

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ ДИЗАЙН-ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сухенко Яна Валеріївна¹

² Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7440-2537>

Researcher ID: P-9693-2018

UDC: 159.99

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу результатів програми дизайн-проекткування індивідуальної освітньої траєкторії для педагогічних працівників. Показано, що упродовж експерименту специфічні зміни в організмично-інтелектуальних, динамічно-мотиваційних структурах і в структурі особистісного потенціалу педагогічних працівників відбулися як в контрольній так і в експериментальній групі. Утім, зміни учасників тренінгової програми виявилися більш динамічними та відповідними зовнішньому ситуаційному контексту, зумовленому реалізацією реформи Нової української школи в закладах загальної середньої освіти – «гібридному» та суперечливому за своєю змістово-процесуальною сутністю. За даних зовнішніх умов проектування індивідуальної освітньої траєкторії та генерування нових освітньо-професійних смислів позначилося в учасників тренінгу переоцінкою попереднього освітнього досвіду, акцентуваннями інноваційного змісту освіти та освітніх перспектив, здатністю до їх більш цілісного, картографованого бачення, розвитком загальних здібностей та змінами мотивації; відчутним посиленням потенціалу самовизначення на фоні зниження потенціалу реалізації, актуалізацією спонтанних механізмів орієнтації у відкритому просторі нових можливостей.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, проектування, особистісний потенціал, організмично-інтелектуальний потенціал, динамічно-мотиваційний потенціал.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформа Нової української школи актуалізувала проблему проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій усіх учасників освітнього процесу. Відчутні зміни у післядипломній педагогічній освіті щодо формату та особливостей підвищення кваліфікації педагогічними працівниками відкрили перед ними широкі можливості вибору власного освітнього шляху з одного боку, а з іншого – викрили недостатню психологічну та операційну готовність до його проектування, реалізації з урахуванням актуальних особистісних потреб та запитів суспільства до якості професійної діяльності. Дане дослідження присвяче-

не аналізу результативності тренінгової програми дизайн-проекткування індивідуальної освітньої траєкторії педагогічними працівниками, що є компонентом відповідної технології та реалізовувалася в умовах розгортання реформи Нової Української школи в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідженню проблеми індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема, педагогічний аспект вивчали О. Жерновникова, В. Кухаренко, В. Сидоренко, Т. Олійник, А. Столяревська, Ф. Мухаметзянова, G. Garforth, N. Dabbaghe; психологі-

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Yana Sukhenko

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

чний – Е. Зеєр, Е. Симанюк, О. Носова, І. Якіманська; соціологічний – Р. McMullin, S. Gorard, A. Pallas та ін. Дослідженню педагогічних аспектів проблеми ІОТ на рівні післядипломної педагогічної освіти присвячені наукові праці О. Дубасенюк, К. Колос, Т. Ломакіної, В. Сидоренко, М. Скрипник. Проектування індивідуальних освітніх траєкторій визнається суб'єктивно значущим для особистості та співвідноситься з логікою особистісного розвитку та прогнозування професійного майбутнього.

У дослідженні проблематики потенціалу в науках про людину використовуються такі поняття як людський потенціал, особистісний потенціал, часткові потенціали, психологічний потенціал (М. Желтова, Г. Іванченко, Я. Кальба, Д. Леонт'єв, П. Лушин, С. Максименко, І. Маноха, В. Міляєва, І. Мурашко, О. Плотніков, В. Подшивалкіна, М. Садова, Т. Титаренко). В якості компонентів особистісного потенціалу аналізуються такі ресурси особистості як оптимізм (Т. Гордєєва), життєстійкість (О. Рассказова, Д. Леонт'єв), особистісна автономія, мотиваційні системи (О. Дергачева, Д. Леонт'єв), самоефективність (Т. Гордєєва), копінг-стратегії (О. Рассказова, Т. Гордєєва), толерантність до невизначеності (А. Гусєв), контроль за діяльністю (І. Васильєв, О. Мітіна, С. Шапкін), рефлексивність (Д. Леонт'єв, А. Аверіна), результуючі категорії «суб'єктивне щастя» та «задоволеність життям» (Д. Леонт'єв, Є. Осін). Роль особистісного потенціалу в академічних досягненнях досліджується Т. Гордєєвою, О. Калігієвською, Д. Леонт'євим, Є. Осіним.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. На фоні означеної різноманітності в підходах до вивчення різних аспектів проблеми проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, залишається мало розробленим питання щодо психолого-педагогічних технологій проектування індивідуальних освітніх траєкторій як інструменту розвитку особистісного та професійного потенціалу педагогічних працівників, а також визначення їх результативності, що й визначає зону найближчого та актуального освоєння для дослідників.

Мета статті полягає в аналізі результатів програми дизайн-проектування індивідуальної освітньої

траєкторії для педагогічних працівників.

Основні завдання полягають в узагальненні статистичних даних, їх інтерпретації, формулюванні та осмисленні закономірностей, що проявилися під час реалізації програми.

