

УДК 159.922

© Е. Е. Марченко, 2017

Е. Е. Марченко (г. Брест)

ДИНАМИКА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ИЗ ЧЕТВЕРТОГО В ПЯТЫЙ КЛАСС

Марченко Е. Е. Динамика самооценки детей в условиях перехода из четвертого в пятый класс. Статья посвящена проблеме изучения самооценки как центрального образования в структуре самосознания личности. Самооценка рассматривается в единстве когнитивной, аффективной и регулятивной компонентов. Проанализированы ограничения количественного подхода к изучению самооценки и дано обоснование качественных показателей. Предложена система качественных показателей самооценки, иллюстрированная конкретными примерами. Представлены результаты исследования самооценки детей в период перехода из четвертого в пятый класс. Описаны тенденции изменения временной дифференцированности, дифференцированности по конкретным качествам и эмансипированности самооценки, происходящие после перехода детей в пятый класс. Установлено, что мальчики в четвертом классе характеризуются меньшей дифференцированностью самооценки по конкретным качествам, а в пятом классе и временной дифференцированностью самооценки. Для девочек характерно большее благополучие в становлении самооценок при переходе из четвертого в пятый класс. Материалы статьи позволяют специалистам усовершенствовать методику диагностики самооценки учащихся на границе младшего школьного и младшего подросткового возрастов.

Ключевые слова: самооценка, переход в пятый класс, динамика.

Постановка проблемы. Самооценка – одна из наиболее популярных психологических категорий, используемая для описания особенностей личности людей самых разных возрастов. Отмечается, что младший школьный и подростковый возраста с одной стороны выступают сензитивными для становления самооценки, а с другой – характеризуется высокой вероятностью нарушений ее формирования [1; 4]. Особый интерес представляет смена социальной ситуации развития при переходе детей в пятый класс. Однако реальная практика выявления особенностей самооценки часто сводится к выявлению исключительно формальных показателей (уровня) самооценки. Затруднения в использовании качественных показателей отчасти можно объяснить недостаточной изученностью самооценки современных детей 9-11 лет.

Анализ научных исследований. В структуру самооценки традиционно включают три составляющие: когнитивную, аффективную и регулятивную (поведенческую). Также возможно рассмотрение самооценки в единстве двух компонентов [5; 10]. Сложность организации самооценки как психического образования отражается в существовании различных ее видов.

Традиционно принято выделять две формы самооценки – общую глобальную самооценку и конкретную (частную) самооценку [2; 5; 10; 11]. *Общую самооценку* понимают как «одномерную переменную, отражающую принятие или непринятие личностью себя» [5, с. 9]. *Конкретные самооценки* соотносятся с оценкой человеком себя по отдельным качествам (характеристикам) или в отдельных ситуациях. В соответствии с *временной отнесенностью* оцениваемой ситуации различают: ретроспективную, актуальную и прогностическую самооценки. Зеркальная самооценка понимается как предположение человека о его оценке другими людьми [10].

Наиболее популярной, а зачастую и единственной характеристикой, используемой для описания самооценки, можно назвать уровень. Однако более информативным видится качественный подход, который предполагает описание самооценки в системе различных ее характеристик [2; 4; 5; 10].

Так, *эмансипированность* отражает отличие самооценки человека от оценок ближайшего окружения или других людей в принципе [2; 5; 10].

Проявлением *рефлексивности* (осознанности) самооценки выступают детализированность самооценочных суждений и обоснованность оснований отношения к себе [1; 2; 5].

Неоднозначной видится такая характеристика самооценки как адекватность, которая определяется по соответствию самооценки объективным характеристикам человека [11] или оценкам ближайшего окружения [4; 6]. Однако все больше авторов (А.И. Сильвестру, И.А. Симонова, В.Г. Щур, Г.А. Цукерман, Е.А. Бирюкевич) высказывают аргументы в пользу затруднительности или невозможности измерения адекватности самооценки за исключением случаев очевидной патологии.

