально; як дефіцитарна та хаотична – на стадіях травми та посттравматичній, коли особистісно-регуляторний потенціал проявляється мінімально; як обтяжлива, тактична та профіцитарна – в періоді стабільного особистісного розвитку та помірного вияву особистісного потенціалу.

Ключові слова: освітня траєкторія, особистісний потенціал, особистісний розвиток, особистісні змінювання, саморегуляція.

Сухенко Я.В. Образовательная траектория и реализация личностного потенциала педагогического работника: особенности взаимосвязи. Статья посвящена исследованию особенностей взаимосвязи между отношением педагогических работников к собственной образовательной траектории, реализацией их личностного потенциала и развитием. Подтвержден нелинейный и диалектический характер взаимосвязи между исследуемыми феноменами. Установлено, что образовательная траектория оценивается педагогическими работниками как рутинная преимущественно на стадиях застоя и нелокализованности, когда личностный потенциал раскрывается максимально; как дефицитарная и хаотичная – на стадиях травмы и посттравматической, когда личностно-регуляторный потенциал реализуется минимально; как обременительная, тактическая и профіцитарная – в периоде стабильного личностного развития и умеренного раскрытия личностного потенциала.

Ключевые слова: образовательная траектория, личностный потенциал, личностное развитие, личностные изменения, саморегуляція.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку післядипломної педагогічної освіти створено сприятливі нормативно-правові та організаційні умови для вільного вибору педагогічними працівниками змісту, форм, методів, темпу, місця підвищення кваліфікації. Такі трансформації відповідають загальній логіці демократизації освіти та свідчать про набуття нею реальних обрисів особистісно-зорієнтованого процесу. З новими умовами відкриваються й нові можливості в плані реалізації особистісного потенціалу та розвитку. При цьому для педагогічних працівників актуалізується потреба в усвідомленні власної освітньої траєкторії, в розвитку здатності до її проектування та реалізації, у формуванні відповідних умінь і навичок.

Аналіз останніх публікацій. Взаємозв'язок між індивідуальною освітньою траєкторією та розвитком особистісного потенціалу педагогічних працівників досліджується в контексті вирішення загальної проблеми педагогічної психології –

співвідношення розвитку особистості та навчання. Теоретичний аналіз проблеми індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) засвідчив, що даний феномен розглядається в освітньо-дидактичному аспекті у вимірі персоналізованості освітніх технологій, програм, змісту, форм, засобів освіти; в ресурсному – через розгляд організаційних, кадрових, матеріальних ресурсів; психологічний аспект включає вивчення біопсихічних, особистісних характеристик суб'єктів освіти, психологічних закономірностей проектування та реалізації ІОТ (О. Жерновникова, Е. Зеєр, К. Колос, В. Кухаренко, В. Сидоренко, Т. Олійник, А. Столяревська, Т. Ломакіна, Ф. Мухаметзянова, G. Garforth, О. Карабанова, Т. Корнілова, С. Смірнов, І. Якиманська, О. Носова, А. Pallas та ін.).

Одним із індикаторів ефективності проектування та реалізації ІОТ є ступінь розкриття та реалізації потенційних можливостей особистості як суб'єкта освітньої діяльності та навчального процесу. Науковцями досліджуються різні аспекти даної проблеми: властивості, види, структура потенціалу особистості (В. Міляєва, І. Мурашко, В. Подшивалкіна), енергопотенціал людини (С. Максименко), потенціал індивідуального буття (І. Маноха), потенціал самореалізації (М. Садова), вчинковий потенціал (Я. Кальба), творчий потенціал (М. Желтова). Особистісний потенціал як потенціал саморегуляції в частині його структурно-функціональної організації та динаміки вивчається Т. Гордєєвою, А. Гусєвим, О. Дергачовою, О. Калітєвською, Д. Леонтєвим, П. Лушиним, Є. Осіним, О. Расказовою, Т. Титаренко.

В дослідженні особливостей взаємозв'язку між особливостями ставлення педагогічного працівника до власної освітньої траєкторії та ступенем розкриття його особистісного потенціалу спираємось на провідні ідеї концепції навчання та розвитку Г. Костюка, генетичної психології С. Максименка, теорії особистісних змінювань П. Лушина, соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання Т. Титаренко, діяльнісно-смыслового підходу Д. Леонтєва, психології суб'єктивної семантики К. Артемьєвої.

Формулювання мети і завдань статті. *Мета* даної роботи полягає в дослідженні особливостей взаємозв'язку між ставленнями педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії та реалізацією їх особистісного потенціалу.