Методика та організація дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), емпіричні та статистичні методи дослідження. Діагностичний блок уключає методики для діагностики: організмично-інтелектуального освітнього потенціалу як предиктора ІОТ – методика дослідження власної одиниці часу та темпераменту (Б. Цуканов), методика діагностики загальних здібностей «Короткий відбірковий тест» (В. Вандерлік, адаптація В. Бузіна), опитувальник «Стиль діяльності» (П. Хоні, А. Мемфорд, адаптація «Learning Styles Questionnaire» А. Ішков, Н. Милорадова); динамічно-мотиваційного освітнього потенціалу як предиктора ІОТ – методика «Імплицитні цілі навчального процесу» (К. Двек, адаптація Т. Корнілова, С. Смирнов), шкала академічної мотивації (адаптація Т. Гордєєвої); досвіду реалізації, оцінки та ставлення до індивідуальної освітньої траєкторії – спеціалізований семантичний диференціал «Освітня траєкторія» (Я. Сухенко); особистісного потенціалу та його структурних компонентів (потенціали самовизначення, збереження, реалізації) як індикатору результативності проектування та реалізації ІОТ – шкали задоволеності життям і суб'єктивного щастя (Д. Леонт'єв, Є. Осін), методика «Особистісна та соціальна ідентичність» (О. Урбанович), оціночна шкала соціальної адаптації та стресостійкості (Т. Holmes, R. Rahe), методика визначення індивідуального ступеня вираженості рефлексивності (А. Карпов), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (В. Моросанова), шкала «Оптимізм» методики «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал, адаптація Н. Бажанова, Г. Бардієр), опитувальник толерантності до невизначеності (Т. Корнілова), методика «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан), тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв).

Учасниками експерименту стали 94 педагогічних працівників – вчителі (25,5%), працівники психологічної служби (31,9%), керівники закладів загальної

середньої освіти (42,6%). Середній вік досліджуваних $m=44,3\pm 10,1$ років; чоловіків – 23%, жінок – 77%. Статистична обробка результатів проведена за SPSS.17 та включає аналіз описових статистик, факторний аналіз, порівняння за критерієм Вілкоксона для незалежних вибірок.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Психолого-педагогічна технологія дизайн-проекування індивідуальної освітньої траєкторії педагогічними працівниками ґрунтується на результатах теоретико-емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку між індивідуальною освітньою траєкторією та реалізацією особистісного потенціалу педагогічних працівників. Одним із ключових принципів, покладених в її основу є принцип сполученості навчання та розвитку, що позначається складною діалектикою між даними процесами на різних етапах вікового розвитку: «навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку і сприяє його дальшій прогресивній зміні, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання» (Максименко, 2015 : 13). Проте, якщо у дитячому, підлітковому віці облік специфічних законів розвитку в навчанні зводиться переважно до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту, то у більш дорослому – на перший план виходить динаміка особистісного розвитку. Відповідно, й технології освіти дорослих фокусуються переважно на особистісному в особистості.

Програма тренінгу дизайн-проекування ІОТ є одним з елементів відповідної технології. Формальна процедура моніторингу зрушень, які відбулися під час її реалізації, ґрунтується на наступній логіці: досвід проєкування/самопроєкування, реалізації та оцінки власної освітньої траєкторії в умовах спеціально організованого навчання, з одного боку, детермінований організаційно-інтелектуальним, динамічно-мотиваційним потенціалом особистості, з другого – опосередкований організаційними, правовими, професійними вимогами до освітньої, у тому числі й педагогічної діяльності, з третього – детермінує «запуск», розвиток особистісних ресурсів педагогічного працівника та їх освоєння, що й досліджуємо в термінах розвитку особистісного потенціалу. Особливості ставлення до власної освітньої трає-

кторії, її проєкування та досвіду реалізації розглядаються в дуалістичному причинно-наслідковому вимірі – і як незалежна змінна і як залежна. Розуміючи усі обмеження детерміністичного підходу та експериментальних процедур у вивченні психічних явищ, ми ставимо за мету скоріше зафіксувати та проаналізувати специфічність взаємопов'язаних змін, що відбуваються в площині генетичного, особистісного розвитку, а також на фоні зовнішніх спеціалізованих освітніх умов і впливів, просунутись у розумінні їх системності.

Ключові орієнтири програми дизайн-проекування ІОТ та її етапи відображають змістово-процесуальну логіку проєкування та реалізації ІОТ педагогічного працівника у транспективному вимірі (минуле – теперішнє – майбутнє) та у вимірі індивідуальних і групових (соціальних, професійних) смислів, очікувань, вимог тощо. Те, що на певному етапі є проєктом (проєкторією) – образом майбутнього та себе у ньому, себе в очах і очікуваннях інших, на наступному – переходить у розряд здійсненого, реального, «живого», набуває ознак перехідної, почасти суперечливої форми, оскільки доповнюється, уточнюється, переформатовується відповідно до актуального ситуаційного, індивідуального, соціального контекстів, зрештою – отримує статус здійсненого (траєкторія), прожитого, набутого, засвоєного, особистісно та соціально опосередкованого. Така змістово-динамічна та семантична диференціація дозволяє позначити проєкування у термінах перехідної форми та розглядати як інтеграцію зовнішньо детермінованого образу майбутньої професійної діяльності та своєї готовності до її реалізації, а самопроєкування – як внутрішньо існуючий образ власної професійної діяльності у майбутньому та своєї готовності до її реалізації. У контексті психолого-педагогічному проєкування ІОТ розуміється як динамічний процес супроводу/фасилітації постійно оновлюваної індивідуальної освітньої траєкторії на фоні заданого змісту майбутньої професійної діяльності педагога (проєкторія). Проєкування, таким чином, передбачає толерування невизначеності, або постійний рух, зміну індивідуальної освітньої траєкторії та уточнення проєкторій (Lushyn P., Sukhenko Ya., Davydova O., 2020).