Более информативными для выявления индивидуальных особенностей самооценки признаются такие характеристики как: *временная дифференцированность, дифференцированность конкретных самооценок, эмансипированность и обоснованность самооценки*.

Традиционно периодами активного становления самооценки признается младший школьный и подростковый возраста.

Развитие самооценки в *младшем школьном возрасте* определяется началом школьного обучения. Учебная деятельность формирует потребность в умении оценивать себя и определяет содержание представлений о себе (В.В. Давыдов, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман). Постепенно общая самооценка расслаивается, порождая плеяду конкретных самооценок.

Происходит интенсивное оформление временной дифференциации самооценки [3; 5; 7], у детей повышается осознание разнообразия проявлений своих характеристик в различных ситуациях и усиливается обобщенность отношения к себе. Начинается отделение самооценки от оценок других людей [3, с. 361]. Хотя в целом младшие школьники довольно долго сохраняют зависимость от мнений педагогов [5].

Имеются данные о половых различиях самооценки младших школьников (О.В. Романова, И.И. Вартанова, Е.Д. Егерова и др.). Указывается, что мальчики более высоко оценивают свои личностные и «ученические» качества, а девочки ориентированы на оценку себя по учебе [8].

В *подростковом возрасте* усиливается потребность в самопознании. Высокая значимость отношения других людей «запускает» у подростков развитие умения предвосхищать оценку окружающих и в тоже время стимулирует эмансипацию от оценок других людей (Л.И. Божович [3], Е.И. Савонько [9] и др.). В самоописаниях повышается число интеллектуальных, социальных и телесных характеристик, а эмоциональной сферы – снижается (А.Г. Демидова, Е.О. Бурачевская и др.).

Имеются эмпирические подтверждения половых различий самооценки подростков (Л.В. Макеева [6], И.И. Вартанова, В.К. Шаяхметова). В целом указывается, что в подростковом возрасте у девочек самооценка формируется быстрее и раньше достигает устойчивости.

Однако исследователи указывают на качественные изменения в развитии личности современных детей (Д.И. Фельдштейн, Л.В. Бороздина, Е.Н. Волкова и др.). В тоже время лонгитюдные исследования детей 9-11 лет немногочисленны и освещают лишь отдельные аспекты развития, что не позволяет составить полную картину становления самооценки в связи

с переходом детей на новую ступень образования. Данное противоречие и определило **цель исследования**, которая заключалась в том, чтобы выявить динамику самооценки у детей 9-11 лет в условиях перехода в пятый класс.

Методика исследования самооценки детей была разработана на основе клинической беседы Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн и модификации методики «Лесенка» Е.А. Бирюкевич [2]. Ребенку предлагалось мысленно расположить всех детей на воображаемой дорожке в порядке возрастания/убывания обсуждаемого качества. Беседа строилась так, чтобы выявить характеристики актуальной, ретроспективной, прогностической самооценок, а также эмансипированности самооценки от оценок других людей.

Выборка исследования на этапе обучения в четвертом классе составила 74 ребенка (35 мальчиков и 39 девочек), а в пятом классе – 69 детей (32 мальчика и 37 девочек).

Результаты исследования. Показателями сформированности *временной дифференцированности самооценки* выступали: различие уровня актуальной, ретроспективной и прогностической самооценок по каждому из трех качеств, предлагаемых ребенку для самооценивания (хорошие – плохие ученики, хорошие – плохие дети, самостоятельные – несамостоятельные дети); представления ребенка об изменчивости обсуждаемых качеств у себя в прошлом и возможном будущем; мера развернутости и категоричности самооценочных суждений.

Низкий уровень временной дифференцированности самооценки проявлялся в том, что дети не различали ретроспективную или (и) прогностическую самооценку от актуальной самооценки по двум из трех обсуждаемых качеств. Например, при этом варианте самооценки дети не признавали ни одного факта иного положения на шкале в прошлом и не допускали вероятности того, что в будущем они могут измениться.

