

# Психологические особенности содержания профессиональной позиции учителей, работающих в разных формах обучения<sup>1</sup>

**С. М. Дмитриева\***,  
аспирант кафедры педагогической  
психологии, педагог-психолог сред-  
ней общеобразовательной школы № 3  
г. Протвино (Московская область)

Представлены результаты исследования, целью которого был анализ содержания профессиональной позиции учителей начальных классов в разных формах обучения. Предполагалось, что содержательные характеристики профессиональной позиции учителя будут отличаться при фронтальной и индивидуальной формах обучения. Рассматриваемые характеристики отражаются в представлениях педагога о своих профессионально значимых качествах и выражаются в эмоционально-ценностном отношении к себе как профессионалу. Выявлены и проанализированы различия в приоритетных ценностях, самооценке, психоэмоциональном состоянии, уровне субъективного контроля и удовлетворенности трудом. Полученные результаты свидетельствуют, что педагоги, имеющие опыт индивидуальной работы с учеником, более ориентированы на личностные образовательные результаты и индивидуальный прогресс ученика, что свидетельствует об их готовности работать по требованиям нового Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования.

**Ключевые слова:** профессиональная позиция учителя, фронтальная и индивидуальная формы обучения, приоритетные ценности, самооценка, психоэмоциональное состояние, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, удовлетворенность трудом.

В настоящее время исследование профессиональной позиции учителя является актуальной задачей современной педагогической психологии. Это связано с реализацией нового Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования, в котором большое внимание уделяется развитию и учету индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченны-

ми возможностями здоровья), разнообразию организационных форм обучения. Перед учителем стоит задача: быть профессионально готовым эффективно работать с различными детьми, следовательно, он должен владеть различными способами учебного взаимодействия с учеником, уметь выстраивать свою профессиональную позицию в разных формах обучения [7]. Форма выступает как условие, позволяющее педагогу обновлять содер-

---

\*smdmitrieva@mail.ru

жание своей профессиональной позиции.

По мнению А. М. Новикова, форму обучения можно определить как «механизм упорядочения учебного процесса в отношении *позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени*» [4, с. 344]. К общим формам обучения относят *фронтальные, групповые, коллективные, индивидуальные*, различающиеся по характеру взаимодействия учителя и учащихся [1]. Для нашего исследования имеет принципиальное значение, что в современной школе чаще всего используются две из них: фронтальная и индивидуальная.

Принято считать, что при первой учитель не ориентирован на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов. Педагогическая эффективность этой формы обучения во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс, не упуская из виду работу каждого ученика. При индивидуальной же форме обучения учитель выявляет способности каждого ученика, строит содержание и методы обучения и воспитания, соответствующие возрастным и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям детей. При этом контакт между учителем и учеником более тесный.

Вслед за Л. М. Митиной мы рассматриваем профессиональную позицию как составную часть педагогической направленности, выражающуюся в отношении к ученику, к самому себе, к своей деятельности. С другой стороны, если рассматривать понятие «позиция» как «способ реализации ценностей» [6], то профессиональная позиция педагога выступает как комплексная профессионально-личностная характеристика, отвечающая не только на вопрос об отношении, но и на вопрос о способах действий, т. е. реализации своих отношений в образовательном процессе.

Основываясь на анализе работ Л. М. Митиной, А. К. Марковой, Е. Г. Юдиной и др., мы выделили следующие компоненты в структуре профессиональной позиции учителя:

- 1) отношение к ученику как субъекту учебной деятельности;
- 2) к себе как профессионалу;
- 3) к целям и ценностям педагогической деятельности.

Представленность в сознании педагога этих отношений и определяет его профессиональную позицию, тип взаимодействия с учеником.