Діагностичні можливості спеціалізованого се-

мантичного диференціалу «Освітня траєкторія» дозволяють визначати та порівнювати індивідуальні освітні траєкторії досліджуваних осіб (груп) крізь призму їх суб'єктивного досвіду, ставлень і оцінок. Згідно з трикомпонентною теорією емоцій В. Вундта та трифакторною системою оцінки семантичних просторів, фактор «оцінка» співвідноситься з опозицією «задоволення – незадоволення», фактор «сила» – з опозицією «напруга – розслаблення», фактор «активність» – з опозицією «збудження – заспокоєння» й таким чином факторна структура «оцінка – сила – активність» задає універсальне семантичне поле, за допомогою якого можна описати світ суб'єктивних ставлень людини до елементів її оточення. На відміну від універсального семантичного диференціалу, спеціалізований семантичний диференціал дозволяє отримати не узагальнені конотативні (предметно неспецифічні) емоційно-оціночні форми класифікації, а класифікації за більш вузькою денотативною (предметно специфічною) основою (Бовина, 2006). Семантичний контроль ефективності тренінгової програми здійснювався через порівняння факторної структури денотативної основи семантичного простору та використання вторинних характеристик, вимір зсуву семантичних кодів, показників семантичної згуртованості тощо.

У попередніх роботах показано, що структура ІОТ в свідомості педагогічних працівників представлена шістьма факторами: результативно-усвідомлений позначається дескрипторами «усвідомлена – несвідомана», «результативна – безрезультатна», «зрозуміла – незрозуміла», «сильна – слабка» та співвідноситься з раціональним, когнітивним, поведінковим, цільовим

компонентами, асоціюється зі шкалами «сила», «активність» за семантичним диференціалом Ч. Осгута; емоційно оціночний – більшою мірою характеризує емоційну сферу особистості, співвідносимо зі шкалою «оцінка» за семантичним диференціалом Ч. Осгута та зі шкалою «комфорт» за В. Петренком (Петренко, 2005) («розпорошена – зосереджена», «незручна – зручна», «безтолкова – розумна», «гнітюча – надихаюча»); системно-репрезентативний – актуалізує розуміння ІОТ як системи атрибутивно-структурованої та потенційної до репрезентації («картографічна – некартографічна», «топологічна – нетопологічна»); персоналізованість – відображає існування внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, діапазон яких семантично позначається дескрипторами «персональна – колективна», «самостійна – групова», «спільна – особиста»; фактор динамічність, процесуальність – засвідчує змінюваність системи, характеризує логіку її розвитку за семантичними вимірами «неперервна – дискретна», «системна – хаотична»; інноваційність – позначає формат існування та функціонування системи через ознаки організаційних умов («стаціонарна – дистанційна») та форми пізнання «очікувана – несподівана» як втілення раціональної та ірраціональної її моделей (Сухенко, 2019). Моніторинг зрушень в оцінках і ставленнях учасників експерименту до їх освітньої траєкторії здійснювався на основі значень факторів як нових інтегральних змінних за непараметричним критерієм Вілкоксона; за показниками семантичної згуртованості та інтервалу середньогрупових оцінок за всіма шкалами як опосередкованим показником групової згуртованості оцінювання (таблиця 1).

В учасників контрольної групи упродовж експерименту

Таблиця 1.

Вплив формуального експерименту на оцінки та ставлення педагогічних працівників до власної освітньої траєкторії

Характеристики індивідуальної освітньої траєкторії	КГ (n=46)		ЕГ (n=48)	
	Z	p	Z	p
Результативно усвідомлений компонент	-1,308 ^c	0,191	-1,543 ^c	0,123
Емоційно оціночний компонент	-0,213 ^c	0,831	-1,486 ^c	0,137
Репрезентативність	-1,521 ^b	0,128	-2,343 ^b	0,019
Персоналізованість	-0,243 ^c	0,808	-0,971 ^c	0,331
Динамічно-процесуальний компонент	-2,190 ^b	0,029	-0,714 ^c	0,475
Інноваційність	-0,395 ^b	0,693	-1,600 ^b	0,110
Групова згуртованість оцінювання	4,696	4,957	5,000	4,458
Згуртованість групових кодів	0,428	0,432	0,414	0,383
Різниця семантичних оцінок, відстань між семантичними кодами	0,718		0,970	

Примітка: b - позитивні ранги, c - негативні ранги.

перименту відбулася одна статистично значуща зміна в семантичному просторі досліджуваного поняття, що свідчить про зміну їх ставлення до власної освітньої траєкторії. Вона стосується динамічно-процесуального компоненту, який відображає логіку розвитку освітньої траєкторії педагогічних працівників і свідчить про набутий ними позитивний освітній досвід у термінах системності та неперервності ($p=0,029$). Також у них проявилися тенденції до більш цілісного картографованого бачення власної освітньої траєкторії ($p=0,128$). Реалізація освітньої траєкторії у спеціально створених умовах тренінгу та діяльність, спрямована на розроблення проекту власного освітнього шляху на близьку та віддалену перспективу, позначилися переконливим підвищенням фактору «репрезентативність» ($p=0,019$) і позитивними тенденціями до зрушень за фактором «інноваційність» (0,110). Поряд із цим в учасників програми проявилися тенденції до зниження «результативно-усвідомленого» ($p=0,123$) та «емоційно-оціночного» ($p=0,137$) компонентів.