Дети с выраженной временной дифференцированностью самооценки характеризовались *осознанием своих изменений во времени* по любым из обсуждаемых качеств, будь то учебная успеваемость, поведение или самостоятельность. Они рисовали различные отметки для обозначения своей самооценки в прошлом настоящем и вероятном будущем. Так, Настя Ю. (10 л., 8 м.), которая обнаружила наибольшее временное разделение самооценки среди детей в пятом классе, оценивая свое актуальное положение по каждому из обсуждаемых качеств, выделила не точку, а отрезок шкалы.

Следует указать и на понимание детьми *разнонаправленности изменений* обсуждаемых качеств в прошлом, а также в возможном будущем. Например, Руслан О., 9 л., 9 м., оценивая себя по шкале «хорошие – плохие дети», комментирует: «Я бывал и хорошим – все делал, слушал, а бывал и тут (нижняя треть отрезка) – когда не слушался родителей. В будущем могу быть тут (середина и ниже середины), и тут (верхняя треть). Это зависит от того, буду ли я хорошим в будущем...».

При этом варианте временной дифференцированности самооценки дети могли выделять два альтернативных варианта изменений самооценки от прошлого к будущему, один из которых отражал «повышение», а второй – «понижение» уровня самооценки. Важным является и то, что эти дети различали желаемый и вероятный уровни самооценки в будущем.

Дети могли иметь *разделение представлений* о и отношения к себе, что проявлялось в признании наличия у себя «плохих» качеств. Например, Никита К. (9 л., 5 м.) по шкале «хорошие – плохие дети» ставит несколько отметок для ретроспективных самооценок и поясняет: «Если честно, я свою сестру двоюродную не очень люблю... Она приходит к другой сестре и не дает мне с ней поиграть. А раньше я мог поиграть с ними двумя. ... Я бываю разный: и хороший и не очень. А бываю вообще плохой...».

Для оценки *временной дифференцированности самооценки* детей была разработана система начисления баллов. Сумма начисленных по каждому показателю самооценки баллов преобразовывалась в индекс, который отражал процент набранных баллов от максимально возможного числа.

Половых различий по выраженности дифференцированности самооценки во времени у четвероклассников не установлено ($U=625$, $p>0,05$). На этапе завершения четвертого класса преобладают значения индексов, которые можно оценить как средние ($\min=12,3$; $Me=45,5$; $\max=87,7$). Другими словами для большинства детей в период завершения обучения в четвертом классе характерна способность дифференцированно оценивать себя относительно прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего.

После перехода в пятый класс значимых изменений по этому показателю самооценки не обнаружено ($G_{ЭМП}=30$, $T_{ЭМП}=1087,5$ при $p>0,05$). Также можно говорить о преобладании средних значений индексов ($\min=14,8$; $Me=49,1$; $\max=95,7$). Однако после перехода в пятый класс установлено, что мальчики характеризуются меньшей временной дифференцированности самооценки ($U=395,5$ при $p\leq 0,05$).

Дифференцированность конкретных самооценок устанавливалось по: а) разнообразию определений обсуждаемых качеств; б) различию уровней отметок актуальной самооценки; в) соотношению уровней ретроспективной и актуальной самооценок; г) соотношению уровней актуальной и прогностической самооценок.

Наименьшей дифференцированности соответствовали самоописания в виде односложных предложений или невозможность пояснить основания своей самооценки. При этом отметки актуальной самооценки по трем обсуждаемым качествам находились на аналогичном уровне при аналогичном расположении относительно друг друга отметок актуальной – ретроспективной и актуальной – прогностической самооценок.