Її досягнення передбачає *виконання таких завдань*: аналіз теоретичних підходів, в яких розкривається діалектика особистісного розвитку та навчання; аналіз особливостей взаємозв'язку між типом ставлення до власної освітньої траєкторії та типом особистісного потенціалу, стадією особистісного розвитку в форматі експериментально-генетичного дослідження та лонгітюдальних зрізів.

Виклад методики і результатів дослідження. Особливості індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) педагогічних працівників досліджено за допомогою спеціалізованого семантичного диференціалу «Освітня траєкторія». Особистісний потенціал досліджується як потенціал саморегуляції та показник особистісного розвитку, аналізується за інтегральними змінними, отриманими на основі показників суб'єктивного щастя, задоволеності життям, стресостійкості, рефлексивності, саморегуляції, самоорганізації, толерантності до невизначеності, копінгових стратегій та осмисленості життя.

Експериментально-генетичне дослідження проведено серед 400 педагогічних працівників (вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів, керівників закладів загальної середньої освіти), в лонгітюдальних зрізах взяли участь 46 педагогічних

працівників. Статистична обробка включає частотний аналіз і проведена за допомогою SPSS.17.0.

Діалектика психічного розвитку та навчання розкрита в концепції «спорідненості-сполученості» навчання та розвитку Г. Костюка, генетичній психології С. Максименка. Визначальним фактором в організації навчання та запорукою його успішності Г. Костюк вважає розуміння та врахування специфічних особливостей та законів психічного розвитку, що розкривають «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей» [3, с. 168]. Внутрішня логіка розвитку позначається поняттям «саморозвиток» і репрезентується визначеною послідовністю стадій розумового розвитку, різних форм і рівнів розумової діяльності (наочно-дієвої, словесно-образної, конкретно-логічної та абстрактно-логічної). Послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі взаємодії зовнішніх причин, до якої відноситься навчання, і внутрішніх умов, що розуміються як «індивідуальні особливості вищої нервової системи, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, вся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства» [7, с. 16]. Щодо ролі навчання в психічному розвитку, то вона визначається наступним чином: «Само собою, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але, воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їх формуванню» [3, с. 6]. Практично ж керувати психічним розвитком дитини, на думку Г. Костюка, можна тільки за допомогою обліку його закономірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання внутрішніх умов розумового розвитку. Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом [3].

С. Максименко пов'язує перспективу розв'язання проблеми співвідношення психічного розвитку і навчання з реалізацією генетичного принципу в психологічних дослідженнях. Особистість розуміється ним як унікальна цілісність, що саморозвивається, саморегулюється, моделює та реалізує власну генезу, є носієм довічного вселюдського духу, але при цьому існування окремих ліній її розвитку має досить жорстку подвійну зумовленість – детермінованість. Основну мету генетичного дослідження він вбачає в розкритті зв'язків явищ, досліджуваних у часі, та вивченні переходів від менш розвинутих до вищих форм існування та функціонування предметів і явищ [7]. Дослідження особистості в її «реальному саморусі» свідчить про те, що «Особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з навколишнім світом. Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному «утриманні» цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності» [8, с. 8–11]. Розвиваючи ідеї Г. Костюка щодо внутрішніх протиріч у житті, діяльності, взаємовідношеннях із навколишнім середовищем, як рушійних сил розумового розвитку особистості,

визначає ключові протиріччя між потребами, прагненнями та можливостями їхнього задоволення, між вимогами та необхідними уміннями і навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки; між зростаючими внутрішніми можливостями та об'єктивним положенням у родині, колективі. Дослідник вважає, що зовнішні протиріччя, як порушення рівноваги між індивідом і суспільством, стають рушієм розвитку лише за певних умов: «Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки. Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріч, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню» [7, с. 15-17].

У даних поглядах відображається сутність діалектичного пізнання психічних явищ, єдність зовнішніх причин, які завжди діють через внутрішні умови, а також навчання розглядається як чинник психічного розвитку, що виконує подвійну функцію: породжує внутрішні конфлікти та є джерелом їх подолання.