В цілому дані зміни зчитуються таким чином, що більш системне, цілісне бачення педагогічними працівниками власної освітньої траєкторії, розвиток здатності до її репрезентації, може пов'язуватися з більш критичною оцінкою раціонального (сила, активність) та емоційного (оцінка, комфорт) компонентів, а також актуалізацією інноваційного формату її реалізації. Якщо аналізувати дані показники в термінах набутого учасниками упродовж експерименту освітнього досвіду, то можна відзначити, що позитивний динамічний досвід реалізації освітньої траєкторії педагогічними працівниками контрольної групи перебуває в умовній опозиції з інноваційним досвідом учасників експериментальної, або метафорично кажучи – поки перші були зосереджені на процесуально-динамічній складовій власного освітнього шляху під умовним гаслом «не зупинятися в освітньому русі та пошуку», інші – отримали можливість набутти й оцінити якість нового досвіду за традиційним для освіти параметром інноваційності, тобто «змінити якість руху в освітньому просторі».

Для подальшого коректного аналізу профілів оцінки освітньої траєкторії зробимо деякі зауваження. Досліджуючи особливості генерування нових смислів, їх привласнення у навчанні, інших видах спрямованої

трансляції та перебудови сенсів в спільній діяльності, К. Артемьєва виділяє три умовних етапи в їх загальній динаміці: перший – розхитування та ломка колективних стереотипів (характерний для понять, що початково мають високу згуртованість) та зниження показника згуртованості; другий – активне формування нового ставлення, згуртованість починає зростати; третій – зміцнення нового ставлення, зсув координат кодів до краю шкали, згуртованість різко підвищується. Дослідниця також зауважує, що окремі етапи можуть опускатися, тоді загальний процес ніби «згортається», а також акцентує на тому, що формування нового ставлення не обов'язково починається з ломки колективного стереотипу – якщо його не було, то може одразу розгортатися активне формування нового ставлення й при цьому завершення третього етапу не проявлятися (Артемьєва, 1999). Екстраполюючи дану процесуальну логіку в контекст аналізу результатів тренінгу, потрібно відзначити декілька моментів. По-перше, показник згуртованості групових кодів на вході в експеримент в обох групах був не надто високим (0,428, 0,414), що є свідченням незначного впливу або сформованості стереотипів в оцінці власної освітньої траєкторії та опосередкованим підтвердженням відсутності широкої практики реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників, про що вони зазначали і під час проведення спеціальних фокус-груп на етапі розроблення спеціалізованого семантичного диференціалу. По-друге, метою й ключовим завданням тренінгу було формування персоналізованого, диференційованого, особистісного ставлення до власної освітньої траєкторії, тому й результативність роботи має оцінюватися «дзеркально» – показником досягнення зазначеної мети буде виступати зниження показника групової згуртованості семантичних кодів як свідчення відходу від стереотипного «усередненого» бачення та ставлення й у найширшому розумінні – формування власних смислів в освітній діяльності та проектування/реалізація унікального шляху в освітньому просторі.

Порівняння показників схожості/відмінності профілів оцінки освітньої траєкторії на вході та виході з експерименту в контрольній (0,72) та експериментальній (0,97) групах демонструють, що семантична відстань між досліджуваними семантичними профілями в

учасників тренінгу є більшою ніж у контрольній групі, значення різниці даних величин (0,27) інтерпретуємо як оцифрований показник експериментального впливу. В якості іншої інтегральної характеристики семантичного оцінювання В. Серкін пропонує розглядати величину інтервалу (розмах) середньогрупових оцінок за всіма шкалами та інтерпретує її як опосередкований показник групової згуртованості оцінювання (Серкін, 2008). В контрольній групі даний показник підвищується (від 4,7 на вході до 5,0 на виході), тоді як в контрольній – знижується (від 5,0 на вході до 4,5 на виході), що свідчить про різні тенденції – до стереотипізації в оцінках власної траєкторії в контрольній групі та, навпаки – монотипізації як переходу до більш диференційованого, персоналізованого оцінювання й підтверджує попередні висновки.

Одночасно зі зміною ставлення до власної освітньої траєкторії та отриманням інноваційного освітнього досвіду, під час тренінгу відбулися специфічні зміни й у характеристиках організмично-інтелектуального освітнього потенціалу педагогічних працівників. Експериментальний вплив позитивно позначився на розвитку загальних інтелектуальних здібностей, здатності орієнтуватися в текстах/проблемах різного типу, абстрагуватися, аналізувати і узагальнювати інформацію, ефективно перемикатися ($p=0,002$). Головним чином це відбулося за рахунок підвищення вербального інтелекту як ефективної здатності до «кодування-декодування» інформації, встановлення смислових зв'язків ($p=0,000$), а також вірогідного підвищення інформованості ($p=0,090$) як результату допитливості, широких інтере-

сів, прагнення знати й розуміти якомога більше (таблиця 2).

В жодному з досліджуваних компонентів в учасників контрольної групи статистично значущих змін не зафіксовано. Власна одиниця часу індивіда, яку Б. Цуканов розглядає в якості атрибутивної характеристики темпераменту, залишилася стабільною в обох групах (Цуканов, 2000), утім, як і стильові особливості діяльності. Загальна картина доповнюється й особливостями розкриття динамічно-мотиваційного потенціалу педагогів, що проявилися в контрольній групі та посилювалися в експериментальній (таблиця 3).