Детей с наиболее *выраженной дифференцированностью конкретных самооценок* отличала развернутость аргументации, многомерное видение себя в рамках оцениваемого качества. При обсуждении шкалы «хорошие – плохие ученики» они могли различать свою успешность по разным урокам, а по шкале «самостоятельные – несамостоятельные дети» – по сферам или ситуации проявления качества. Эти дети понимали, что крайние полюса шкалы представляют собой абстракцию. Проанализируем количественное измерение дифференцированности конкретных самооценок детей.

И до ($\min=18,2$; $Me=68,2$; $\max=95,5$), и после перехода в пятый класс ($\min=31,4$; $Me=60$; $\max=100$) преобладают значения индекса, которые можно оценить как выше среднего и высокие. Девочки характеризуются большей дифференциацией самооценки по различным качествам ($U_4 \text{ КЛАСС}=488,5$, $p\leq 0,05$; $U_5 \text{ КЛАСС}=355$, $p\leq 0,01$). Значимых изменений по этому аспекту самооценки при переходе не происходит ($G_{ЭМП}=29$, $T_{ЭМП}=908$, $p>0,05$).

Эмансипированность самооценки детей от оценок других людей оценивалась по: а) числу предполагаемых оценок со стороны других людей (сверстников, родителей и учителей); б) мере развернутости и осторожности суждений; в) аргументированности суждений.

Случаи наименьшей эмансипированности самооценки проявлялись в категоричной убежденности ребенка в том, что мнения других людей (сверстников и взрослых) совпадают с его самооценкой либо же в категоричном противопоставлении самооценки, которая совпадает с предполагаемой оценкой друзей, обобщенному мнению «врагов».

Дети с высоким уровнем эмансипированности самооценки указывали целый ряд причин, по которым точки зрения различных людей могли не совпадать: специфика взаимоотношений с разными людьми, возможность видеть проявления обсуждаемых качеств и т.д. Они наносили на шкалу до 10 пометок или выделяли широкие диапазоны, указывая, что мнение о них других людей в разных ситуациях может меняться; демонстрировали осторожность в формулировании

предполагаемой оценки другого человека или же сообщали, что вообще невозможно точно знать мнения других людей.

В конце обучения на первой ступени общего среднего образования описательные статистики ($\min=7,8$; $Me=39,2$; $\max=96,1$) указывают на преобладание значений индексов, которые могут быть охарактеризованы как низкие. В своем большинстве и мальчики, и девочки ($U=619$, $p>0,05$) склонны считать, что мнения о них других людей либо совпадает с их самооценкой, либо кардинально отличается от нее.

После перехода в пятый класс диапазон эмпирических значений индекса ЭСО сместился в сторону более высоких значений ($\min=17,6$; $Me=47,1$; $\max=100$) при отсутствии половых различий ($U=534,5$, $p>0,05$).

Между четвертым и пятым классами у детей произошли значимые изменения в мере эмансипированности самооценки от оценок других людей. Типичным выступили случаи повышения величины индекса ($G_{\text{эмп}}=20$, $p\leq 0,01$) при этом увеличения индекса ЭСО значимо интенсивнее, чем изменения в сторону снижения ($T_{\text{эмп}}=615,5$ при $p\leq 0,01$).

Далее был рассчитан *сводный индекс самооценки*. На этапе завершения четвертого класса обнаружено смещение эмпирического распределения сводного индекса самооценки в сторону значений, которые можно определить как средние ($\min=20$; $Me=51,5$; $\max=90,5$). Половых различий по сводному индексу у четвероклассников нет ($U=591$, $p>0,05$).

В пятом классе распределение изменилось за счет повышения минимального и максимального значений индекса ($\min=28,11$; $Me=49,5$; $\max=98,55$). Установлено, мальчики-пятиклассники характеризуются меньшими значениями сводного индекса СО ($U=406$, $p\leq 0,05$).