Освітню траєкторію (ІОТ) педагогічного працівника досліджуємо на засадах психології суб'єктивної семантики К. Артемьєвої, тобто через систему смислів особистості (групи), що співвіднесена з історією власної діяльності та зафіксована у вигляді ставлень до об'єкта, ситуації, явища [1]. Виходячи з цього, результати діагностики за семантичним диференціалом «Освітня траєкторія» [10] репрезентують систему смислів особистості, співвіднесену з історією її діяльності, у тому числі й освітньої, та зафіксовану в ставленнях до власної освітньої траєкторії. Освітню діяльність людини розглядаємо в найширшому сенсі, як «...один із найвищих рівнів духовно-практичного перетворення нею докільля та власної психологічної природи» [14, с. 105]. Розуміння власне «історії» освітньої діяльності пов'язуємо з феноменами індивідуальної часової транспективи та антиципації. Індивідуальна часова транспектива визначається В. Ковальовим як суб'єктивне утворення (чуттєво-мисленеві образи, що виникають в результаті відображення значущих моментів життя) та як психологічний механізм, що забезпечує здатність свідомості поєднувати в теперішньому минуле та майбутнє, інтегрувати час життя, оглядати его перебіг на будь-якій ділянці протяжності [2]. Феномен антиципації О. Романенко визначає як специфічний пізнавальний засіб, що виявляється на всіх рівнях психічного відображення, як імовірнісний образ майбутнього результату діяльності, що детермінує власне процес діяльності, як психологічний механізм пізнавальної активності суб'єкта [9]. Очевидно, що недооцінка або неврахування обох механізмів в теоретичних та емпіричних моделях значно спрощує картину психічного. Тому досліджуємо психологічну історію освітньої діяльності як історію транспективно-антиципаційну та розглядаємо результати, отримані за СД «Освітня траєкторія», як репрезентацію системи смислів, співвіднесених з досвідом діяльності, зокрема освітньої, з її актуальним станом і перспективами, та зафіксованих у вигляді ставлень до власної освітньої траєкторії. Зафіксованих «тут і тепер»-ставлень, що не менш суттєво, якщо ми орієнтуємося на діалектичну логіку дослідження психічних явищ.

Психосемантичне дослідження показало, що в свідомості педагогічних працівників ІОТ представлена як функціональна, структурована та здатна до репрезентації в

картографічному вимірі система, що включає результативно-усвідомлений та емоційно-оціночний компоненти, характеризується змінюваністю та динамічністю, має внутрішні та зовнішні зв'язки, її формат існування та функціонування представлений формами пізнання та певними організаційними умовами освітнього процесу. Типологія ІОТ педагогічних працівників розроблена на основі дослідження особливостей прояву даних параметрів і включає шість типів ставлення. Дефіцитарний тип проявляється у 13,5% осіб, профіцитарний – у 28,9% осіб, 4 типи перехідних або «гібридних» ставлень – сумарно у 57,6% осіб [11].

Особистісний потенціал (ОП) педагогічного працівника вивчаємо як потенціал саморегуляції, як складну системну організацію психологічних характеристик, як міру особистісного розвитку, що визначається як «... здатність особистості проявляти себе як особистість, виступати автономним саморегульованим суб'єктом активності, що здійснює цілеспрямовані зміни в зовнішньому світі та поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин і гнучке реагування на зміни зовнішньої та внутрішньої ситуації» [4, с. 16]. Особливості прояву ОП педагогічних працівників розглядаємо в діапазоні, позначеному сьома типами: дефіцитарний тип ОП проявляється у 12,1% осіб, високий або профіцитарний – у 10,1% осіб. Інші 5 типів інтерпретуємо як середні або перехідні [12]. Кожен з типів досліджується в складі трьох структурних компонентів (потенціалів самовизначення, реалізації та збереження), що виконують відповідні функції в ситуаціях невизначеності, досягнення, тиску та загроз. Типи ОП співвідносяться з певними періодами (стадіями) особистісного розвитку, що розуміються за логікою, розкритою в теорії особистісних змінювань П. Лушина [5] та теорії особистісного життєконструювання Т. Титаренко [13].

В теорії особистісних змінювань П. Лушина особистість розглядається дослідником як відкрита динамічна система, що підтримує життя завдяки самоорганізації в єдності з середовищем і перебуває в постійному переході до різних форм ідентичності, а особистісний розвиток – як такий, що включає стабільні та перехідні періоди (на останньому виокремлюються специфічні стадії застою, нелокалізованості, травми та посттравми). Особистісне змінювання визначається дослідником як базовий вимір особистості за логікою незворотного, нелінійного, малопередбачуваного процесу особистісного розвитку, що забезпечується в стабільних періодах – особистісним розвитком у межах існуючого особистісного потенціалу, в кризових – міжсистемним переходом до принципово нового потенціалу особистості та характеризується набуттям нової ідентичності [5].