Насамперед, в обох групах спостерігається підвищення інтроектованої мотивації як спонукання до навчання через відчуття сорому, почуття боргу перед собою та іншими референтними особами ($p=0,053$, $p=0,027$), та екстернальної – як ознаки вимушеності навчальної діяльності через необхідність відповідати зовнішнім вимогам на фоні фрустрації потреби в автономії ($p=0,000$). Таку фонову «вимушену приреченість» й начебто неоднозначну мотивацію пояснюємо загальною ситуацією в освітньому просторі України у першому півріччі 2018-2019 навчального року, саме тоді, коли й реалізувалася тренінгова програма. Старт масштабної реалізації реформи «Нова українська школа» з вересня 2018 року був настільки потужним і динамічним, що практично у кожному навчальному закладі супроводжувався характерними ознаками перехідних явищ у повному психологічному сенсі даного слова. Новітня освітня філософія, підвищена відповідальність і роль керівників закладів загальної середньої освіти та

Таблиця 2.

Вплив формувального експерименту на організмично-інтелектуальний освітній потенціал педагогічних працівників

Характеристики організмично-інтелектуального освітнього потенціалу	КГ (n=46)		ЕГ (n=48)	
	Z	p	Z	p
Власна одиниця часу, темперамент	-,302 ^c	0,763	-,948 ^c	0,343
Увага	,000 ^c	1,000	-1,155 ^c	0,248
Інформованість	-,816 ^b	0,414	-1,698 ^b	0,090
Вербальний інтелект	-,169 ^b	0,866	-3,616 ^b	0,000
Технічний інтелект	-1,263 ^b	0,206	-,775 ^b	0,439
Загальні здібності (інтелект інтегр.)	-,580 ^b	0,562	-3,107 ^b	0,002
СД «діяч»	-,066 ^b	0,947	-,811 ^c	0,417
СД «рефлексуючий»	-,435 ^c	0,663	-,322 ^b	0,748
СД «теоретик»	-1,177 ^c	0,239	-,183 ^c	0,855
СД «прагматик»	-1,301 ^c	0,193	-1,195 ^b	0,232

Примітка: b - позитивні ранги, c - негативні ранги.

Таблиця 3.

Вплив формувального експерименту на динамічно-мотиваційний освітній потенціал педагогічних працівників

Характеристики динамічно-мотиваційного потенціалу	КГ (n=46)		ЕГ (n=48)	
	Z	p	Z	p
ІТН «нарошуваний інтелект»	-2,07 ^b	0,836	-1,133 ^b	0,257
ІТН «розвив. особистість»	-1,071 ^c	0,284	-1,450 ^b	0,147
ІТН «цілі навчання»	-8,59 ^c	0,390	-1,967 ^c	0,049
ІТН «самооцінка навчання»	-7,10 ^b	0,478	-7,49 ^b	0,454
АМ «пізнання»	-8,43 ^c	0,399	-1,373 ^c	0,170
АМ «досягнення»	-3,58 ^c	0,721	-1,058 ^c	0,290
АМ «інтросктована мотивація»	-1,938 ^b	0,053	-2,215 ^b	0,027
АМ «екстернальна мотивація»	-3,527 ^b	0,000	-3,728 ^b	0,000

Примітка: b - позитивні ранги, c - негативні ранги.

непоодинокі випадки явного або прихованого управлінського «гальмування» реформи, відчутний перерозподіл функціоналу педагогів і психологів, інші вимоги до стилю взаємодії учителів і учнів, до оцінювання навчальних досягнень, посилений тиск на педагогів з боку батьків, зміна інтер'єрів класу, школи, формату уроків – усе це разом стало відчутним «землетрусом» для освітян не лише в початковій, а й в середній та старшій школі, спонукало одних педагогічних працівників вирішувати власні професійні проблеми, інших співчувати колегам, усіх разом – «підтягуватися» до заданого «зверху» формату Нової української школи. В експериментальній групі така фонова «приреченість» до змін проявилася різноспрямованими зрушеннями й в імпліцитних теоріях навчання, що розуміються як життєві уявлення про можливість розвитку інтелекту, особисті-

сного зростання в процесі навчання та розглядаються в якості внутрішніх чинників його детермінації. Т. Корнілова акцентує на тому, що імпліцитні теорії інтелекту та особистості певною мірою корелюють з факторами усвідомленої цільової регуляції навчальної діяльності та є особистісними предикторами академічних досягнень (Корнілова, 2008). Зокрема, в учасників тренінгу на рівні імпліцитних теорій стверджується орієнтація не стільки на сам процес учіння та оволодіння майстерністю, скільки на досягнення швидкого результату задля позитивної оцінки та уникнення неспіху (p=0,049), що цілком природньо в описаних вище умовах професійної турбулентності, «виживання» та трансформацій. На даному фоні з певною часткою припущення та оптимізму можна відзначити й підсилення такого внутрішнього мотиваційного ресурсу як буденне пере-

Таблиця 4.