Несмотря на то, что при переходе в пятый класс у детей установлено преобладание позитивных изменений самооценки на уровне тенденции ($G_{\text{эмп}}=26$, $p=0,054$), по интенсивности изменения в сторону снижения и повышения показателей самооценки аналогичны ($T_{\text{эмп}}=1006$, $p>0,05$).

Далее были определены три *варианта динамики самооценки*. Негативная динамика самооценки определялась в случае, если имелось: 1) уменьшение значений индекса самооценки более чем на 10 единиц при итоговой величине индекса СО в пятом классе менее 65 процентов или 2) сохранение значений индекса менее 41 процента. Маркерами позитивной динамики выступали: 1) повышение индексов более чем на 16 единиц, а также 2) при сохранении величины индекса до и после перехода более или равном 65 процентам. Все остальные варианты изменения индексов квалифицировались как условно позитивная динамика (Рис. 1).

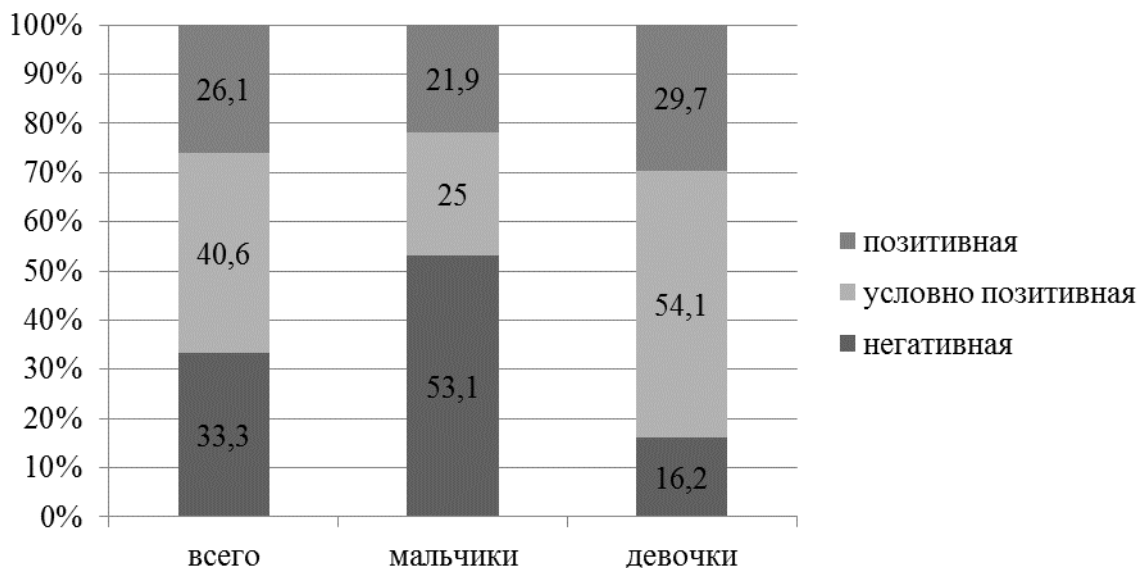


Рис. 1. Варианты динамики самооценки, %

Три варианта динамики самооценки представлены статистически равномерно ($\chi^2=2,174$, $p>0,05$) при наличии половых различий ($\chi^2=10,988$, $p\leq 0,01$). У мальчиков три варианта динамики встречаются статистически одинаково часто ($\chi^2=5,688$, $p>0,05$). Девочкам характерно большее благополучие в становлении самооценки ($\chi^2=8,162$, $p\leq 0,05$).

Выводы. Проведенное исследование расширяет представления о развитии самооценки детей в период адаптации после переход в пятый класс. Установлено, что у младших школьников из свойств самооценки наиболее развита дифференцированность конкретных самооценок при менее выраженной временной дифференцированности самооценки. Переход в пятый класс сопряжен с усилением эмансипированности самооценки. Полученные результаты в целом подтверждают данные о том, что у девочек самооценка раньше достигает зрелости. Установлено, что в условиях перехода на вторую ступень образования для девочек свойственны незначительные улучшения или сохранение показателей самооценки, в то время как для мальчиков характерно снижение показателей самооценки.