Т. Титаренко аналізує особистісну динаміку в постмодерністському контексті й також розглядає особистість як саморегулюючу систему, акцентує на складності змін, які відбуваються із зворотністю – незворотністю процесів розвитку, на тому, що циклічність життя і його лінійність, якщо розглядати їх відокремлено, втрачають сенс. Релятивне розуміння особистісної динаміки полягає в тому, що «...особистість сьогодні має калейдоскоп життєвих історій, з яких складається так званий життєвий шлях» [13, с.47–49]. Життєвий шлях розглядається дослідницею як зміна циклів життєконструювання, що являють собою «... ритмічно організовані патерни коливальних процесів, що мають тенденцію повторюватися за принципом маятника, а особистісний цикл є сукупністю взаємопов'язаних процесів ідентифікування, практикування, автономізації та

діалогування, що утворюють відносно закінчене коло життєконструювання, яке тяжіє чи то до Хаосу Життя, чи то до Порядку Культури» [13, с. 73].

В дослідженні співвідношення типів ОП з певними періодами (стадіями) особистісного розвитку виявлено наступні закономірності: застійно-зберезувальний тип ОП проявляється на застійній стадії перехідного періоду особистісного розвитку (ППОР), характеризується високим потенціалом самовизначення та різким зростанням потенціалу збереження, що мають місце на фоні суттєвого зниження потенціалу реалізації. На даній стадії людина знає хто вона й на що здатна, відчувається щасливою, але її потенціал саморегуляції спрямований скоріше на збереження себе, аніж на нові досягнення. Пошуково-проективний тип ОП характеризує максимальний ступінь розкриття всіх компонентів ОП, що спрямовується на створення нового проекту – нового Я-образу та відповідає передтравматичній стадії перехідного періоду. Травматичний тип ОП відповідає травматичній стадії ППОР, характеризує низьку здатність до самовизначення, реалізації цілей, опору тиску та загрозам, зумовлену інтерференцією Я-образу відживаючого та прийдешнього. Посттравматичний тип ОП відповідає посттравматичній стадії ППОР та відрізняється від попереднього активізацією потенціалу збереження через копінгову поведінку. У людини з'являється пружність, певна стійкість до травмуючих подій, хоча у плані смисложиттєвих орієнтацій вона скоріше втрачає, ніж знаходить. Три типи ОП, що проявляються в стабільному періоді особистісного розвитку (СПОР) відрізняються між собою домінуючими компонентами та функціями: самовизначення або реалізації цілей, що втілюються на фоні згортання потенціалу збереження, асоціюються в цілому з апробацією та використанням нових можливостей особистості, що пережила перехідний період особистісного розвитку [12].

Особливості взаємозв'язку між ставленням педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії та ступенем розкриття їх особистісно-регуляторного потенціалу на різних етапах (стадіях) особистісного розвитку відображені на рисунку 1.

Експериментально-генетичне дослідження ставлень педагогічних працівників до власної ОТ та ступеня розкриття їх особистісно-регуляторного потенціалу в різних періодах (стадіях) особистісного розвитку, по-перше, засвідчило наявність взаємозв'язків між досліджуваними феноменами, по-друге, підтвердило їх нелінійний характер. Серед тих осіб, які оцінюють власну ОТ як *дефіцитарну*, переважна більшість (60%) демонструє «низькі» типи реалізації особистісного потенціалу та перебуває на травматичній та посттравматичній стадіях перехідного періоду особистісного розвитку. Серед тих, які ставляться до ОТ як до *хаотично-обтяжливої* більшість осіб (58%-59%) проявляють помірний ступінь реалізації особистісного потенціалу та перебувають в стабільному періоді особистісного розвитку. Проте, значною є й частка тих (30%-31%), які залишаються на травматичній та посттравматичній стадіях перехідного періоду та мінімальною мірою проявляють свій ОП. Серед досліджуваних, які ставляться до ОТ як до *тактично-профіцитарної*, помітно знижується (до 12%-20%) частка осіб, що мають мінімальний особистісний потенціал та перебувають на травматичній та посттравматичній стадіях ППОР, а переважна їх більшість (73%-77%) лише частково використовує свій особистісний потенціал, перебуваючи в стабільному періоді розвитку. Серед педагогічних працівників, які ставляться до ОТ як до *рутинної*, дещо знижується кількість осіб з помірними показниками ОП (до 73%), натомість, збільшується частка тих,

у кого типи ОП є найсильнішими та які входять в перехідний період особистісного розвитку (15,7%).