Вплив формувального експерименту на особистісний потенціал педагогічних працівників

Характеристики особистісного потенціалу	КГ (n=46)		ЕГ (n=48)	
	Z	p	Z	p
<i>Базові характеристики</i>				
Задоволення життям	-1,535 ^c	0,125	-2,002 ^b	0,045
Ідентичність	-0,783 ^c	0,434	-1,674 ^b	0,094
Суб'єктивне щастя	-0,385 ^c	0,700	-0,611 ^b	0,541
Загальна осмисленість життя	-2,449 ^b	0,014	-2,008 ^b	0,045
Стресостійкість	-0,860 ^b	0,390	-0,065 ^b	0,948
Копінг «уникнення проблем»	-0,548 ^c	0,584	-0,965 ^b	0,335
Копінг «пошук соц. підтримки»	-0,450 ^c	0,653	-1,185 ^c	0,236
ОГЗ «оптимізм»	-0,403 ^b	0,687	-0,638 ^c	0,524
Загальна рефлексивність	-0,107 ^b	0,915	-2,681 ^c	0,007
Копінг «вирішення проблем»	-0,264 ^c	0,792	-0,695 ^c	0,487
Загальна саморегуляція	-0,954 ^b	0,340	-0,150 ^c	0,881
Толерантність до невизначеності	-0,487 ^c	0,626	-1,302 ^c	0,193
<i>Структурні компоненти, загальний показник</i>				
Потенціал самовизначення	-0,061 ^b	0,951	-1,943 ^b	0,052
Потенціал збереження	-1,308 ^c	0,191	-0,571 ^c	0,568
Потенціал реалізації	-0,791 ^b	0,429	-1,771 ^c	0,076
Загальний показник	-0,154 ^b	0,878	-0,793 ^b	0,428

Примітка: b - позитивні ранги, c - негативні ранги.

конання в здатності особистості до розвитку та особистісного «збагачення» ($p=0,147$). Отже, аналіз мотиваційного компоненту засвідчив домінування зовнішньої інтроєктованої та екстернальної мотивації в учасників контрольної та експериментальної групи, що пояснюємо активною початковою фазою упровадження реформи Нової української школи в закладах загальної середньої освіти та перехідною, конкурентною ситуацією для усіх учасників освітнього процесу. У такому нагально-трансформаційному загальному контексті перевага учасників тренінгової програми позначилася тенденцією до підсилення існуючих у них імпліцитних уявлень про здатність особистості до розвитку у взаємодії з іншими, та, по суті – про значущість особистісного потенціалу в перехідних ситуаціях (таблиця 4).

У визначенні базових компонентів і структури особистісного потенціалу, його діагностиці спираємося на напрацювання Д. Леонтьєва (Леонтьєв, 2011) та уточнену факторну структуру особистісного потенціалу педагогічних працівників, що дозволила дослідити систему взаємозв'язків за новими інтегральними змінними (Сухенко, 2019). Згідно з трикомпонентною структурою особистісного потенціалу, пропонуваною Д. Леонтьєвим, потенціал самовизначення дозволяє людині в ситуаціях невизначеності орієнтуватися у просторі можливостей та вибору мети для подальшої реалізації; потенціал збереження – успішно виходити з ситуацій тиску, бути стійким за несприятливих обставин, зберігати себе як особистість, відстоювати свої цінності, цілі, плани; потенціал реалізації – бути успішним в досягненні поставленої мети (Леонтьєв, 2011).

У контрольній групі відбулися зміни за окремими базовими компонентами потенціалу самовизначення – підвищилися осмисленість життя ($p=0,014$) й на рівні тенденції знизилася задоволеність життям, що характеризується когнітивною оцінкою відповідності життєвих обставин очікуванням та корелює швидше з об'єктивними показниками успішності життя ніж з його емоційною оцінкою ($p=0,125$). Проте, вони не позначилися ані на показнику потенціалу самовизначення, ані на інтегральному показнику особистісного потенціалу. Особистісний потенціал учасників тренінгу продемонстрував більшу динамічність: з одного боку, за рахунок

таких ресурсів особистості як задоволення життям, ($p=0,045$), його загальна осмисленість (0,045), особистісна та соціальна ідентичність (на рівні статистичної тенденції $p=0,094$) розкрився потенціал самовизначення ($p=0,052$), з іншого – головним чином, за рахунок зниження рефлексивності ($p=0,007$), потенціал реалізації виявив тенденцію до зниження ($p=0,076$).

Таким чином, у всіх учасників формуального експерименту мало місце підвищення показника осмисленості життя. Проте, у педагогічних працівників контрольної групи проявилася тенденція до зниження задоволеності життям, тоді як в експериментальній групі даний показник підвищився й позначилася тенденція до підвищення особистісної та соціальної ідентичності, що в цілому позначилося як розкриття потенціалу самовизначення. Даний компонент в структурі особистісного потенціалу актуалізується в ситуаціях невизначеності та є індикатором здатності орієнтуватися в просторі можливостей та обирати мету для подальшої реалізації, ставити собі цілі та намічати орієнтири їх досягнення, розширяти спектр можливостей, максимізувати потенційні смисли поточної ситуації, самовизначитися стосовно них, здійснювати відповідальний вибір у відкритому й альтернативному просторі нових можливостей, а також відмовитися від мети, що втратила сенс і гнучко перемикається на іншу. За умов «переорієнтації» у просторі невизначеності, природньо виглядає той факт, що потенціал реалізації, як здатність до організації цілеспрямованої діяльності, звуження спектру можливостей через вибір, перехід до реалізації та досягнення мети, знизився головним чином за рахунок зниження рефлексивності, що очевидно є свідченням орієнтації у просторі нових можливостей завдяки механізмам іншої природи – інтуїтивної, ірраціональної, більш спонтанної.