Литература

1. *Архиреева Т. В.* Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
2. *Бирюкевич Е. А.* Изучение особенностей личности с помощью метода беседы : учеб.-метод. рекомендации / Е. А. Бирюкевич ; Брест. гос. ун-т, каф. психологии развития. – Брест: БрГУ, 2005. – 45 с.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
4. *Бороздина Л. В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 1. – С. 54–65.
5. *Захарова А. В.* Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
6. *Макеева Л. В.* Динамика самооценки личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Л. В. Макеева. – Режим доступа: dl1.lib.ua-gu.net/files/dfd/245/030716033.doc. – Дата доступа: 12.04.2015.
7. *Островська К. О.* Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. К. Островська ; Ін-т психології ім. Г. С.Костюка, АПН України. – Київ, 2003. – 20 с.
8. *Романова О. В.* Гендерні особливості становлення «я-концепції» молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Романова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
9. *Савонько Е. И.* Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми [Электронный ресурс] / Е. И. Савонько. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73532>. – Дата доступа: 11.05.2017.
10. *Фатуллаева А. Т.* Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Т. Фатуллаева ; Дагестан. гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2009. – 21 с.
11. *Szpitalak M.* Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru / M. Szpitalak, R.Polczyk. – wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydanie I, Kraków, 2015. – 207 s.

Транслитераційний переклад літературних джерел

1. Archireeva T. V. Stanovlenie kriticheskogo otnosheniya k sebe u detej mladshego shkolnogo vozrasta / T. V. Archireeva // Voprosy psichologii. – 2005. – № 3. – S. 29–37.
2. Birukevich E. A. Izuchenie osobennostej lichnosti s pomoshju metoda besedy: ucheb.-metod. Rekomendacii / E. A. Birukevich; Brest. gos universitet. kaf. psichologii razvitija. – Brest: BrGU, 2005. – 45 s.
3. Bozovich L. I. Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozovich. – M. : Prosveshenie, 1968. – 464 s.
4. Borozdina L. V. Sushnost samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej / L. V. Borozdina // Vestnik. Moskovskogo universiteta. Serija 14, Psichologija. – 2011. – № 1. – S. 54–65.
5. Zaharova A. V. Psichologija formirovanija samoocenki / A. V. Zaharova. – Minsk, 1993. – 99 s.
6. Makeeva L. V. Dinamika samoocenki lichnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyj resurs] / L. V. Makeeva. – Rezim dostupa: dl1.lib.ua-ru.net/files/dfd/245/030716033.doc. – Data dostupa: 12.04.2015.
7. Ostrovska K. O. Vzaimozvjazok obrazy «Ja, samootsinki i cennisnih orientacij molodshih shkoljariv: avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk : 19.00.07 / O. K. Ostrovska ; In-t psichologii im. G. S. Kostuka, APN Ukraini. – Kiiiv, 2003. – 20 s.
8. Romanova O. V. Genderni osoblivosti stavlennija «ja-koncepcii» molodshih shkoljariv: avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk : 19.00.07 / O. M. Romanova; Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K., 2012. – 20 s.
9. Savonko E. I. Vozrastnye osobennosti sootnosheniya orientacii na samoocenki i na ocenku drugimi ludmi [Elektronnyj resurs] / E. I. Savonko. – Rezim dostupa: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73532>. – Data dostupa: 11.05.2017.
10. Fattulaeva A. T. Formirovanie samoocenki kak osnova lichnostnogo stanovlenija v mladšem shkolnom vozraste : avroref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / A. T. Fattulaeva,; Dages. gos. ped. un-t. – Mahachkala, 2009. – 21 s.
11. Szpitalak M. Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru / M. Szpitalak, R.Polczyk. – wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wydanie I, Kraków, 2015. – 207 s.