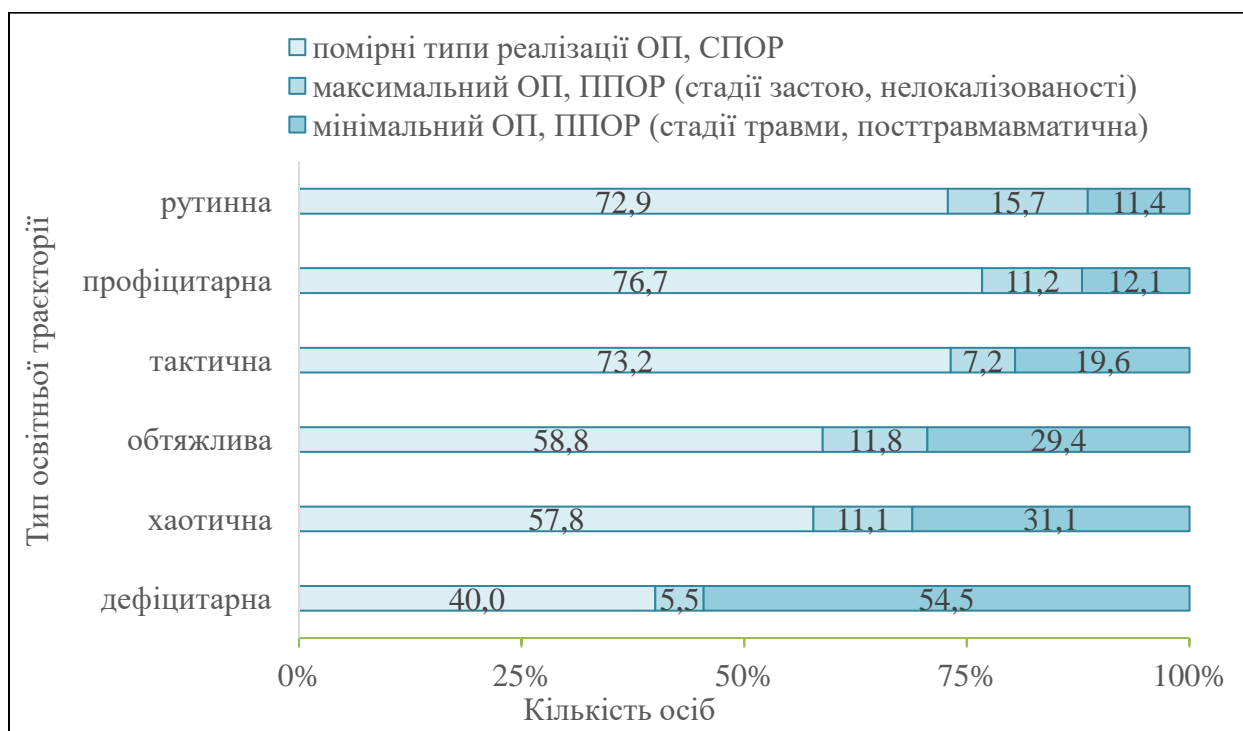


Рис. 1. Особливості зв'язку між ставленням педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії, їх особистісним потенціалом та розвитком

Природна трансформація ставлень до ОТ, динаміка особистісного потенціалу та зв'язок між даними параметрами досліджувалися у форматі лонгitudіального дослідження з річним інтервалом між першим і другим діагностичними зрізами. Протягом даного періоду учасники не брали участі в спеціальному навчанні щодо зміни ставлення до ОТ та особистісного розвитку, проте певні зміни в досліджуваних параметрах відбулися (рисунок 2).

Отримані статистики в цілому підтверджують результати експериментально-генетичного дослідження в частині особливостей частотного розподілу даних і наявності нелінійних зв'язків між ставленням педагогічних працівників до ОТ та ступенем реалізації їх особистісного потенціалу на різних стадіях особистісного розвитку. У першому та повторному зрізах дефіцитарний тип ставлення до ОТ домінує серед осіб, що мають найнижчий ОП та перебувають на травматичній та посттравматичній стадіях ППОР. Хаотичний, тактичний, профіцитарний типи ставлень переважають в стабільному періоді особистісного розвитку в осіб, які певною мірою реалізували свій особистісний потенціал. Тобто, позитивні зміни в ставленні до ОТ підсилюються на фоні зростання ОП в діапазоні особистісного розвитку «травма – посттравма – стабілізація»; негативні – з'являються та підсилюються як при максимальному підвищенні, так і при максимальному зниженні ОП, що мають місце в діапазоні «застій – передтравма – травма». Різницю в розподілі даних між зрізами пояснюємо зміною ставлень до ОТ та темпоральною неоднорідністю особистісної динаміки досліджуваних.