Висновки з даного дослідження. Програма дизайн-проекткування індивідуальної освітньої траєкторії для педагогічних працівників реалізовувалася в умовах активного розгортання першого етапу реформи Нової Української школи в закладах загальної середньої освіти. Його ознаками були високий ступінь невизначеності, турбулентності, напруги, суперечності різного роду між усіма учасниками освітнього процесу, що в цілому дозволяє схарактеризувати його як перехідний. Даний зовнішній контекст позначився на результатах

експерименту і враховувався в інтерпретації результатів.

Базовий принцип, на якому ґрунтується програма формувального експерименту, сформульований Г.С. Костюком і полягає у тому, що зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови. У даних термінах, позначений вище зовнішній ситуаційний контекст та реалізована програма, визначають «зовнішні причини». З одного боку, їх дієвість зумовлюється висхідною логікою розвитку «внутрішніх умов», з іншого – підсилює її та сприяє більш динамічному психологічному розвитку педагогічних працівників. В якості індикаторів продуктивної взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов на різних рівнях психічної організації виступають об'єктивні показники розвитку організмично-інтелектуального, динамічно-мотиваційного та особистісного потенціалів педагогічних працівників; а також самооцінка власної освітньої траєкторії педагогічними працівниками як показник набутого ними освітнього досвіду.

Зовнішні «фонові» причини в контрольній групі проявилися на всіх досліджуваних рівнях (динамічно-мотиваційному, особистісному, самооціночному) за виключенням організмично-інтелектуального, а в експериментальній – на всіх без виключення. Синхронізовані односпрямовані статистично значущі зміни в контрольній та експериментальній групі відбулися за такими індикаторами як підвищення інтроєктованої, екстернальної мотивації, осмисленості життя. Формувальний вплив тренінгової програми проявився посиленням та позитивною динамікою тих тенденцій, які намітилися в контрольній групі (підвищенні здатності до репрезентації освітньої траєкторії), а також змінами іншого гатунку, зокрема: підсиленням інноваційного компоненту, тенденцією до знецінення результативно-усвідомленого та емоційно-оціночного компонентів освітнього досвіду; розвитком загальних здібностей та мотивації; відчутним посиленням потенціалу самовизначення на фоні зниження потенціалу реалізації в цілому та рефлексивності зокрема. Означена динаміка структур особистісного потенціалу відповідає класичним уявленням щодо поведінки та діяльності в перехідних умовах – критика, раціональні механізми відходять на другий план, педагогічні працівники готові покладатися на більш спон-

танні реакції, прислухатися до себе, самовизначатися та генерувати власні смисли та траєкторії, або ж прислухатися до тих, хто може допомогти й має відповідний досвід, зрештою – оскільки попередні моделі/траєкторії не спрацьовують, не задовольняють в нових умовах, то починають вироблятися нові...

Отримані результати свідчать, що експериментальний вплив резонує з генетичною логікою розвитку педагогічних працівників, актуалізує та розкриває їх особистісні ресурси та може бути позитивно оціненим в частині основних підходів, принципів, методів, методик, на яких він базувався.

Перспективи подальших розвідок пов'язуємо з вивченням специфіки проєктування індивідуальних освітніх траєкторій вчителями, практичними психологами та керівниками закладів загальної середньої освіти.

References (Transliteration):

- Artem'eva, E.Yu. (1999). *Osnovy psihologii sub'ektivnoj semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]* I.B. Hanina (Ed.). Moskva: Nauka; Smysl [in Russian].
- Bovyna, Y. B. (2006). *Semanticheskij differencyal. Socyal'naja psihologija. [Semantic differential. Social psychology]*. M.: Aspekt Press [in Russian].
- Cukanov, B. Y. (2000). *Vremja v psyhyke cheloveka [Time in the human psyche]*. Odessa : Astroprynt, 220 [in Russian].
- Kornylova, T. V. (2008). *Modyfikacija oprosnykov K. Dveck v kontekste yzuchenyja akademicheskych dostyzenyj studentov [Modification of questionnaires by K. Dweck in the context of the study of academic achievements of students]* *Psychologicheskij zhurnal*, 3, 86–100 [in Russian].
- Kostjuk, G. S. (1989). *Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]*. Kyi'v [in Ukrainian].
- Leontev, D. A. ed. (2011). *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and Diagnostics]*. Moskva: Smysl [in Russian].
- Lushyn, P., Sukhenko, Ya., Davydova, O. (2020). *Particularities of students' educational trajectories and "projectories": a psychosemantic dimension, 25th IEEE International Conference on Problems of Automated Tlectric Drive Theory and Practice*. Kremenchuk, Ukraine.
- Maksymenko, S. (2015). *Teorija specyfichnyh rushii'v rozvytku G.S. Kostjuka [The theory of specific solutions developed by G.S. Kostyuk]* *Problemy suchasnoi' psihologii'*, 27, 7–19. Retrieved