Обзор литературы показал, что сравнительный анализ профессиональной позиции учителя в разных формах обучения в педагогической психологии практически не проводился. Анализ педагогических и психологических источников, образовательной практики позволил выявить противоречие между потребностью общества, современной образовательной школы в профессионализме педагога и отсутствием научно обоснованной совокупности психолого-педагогических условий обновления профессиональной позиции учителя. Это противоречие обусловило выбор **цели** данного исследования – сравнительный анализ одного из компонентов профессиональной позиции, который выражает отношение педагога к себе как к профессионалу в разных формах обучения, так как именно личность учителя является стержневым фактором, определяющим профессиональную позицию в педагогической деятельности и общении.

Для анализа были выделены: *психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля и удовлетворенность трудом*. Соответственно были поставлены **задачи**:

изучить особенности содержания профессиональной позиции учителя по отношению к ученику в фронтальной и индивидуальной формах обучения;

выявить различия, характерные для профессиональной позиции учителя во фронтальной и индивидуальной формах обучения.

Исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях Москвы (ГБОУ центр образования «Технологии обучения», ГБОУ средние общеобразовательные школы надомного обучения № 371, 388, 542) и общеобразовательных учреждениях г. Протвино Московской области (МБОУ средние общеобразовательные школы № 1 и 3, гимназия, лицей № 1 и 2).

В работе приняли участие две группы учителей начальных классов: 65 учителей, работающих во фронтальной форме обучения, и 63 учителя, работающие в индивидуальной форме обучения, всего 128 учителей.

Для проведения исследования была использована методика Г.В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [5].

Результаты представлены в таблицах 1–6.

По шкале «*приоритетные ценности*» (табл. 1) 30 % учителей начальных классов, работающих во фронтальной форме обучения, выразили особую значимость для себя интересов и проблем школьников (группа I). В основе их отношений – безусловное принятие учеников, безошибочно чувствующих человека, готового отстаивать их интересы, и отвечающих ему доверием и любовью. На уроках таких учителей ученики чувствуют себя в безопасности и комфортно. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и учеников. В группе учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, специалистов с подобными качествами было выявлено в 1,9 раза больше – 56 %. Это может быть связано с тем, что в тесном контакте учителю приходится ориентироваться на индивидуальность ученика, специфику его способностей и интересов.

В структуре приоритетных ценностей у 3% учителей, работающих во фронтальной форме обучения, выделяется особая значимость отношений с коллегами, ориентация на их мнение (II группа). Это может свидетельствовать о групповой зависимости, нередко объясняемой низкой самооценкой. Учителя мало интересуют внутренний мир ученика. Происходит смещение в структуре приоритетных ценностей. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, данная категория не выявлена, что может свидетельствовать, что для этих учителей такой опоры, как мнение коллег, не существует либо она становится менее значимой.

Для 45 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, характерны «самодостаточность», концентрация на своих переживаниях и проблемах (группа III). В отношениях с коллегами и учениками преобладают сдержанность, отчужденность, которые могут являться личностными особенностями или устойчивыми состояниями (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением), в то время как в группе учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, их в 1,9 раза меньше и они составляют 24 %.

Таблица 1

**Приоритетные ценности, %**

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, ориентированные на интересы и проблемы школьников)	30	56
II (учителя, ориентированные на отношения с коллегами)	3	–
III (учителя, концентрированные на своих переживаниях и проблемах)	45	24
Не определились с выбором	22	20

Таблица 2

**Самооценка, %**

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, имеющие позитивную самооценку)	33	79
II (учителя, имеющие неустойчивую самооценку)	26	4
III (учителя, имеющие негативную самооценку)	18	4
Не определились с выбором	23	13

Кроме того, по шкале «приоритетные ценности» была выявлена группа учителей, у которых поведенческие установки окончательно не сформированы – они только ищут свой неповторимый профессиональный почерк: 22 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, 20 % учителей, работающих в индивидуальной форме обучения.