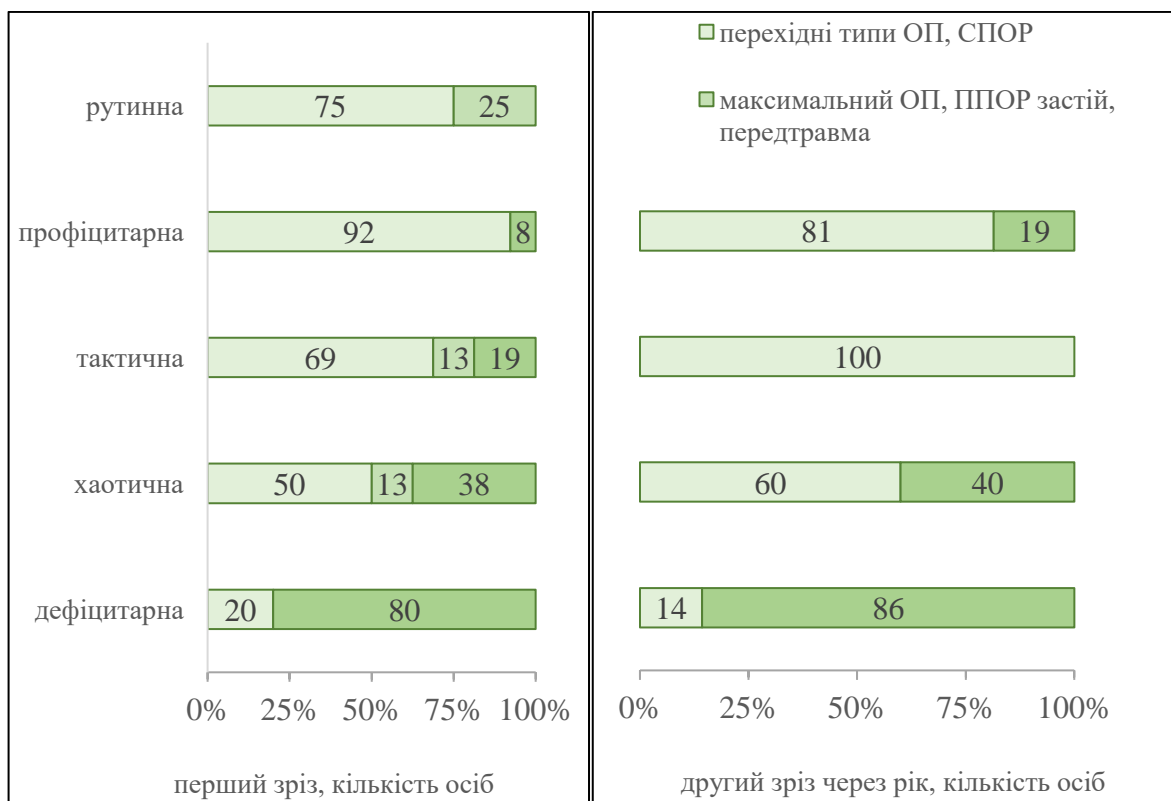


Рис. 2. Особливості зв'язку між ставленням педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії, їх особистісним потенціалом та розвитком (часовий інтервал – 1 рік)

Результати аналізу варіативності змін у типах ставлення та типах особистісного потенціалу педагогічних працівників, які відбулися між першим та другим діагностичним зрізами, відображено на рисунку 3.

Порівняння результатів першого та другого зрізів свідчать про існування чотирьох варіантів розвитку подій: в «статичній» групі (19% осіб) не змінилося ані ставлення до власної освітньої траєкторії, ані тип особистісного потенціалу; у 20% осіб ставлення до ОТ змінилося, але тип ОП залишився без змін; у 24% осіб мала місце зворотна ситуація – ставлення до освітньої траєкторії не змінилося, а тип особистісного потенціалу змінився; найчисельнішою (37% осіб) виявилася група тих, у кого упродовж року змінилися обидва досліджувані параметри. Таким чином, у 43% осіб упродовж року відбулося змін у ставленні до освітньої траєкторії, при цьому у більшій половині з них тип ОП змінився. Змінили своє ставлення до ОТ 57% осіб і у більшій половині з них дані зміни узгоджуються з розвитком особистісного потенціалу.

Очевидно, що фактор часу є чинником зміни ставлень педагогічних працівників до власної ОТ та чинником розвитку їх особистісного потенціалу. Той факт, що між першим та другим зрізами досліджувані параметри проявили різну трансформаційну динаміку (не змінилися, змінилися – синхронно або асинхронно) розуміємо як підтвердження специфічності темпоральних характеристик трансформації смислової сфери та особистісного розвитку в цілому. Асинхронні зміни параметрів свідчать про те, що ставлення до ОТ та смисли, пов'язані з транспективною історією діяльності, й освітньої в тому числі, можуть визначати особистісний розвиток або визначатися ним, і тим самим демонструють діалектичну логіку взаємозв'язку між досліджуваними явищами.