- from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_3 [in Ukrainian].
- Petrenko, V. F. (2005). *Osnovy psihosemantiki [Basics of psychosemantics]*. SPb.: Piter, 480 [in Russian].
- Serkin, V. P. (2008). *Metody psihologii sub#ektivnoj semantiki i psihosemantiki [Psychology methods of subjective semantics and psychosemantics]*. M.: Izd-vo PChELA, 2008. 382 [in Russian].
- Suhenko, Ja. V. (2018). Suhenko Ya. (2018). Semanticheskiy differentsial dlya otsenki obrazovatel'nogo puti lichnosti [Semantic Differential for Evaluation of Educational Pathway of Personality]. *Psiholingvistika*, 24(1), 320–342 [in Ukrainian].
- Suhenko, Ja. V. (2019). Indyvidual'ni osviti trajektorii pedagogichnyh pracivnykiv ta uchniv: systemnyj vymir fenomenu [Personal educational pathways of pedagogical workers and students: the systemic approach to the phenomenon]. *Psyhologichnyj chasopys*, 6 (5), 106–121. Retrieved from : <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.6.8> [in Ukrainian].

Yana Sukhenko

PhD in Psychological Science, associate professor of the Department of Psychology and Personal Development, State Higher Educational Institution "University of Education Management", the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

EFFICIENCY OF THE PROGRAM FOR DESIGNING OF PEDAGOGICAL WORKERS' INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

ABSTRACT

The article analyses of the results the implemented program for designing of pedagogical workers' individual educational trajectories. During the performed experiment we observed changes in pedagogical workers' body-intellectual, dynamic-motivational structures and in their personal potential in both, control and experimental groups. The changes demonstrated by the program participants were more dynamic and corresponded better to the external, situational context, namely, the reformation of general secondary schools in accordance with the "New Ukrainian School" program, which is "hybrid" and contradictory as for its content and procedures. As for the control group, the external, "background" conditions were manifested at all studied levels (dynamic-motivational, personal, self-evaluative), with the exception of the body-intellectual one; as for the experimental group, these conditions were manifested at all levels without exception. The synchronized unidirectional statistically significant chang-

es in the control and experimental groups were determined for the following indicators: increased introjected, external motivation, deeper meaningfulness of life. The formative influence of the program was manifested by the strengthened positive dynamics of those tendencies that were outlined in the control group (the better ability to represent the educational trajectory), as well as by other changes, in particular: the strengthened innovative component of the educational trajectory, the tendency to devalue the result-conscious and emotional-evaluative components of educational experiences; developed general abilities and motivation; a tangible increase in the potential for self-determination against the background of the decreased potential for realization, in general, and reflexivity, in particular. Such dynamics of a personal potential corresponds to the classical ideas about behavior in transitional conditions: criticism, rational mechanisms fade into the background, pedagogical workers tend to rely on more spontaneous reactions, listen to themselves, self-determine and generate their own meanings and trajectories, or listen to those who can help and have the appropriate experience, finally, since the previous models / trajectories lose their relevance, do not work, do not satisfy new conditions, new ones begin to be developed.

Key words: individual educational trajectory, design, personal potential, body-intellectual potential, dynamic-motivational potential.

Сухенко Яна Валериевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и личностного развития, Государственное высшее учебное заведение «Университет менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев (Украина)

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу результатов программы дизайн-проектирование индивидуальной образовательной траектории для педагогических работников. Показано, что на протяжении эксперимента специфические изменения в организмично-интеллектуальных, динамично-мотивационных струк-

турах и в структуре личностного потенциала педагогических работников имели место как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Изменения у участников тренинговой программы оказались более динамичными и соответствующими внешнему ситуационному контексту, обусловленном реализацией реформы Новой украинской школы в учреждениях общего среднего образования – «гибридному» и противоречивому по своей содержательно-процессуальной сущности. Внешние «фоновые» условия в контрольной группе проявились на всех исследуемых уровнях (динамично-мотивационном, личностном, самооценочном) за исключением организмично-интеллектуального, а в экспериментальной – на всех без исключения. Синхронизированные однонаправленные статистически значимые изменения в контрольной и экспериментальной группе имели место по таким индикаторам как повышение интроектированной, экстернальной мотивации, осмысленности жизни. Формирующее влияние тренинговой программы проявилось в усилении и положительной динамике тех тенденций, которые наметились в контрольной группе (повышении способности к репрезентации образовательной траектории), а также изменениями другого рода, в частности: усилением инновационного компонента в структуре образовательной траектории, тенденцией к обесцениванию результативно-осознанного и эмоционально-оценочного компонентов образовательного опыта; развитием общих способностей и мотивации; осязаемым усилением потенциала самоопределения на фоне снижения потенциала реализации в целом и рефлексивности в частности. Такая динамика структур личностного потенциала соответствует классическим представлениям о поведении и деятельности в переходных условиях – критика, рациональные механизмы отходят на второй план, педагогические работники готовы полагаться на более спонтанные реакции, прислушиваться к себе, самоопределяться и генерировать собственные смыслы и траектории, или же прислушиваться к тем, кто может помочь и имеет соответствующий опыт, наконец, поскольку предыдущие модели/траектории утрачивают свою актуальность, не срабатывают, не удовлетворяют в новых условиях, то начинают вырабатываться новые.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, проектирование, личностный потенциал, организмично-интеллектуальный потенциал, динамично-мотивационный потенциал.

Дата отримання статті: 23.08.2020

Дата рекомендації до друку: 21.09.2020

Дата оприлюднення: 30.09.2020