По шкале «самооценка» (табл. 2) позитивное самовосприятие, свойственное человеку, в полной мере реализующему свои возможности (группа I), характерно для 33 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения. Учителя с такими качествами, которые работают в индивидуальной форме обучения, составляют 79 % (то есть в 2,4 раза больше).

Неустойчивая самооценка, которая может меняться в зависимости от ситуации (группа II), более характерна для 26 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, и лишь для 4 % учителей, работающих в индивидуальной форме обучения. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преобразуется: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

У 18 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, было выявлено негативное самовосприятие (III группа). Им трудно вступать в свободное общение с другими, свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому они стремятся повысить свою самооценку, нередко за счет учеников. У работающих в индивидуальной форме обучения нега-

тивное самовосприятие выявлено лишь у 4 %. Полученные данные могут свидетельствовать о наличии синдрома эмоционального и профессионального «выгорания». Можно также сделать вывод, что индивидуальная форма работы с учеником может являться для учителей психологическим ресурсом, способствующим их позитивному самовосприятию и профессиональному развитию.

Не определились с выбором 23 % учителей, использующих фронтальную форму обучения, и 13 % учителей, использующих индивидуальную форму обучения. Это может свидетельствовать, что их поведенческие установки окончательно не сформированы. Динамично изменяющиеся условия профессиональной деятельности, постоянно повышающиеся требования к показателям профессиональной компетентности создают ситуации, в которых учитель недостаточно осознает свои потенциальные возможности, перспективы личностного и профессионального роста.

По шкале «психоземotionalное состояние» (табл. 3) было выявлено 9 % учителей (группа I), работающих во фронтальной форме обучения, которые находятся в неблагоприятном психоземotionalном состоянии. Его главные признаки: острая реакция на раздражающие факторы; низкая эмоциональная устойчивость; склонность к тревоге; трудности социальной адаптации; наличие психосоматической симптоматики. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких выявлено не было, что может быть связано с тем, что в индивидуальной форме обучения учитель совместно с учеником выбирает оптимальный темп работы, учитывая интересы, склонности, уровень подготовки школьника, а это приводит к снижению общей тревожности.

Таблица 3

Психоземotionalное состояние, %

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, находящиеся в неблагоприятном психоземotionalном состоянии)	9	–
II (учителя, находящиеся в нестабильном эмоциональном состоянии)	88	59
III (учителя, находящиеся в благополучном психоземotionalном состоянии)	3	41

Большинство учителей (88 %), работающих во фронтальной форме обучения (группа II), находятся в нестабильном психоэмоциональном состоянии, которое, как правило, определяется тремя факторами в различных сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них. Учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, находящихся в нестабильном эмоциональном состоянии, было выявлено в 1,5 раза меньше, что составило 59 %. Причиной полученных результатов могут быть информационные и эмоциональные перегрузки. Во фронтальной форме обучения учителю приходится держать в поле зрения весь класс, что требует постоянного внимания и сильного эмоционального напряжения.

Вместе с тем только 3 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения (группа III), находятся в благополучном психоэмоциональном состоянии, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на психологический климат в классе. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких было выявлено значительно больше – 41 %. Это говорит о том, что обладая позитивной самооценкой, педагоги данной категории меньше испытывают тревожность и внутреннее напряжение при общении и взаимодействии с учениками, чем их коллеги с негативным самовосприятием.

По шкале «*стиль преподавания*» (табл. 4) существенных отличий между учителями, работающими в разных формах обучения, выявлено не было. У 89 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, и у 94 % учителей, работающих в индивидуальной форме обучения (группа I), результаты опроса показали преобладание демократического стиля преподавания. Такой стиль предполагает, что учитель прислушивается к мнению учеников, поощряет самостоятельность их суждений. Основные методы воздействия – побуждение, совет, просьба. Однако согласно данным [8], полученный результат фиксирует скорее состояние декларативного слоя сознания педагогов, чем картину их реальных отношений к аспектам профессиональной деятельности. Кроме того, достаточно высокие результаты по данной шкале поднимают проблему соотношения понятий «стиль» и «позиция». Вслед за Е. Г. Юдиной мы считаем, что стиль – это «внешний рисунок» деятельности педагога. Позиция же, как система отношений к действительности, характеризуется устойчивостью, неизменностью целей.