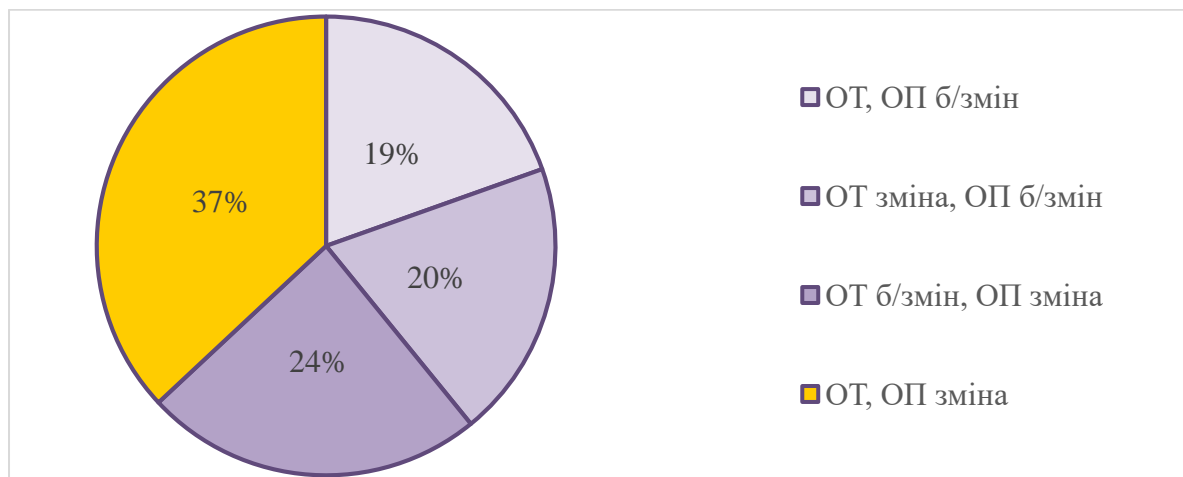


Рис. 3. Варіативність змін взаємозв'язку між типами освітньої траєкторії та типами особистісного потенціалу упродовж року

Висновки і перспективи подальших досліджень. У ході експериментально-генетичного дослідження встановлено, що освітня траєкторія оцінюється педагогічними працівниками як рутинна переважно на стадіях застою та нелокалізованості, коли особистісний потенціал розкривається максимально; як дефіцитарна та хаотична – на стадіях травми та посттравматичній, коли особистісно-регуляторний потенціал реалізується мінімально; як обтяжлива, тактична та профіцитарна – в періоді стабілізації особистісного розвитку та помірного прояву особистісного потенціалу. Лонгітюдальне дослідження підтвердило нелінійний, діалектичний характер взаємозв'язків між типами ставлення до освітньої траєкторії та типами реалізації особистісного потенціалу педагогічних працівників на різних стадіях особистісного розвитку, а також темпоральну неоднорідність особистісної динаміки учасників дослідження.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробленням підходів до проєктування індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника як шляху реалізації його особистісного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Под ред. И. Б. Ханиной. Москва: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
2. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект). Категории материалистической диалектики в психологии. Москва: Наука, 1988. С. 216–230.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Леонтьев Д. А. и др., Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 675 с.
5. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса: Аспект, 2005. 334 с.
6. Максименко С. Д. Експериментально-генетичний метод проєктування психологічних новоутворень та самоделювання особистості. *Психологічний часопис*. №1. Київ, 2016. С. 5–16.
7. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 31. Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2016. С. 7–19.

8. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.
9. Романенко О. В. Типологізація поняття «антиципація» в сучасній психологічній науці. *Юридична психологія*. № 2. Київ, 2015. С. 40–52.
10. Сухенко Я. В. Семантичний диференціал для оцінки освітньої траєкторії особистості. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика : Збірник наукових праць. Серія: Психологія*. 24(1). Кам'янець-Подільський: ФОП Домбровская Я. М., 2018. С. 32–342.
11. Сухенко Я. В. Типологія індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників. *Психологія і особистість*. Полтава : ПНПУ, 2019. № 2 (16). С. 132–147.
12. Сухенко Я. В. Особистісний потенціал як базовий вимір особистісного розвитку педагогічного працівника. *Теорія і практика сучасної психології : збірник наукових праць Класичного приватного університету*. Запоріжжя : КПУ, 2019. № 5. Том. 2. С. 89–95.
13. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. Київ : Міленіум, 2014. 206. с.
14. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. №3. Тернопіль : ТНЕУ, 2001. С. 105–144.