Марченко О. Є. Динаміка самооцінки дітей в умовах переходу з четвертого в п'ятий клас.

Стаття присвячена проблемі вивчення самооцінки як центрального компонента в структурі самосвідомості особистості. Самооцінка розглядається в єдності когнітивного, афективного і регулятивного компонентів. Проаналізовано обмеження кількісного підходу до вивчення самооцінки і дано обґрунтування якісних показників. Запропонована система якісних показників самооцінки з конкретними прикладами. Представлені результати дослідження самооцінки дітей в період переходу з четвертого в п'ятий клас. Описані тенденції зміни часової диференціації, диференціації за конкретними якими і емансипації самооцінки, що відбуваються після переходу дітей у п'ятий клас. Встановлено, що хлопчики в четвертому класі характеризуються меншою диференційованістю самооцінки по конкретним яким, а в п'ятому класі і часової диференційованістю самооцінки. Для дівчаток характерно більш благополучне становлення самооцінки при переході з четвертого до п'ятого класу. Матеріали статті дозволяють фахівцям удосконалити методику діагностики самооцінки дітей на межі молодшого шкільного та молодшого підліткового віку.

Ключові слова: самооцінка, перехід в п'ятий клас, динаміка.

Marchenko E. E. Self-esteem Dynamics during Pupil's Transition from the form 4 to the form 5. The article deals with the analysis of self-esteem as a central component in the structure of the self-concept of personality. Self-esteem is considered as the unity of cognitive, affective and regulative components. The limitations of quantitative approach to self-esteem are revealed. The explanation of the application of qualitative indications in self-esteem description is presented. The system of quality indicators of self-esteem is proposed in unity with illustration by concrete examples. The article deals with the empirical research on the dynamics of a pupil's self-esteem during pupil's moving up from the form 4 to the form 5. Tendencies of the change in temporal differentiation, specific qualities' differentiation and emancipation of self-esteem occurring after the pupils' transition to the form 5 are described. It is proved that boy-pupils demonstrate lower levels of cognitive differentiation (before transition) and temporal differentiation (before and after transition to the form 5). Girls are characterized by grater well-being in self-esteem development. The materials of the article enable professionals to improve methods of diagnostic of self-assessment of students on the border of primary school and junior teens.

Key words: self-esteem, transition to the form 5, dynamics.

Информация об авторе:

Марченко Елена Евгеньевна – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, г. Брест, Беларусь, elena_mar@mail.ru

Information about the author:

Marchenko Elena Evgenjevna – master of psychological science, senior lecturer of developmental psychology department of Brest State University, Brest, Belarus, elena_mar@mail.ru
Статтю подано до друку 01.06.2017.

УДК 159.623:37.011.3-051
© Я. О. Ольшевська, 2017

Я. О. Ольшевська (м. Київ)

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Ольшевська Я. О. Особистісно-професійна позиція викладачів у контексті інтеграції до європейського простору. У статті розкрито особливості особистісно-професійної позиції педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних поглядів на поняття "позиція", а також охарактеризовано головну сутність процесу інтеграції до європейського простору та його особливості в розвитку особистісно-професійної позиції. В даній статті йдеться про те, що сучасний викладач вузу, в процесі інтеграції в європейський простір, має не тільки забезпечувати теоретичне обґрунтування інновацій в сфері вищої педагогічної освіти, а також, оскільки як працівник соціального інституту, він повинен мати здатність до випереджаючого розвитку, відповідати запитам суспільства, конкретної особистості і потенційного роботодавця. Подані дані про те, що інноваційність педагога - це не тільки "орієнтованість на сприйняття, продукування нового, але і відкритість", яка забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку, на особистісну ініціативу по відношенню налаштованості на успіх в будь-якій області застосування своїх можливостей. Розглянуто, що вагомим важелем реформування