Либеральный стиль преподавания выявлен лишь у 4 % учителей, работающих в индивидуальной форме обучения (группа II). Такой учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам, родителям. Организацию и контроль работы учащихся ведет без системы, проявляет нерешительность, испытывает чувство зависимости от учащихся.

Авторитарные тенденции выявлены лишь у 8 % учителей, работающих во фронтальной, и лишь у 2 % учителей, работающих в индивидуальной формах обучения. Такой учитель использует свои права, не считаясь с мн-

Таблица 4

**Стиль преподавания, %**

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, использующие демократический стиль)	89	94
II (учителя, использующие либеральный стиль)	–	4
III (учителя, использующие авторитарный стиль)	8	2
Не определились	3	–

нием детей и требованием ситуации. Главные методы воздействия – приказ, поучение, хотя такой учитель может иметь репутацию «сильного педагога». На его уроках дети чувствуют себя неуютно, теряют активность и самостоятельность, их самооценка падает. Возможны конфликтные ситуации. Авторитарный стиль в чистом виде представляет собой стрессовую воспитательную стратегию.

По шкале «уровень субъективного контроля» (табл. 5) только 24 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, имеют высокий уровень субъективного контроля (группа I). Они принимают на себя ответственность за все происходящее в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны людей и обстоятельств). Такие учителя не склонны подчиняться давлению других, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких в 1,9 раз больше – 45 %. Это говорит о том, что учителю в процессе личностно-ориентированного взаимодействия с учеником приходится самостоятельно делать выбор подходящих средств, выстраивать содер-

жание индивидуальной образовательной программы для каждого ребенка.

76 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, имеют недостаточный уровень субъективного контроля (группа II), что говорит о недостаточной сформированности у данной группы учителей ответственности за сложившиеся отношения и жизненные обстоятельства. Такие учителя более других подвержены феномену «сгорания», среди них учителей индивидуальной формы обучения в 1,4 раза меньше (55 %).

Учителей, имеющих низкий уровень субъективного контроля, не выявлено.

По шкале «удовлетворенность трудом» (табл. 6) 64 % учителей, работающих во фронтальной форме обучения, имеют высокую степень удовлетворенности трудом (группа I). Это проявляется в интересе к процессу и результатам деятельности; конструктивных взаимоотношениях с коллегами и руководством, основанных на взаимоуважении. Уровень притязаний учителя, удовлетворенного своим трудом, соответствует уровню его профессиональных достижений. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких значительно больше – 81 %, что свидетельствует, что более тесный контакт с учеником позволяет учителю практически сразу получить обрат-

Таблица 5

Уровень субъективного контроля, %

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, имеющие высокий уровень субъективного контроля)	24	45
II (учителя, имеющие недостаточный уровень субъективного контроля)	76	55
III (учителя, имеющие низкий уровень субъективного контроля)	–	–

Таблица 6

Удовлетворенность трудом, %

Группа	Форма обучения	
	фронтальная	индивидуальная
I (учителя, удовлетворенные трудом)	64	81
II (учителя, недостаточно удовлетворенные трудом)	36	19
III (учителя, не удовлетворенные трудом)	–	–

ную связь, видеть реальное продвижение ребенка в развитии и усвоении учебного материала, а также более гибко подходить к определению зоны его ближайшего развития. Удовлетворенность своей профессиональной деятельностью необходима педагогу для успешного развития эмоциональной устойчивости, для поддержания эмоционального тонуса, чувства собственного достоинства, гордости за себя и свою профессию.