References transliterated

1. Artem'eva E. Ju. *Osnovy psihologii subektivnoj semantiki*. Pod red. I. B. Haninoj. Moskva : Nauka; Smysl, 1999. 350 s.
2. Kovalev V. I. *Kategorija vremeni v psihologii (lichnostnyj aspekt)*. Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psihologii. Moskva : Nauka, 1988. S. 216–230.
3. G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psyhichnyj rozvytok osobystosti. Kyi'v : Radjans'ka shkola, 1989. 608 s.
4. Leont'ev D. A. i dr., *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika*. Moskva: Smysl, 2011. 675 s.
5. Lushin P. V. *Lichnostnye izmenenija kak process: teorija i praktika*. Odessa : Aspekt, 2005. 334 s.
6. Maksymenko S. D. Eksperymental'no-genetychnyj metod proektuvannja psyhologichnyh novoutvoren' ta samomodeljuvannja osobystosti / S. D. Maksymenko // *Psyhologichnyj chasopys*. - 2016. - № 1. - S. 5-16.
7. Maksymenko S. D. Eksperymental'no-genetychnyj metod proektuvannja psyhologichnyh novoutvoren' ta samomodeljuvannja osobystosti. *Psyhologichnyj chasopys*. №1. Kyi'v, 2016. S. 5–16.
8. Maksymenko S. D. Genetychna psyhologija osobystosti: psyhichnyj rozvytok i navchannja. *Problemy suchasnoi' psyhologii': Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / Za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'*. Vyp. 31. Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2016. S. 7–19.
9. Romanenko O. V. Typologizacija ponjattja «antycypacija» v suchasnij psyhologichnij nauci. *Jurydychna psyhologija*. № 2. Kyi'v, 2015. S. 40–52.
10. *Psyhologichni tehnologii' efektyvnogo funkcionuvannja ta rozvytku osobystosti : monografija*. / za red. S. D. Maksymenka, S. B. Kuzikovoї, V. L. Zlyvkova. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2019. 540 s.
11. Suhenko Ja V. Semantychnyj dyferencial dlja ocinky osvitn'oi' trajektorii' osobystosti. *Psycholinguistics. Psyholingvistyka. Psyholingvistyka : Zbirnyk naukovyh prac'*. Serija :

- Psychologija. 24(1). Kam'janec'-Podil's'kyj : FOP Dombrovskaja Ja. M., 2018. S. 32–342.
12. Sukhenko Ya. V. Typolohiia individualnykh osvithnikh traiektorii pedahohichnykh pratsivnykiv. Psykholohiia i osobystist. Poltava : PNP, 2019. № 2 (16). S. 132–147.
 13. Sukhenko Ya. V. Osobystisnyi potentsial yak bazovyi vymir osobystisnoho rozvytku pedahohichnoho pratsivnyka. Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Klasychnoho pryvatnoho universytetu. Zaporizhzhia : KPU, 2019. № 5. Tom. 2. S. 89–95.
 13. Tytarenko T. M., Kochubeinyk O. M., Cheremnykh K. O. Psykholohichni praktyky konstruiuvannia zhyttia v umovakh postmodernoї sotsialnosti : monohrafiia. Kyiv: Milenium, 2014. 206. s.
 14. Furman A. V. Teoriia osvithnoi diialnosti yak metasystema. Psykholohiia i suspilstvo. №3. Ternopil: TNEU, 2001. S. 105–144.

Sukhenko Ya. V. Educational pathway and realization of educator's personal potential: peculiarities of interconnection. The article deals with the relationship between educators' assessment of and attitude to their personal educational pathway and their personal development. The personal educational pathway is considered as a functional structured system, which includes result-aware and emotionally evaluative components, and is characterized by variability and dynamism, internal and external relations, forms of cognition and the educational process conditions. Based on these parameters, six types of educators' assessment of and attitude to their own educational path have been identified. The educators' personal potential has been divided into seven typological profiles. The author analyzes the relationships between the educators' educational pathway and their personal potential and personal development. The educational pathway is assessed as routine mainly at the stagnant and pre-crisis stage of personal development, when the personal potential is maximized; as scarce and chaotic at the crisis and post-crisis stage, when the personal potential as the self-regulation potential hardly manifests itself; and as bothersome, tactical-promoting at the stage of stabilization of personal development and moderate manifestation of personal potential. The results of the study may be helpful for designing educators' personal educational pathway. The follow-up research will focus on the development of a system of psychological support for educators' designing and following personal educational pathway as well as for educators' personal potential development.

Key words: personal educational pathway, personal potential, self-regulation potential, personal development, personal change.