Недостаточно удовлетворены своим трудом 36 % опрошенных учителей, использующих фронтальную форму обучения (группа II). Это может свидетельствовать о низкой профессиональной мотивации, слабом интересе к процессу и результатам своей профессиональной деятельности, трудностях трудовой адаптации. Среди учителей, работающих в индивидуальной форме обучения, таких в 1,9 раза меньше (19 %).

Учителей, полностью не удовлетворенных своим трудом, выявлено не было.

Исследование показало, что форма обучения является условием и задает определенное содержание профессиональной позиции учителя. Так, у большего числа учите-

лей, работающих в индивидуальной форме обучения, содержание профессиональной позиции, которое выражается в эмоционально-ценностном отношении к себе как профессионалу, имеет следующие психологические особенности: позитивное самовосприятие, благополучное психоэмоциональное состояние, принятие каждого ученика, признание и уважение его как личности; высокий уровень субъективного контроля, принятие на себя ответственности за всё происходящее в жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами, и в результате высокую степень удовлетворенности трудом. Это ведет к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению знаний, предполагающих непрерывное развитие и самосовершенствование педагога.

Приведенные выше эмпирические результаты свидетельствуют, что педагоги, имеющие опыт индивидуальной работы с учеником, более ориентированы на личностные образовательные результаты и индивидуальный прогресс ученика, чтоб является свидетельством их готовности работать по требованиям нового Стандарта начальной школы.

### Литература

1. Востоква Е.В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик // Педагогика. 2002. № 4.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
4. Новиков А.М. Методология образования. М., 2006.
5. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя // Школьный психолог. 2006. № 6.
6. Сочень Л. Т. Влияние профессиональной позиции педагога на уровень самостоятельности учащихся: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. М., 2009. Электронная версия: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
8. Юдина Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова. По материалам юбилейной конференции, посвященной 75-летию В. В. Давыдова. М., 2007.

## Psychological characteristics of professional position in teachers of various forms of tuition

**S. M. Dmitrieva,**

*Post-graduate Student, Chair of Educational Psychology, Educational Psychologist,  
Secondary general education school № 3, Protvino (Moscow Region)*

We report a study aimed at analyzing the content of professional positions of primary school teachers in various forms of tuition. We assumed that the substantial characteristics of teacher's professional positions would differ in frontal and individual forms of tuition. The analyzed characteristics are reflected in teachers' representations of their professionally important qualities and are expressed in emotional and value attitude to oneself as a professional. We identified and analyzed the differences in priority values, self-esteem, psycho-emotional state, level of subjective control and job satisfaction. The results suggest that teachers with experience of individual work with student are more focused on personal learning outcomes and individual student progress, which indicates their willingness to work on the requirements of the new Federal State Educational Standard of Primary Education.

**Keywords:** teacher's professional position, frontal and individual tuition, priority values, self-esteem, psycho-emotional state, teaching style, level of subjective control, job satisfaction.

### References

1. *Vostokova E. V.* Formy obucheniya: kategoriya diktiki i predmetnyh metodik // *Pedagogika*. 2002. № 4.
2. *Markova A. K.* Psihologiya truda uchitelja. M., 1993.
3. *Mitina L. M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
4. *Novikov A. M.* Metodologiya obrazovaniya. M., 2006.
5. *Rezapkina G. V.* Psihologicheskij portret uchitelja // *Shkol'nyj psiholog*. 2006. № 6.
6. *Sochen' L. T.* Vlijanie professional'noj pozicii pedagoga na uroven' samostojatel'nosti uchashhihsja: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2000.
7. *Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktjabrja 2009 g. M., 2009.* Elektronnaja versija: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.
8. *Judina E. G.* Pozicija pedagogov: avtoritarizm i partnerstvo // *Teorija i praktika razvivajushhego obrazovaniya v shkole V. V. Davydova. Po materialam jubilejnoj konferencii, posvjashhennoj 75-letiju V. V. Davydova. M., 2007.*