

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

УДК 159.9.072+372.881.1

А.В. Чагина

Костромской государственный университет,
156005 г. Кострома, Российская Федерация

Исследование взаимосвязи самооценки языковых способностей подростков и восприятия ими профессиональных стилей учителей иностранного языка

В 2023 г. среди российских подростков, которые изучают иностранный (английский) язык в школах и заведениях среднего профессионального образования, был проведен опрос, посвященный самооценке языковых способностей и оценке различных параметров, касающихся преподавания иностранного (английского) языка в российских учебных заведениях. Одним из параметров для оценки были профессиональные стили педагогов в различных разрезах учебной работы (подготовка к занятиям, планирование хода урока, подход к подаче материала, мотивирование учащихся, разрешение конфликтов и др.). Опрос позволил выявить, что подростки в основном оценивают уровень своих языковых способностей как средний, но в их видении учителя английского языка чаще являются профессионалами с достаточным уровнем предметной подготовки и коммуникативных компетенций. По результатам исследования автор делает вывод о том, что к стараниям учителей и умению работать с аудиторией чаще положительно относятся более способные, ответственные и заинтересованные ученики, которые применяют и осваивают язык не только на уроках, но и за пределами школы, в т.ч. при выполнении домашней работы и знакомстве с культурой англоязычных стран.

Ключевые слова: языковые способности, познавательный интерес, самооценка, российские учителя, профессиональный педагогический стиль, преподавание иностранного языка

© Чагина А.В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чагина А.В. Исследование взаимосвязи самооценки языковых способностей подростков и восприятия ими профессиональных стилей учителей иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 133–151. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

A.V. Chagina

Kostroma State University,
Kostroma, 156005, Russian Federation

The study of the relationship between the self-assessment of language abilities of adolescents and their perception of professional styles of foreign language teachers

In 2023, a survey was conducted among Russian teenagers, who study a foreign (English) language in schools and institutions of secondary vocational education, on self-assessment of language abilities and assessment of various parameters related to teaching a foreign (English) language in Russian educational institutions. One of the parameters for evaluation was the professional styles of teachers in various sections of academic work (preparation for classes, lesson planning, approach to the presentation of material, motivation of students, conflict resolution, etc.). The survey revealed that teenagers mostly rate the level of their language abilities as average, but in their vision, English teachers are more likely to be professionals with a sufficient level of subject training and communicative competencies. According to the results of the study, the author concludes that the efforts of teachers and the ability to work with the audience are more often positively treated by more capable, responsible and interested students who use and master the language not only in the classroom, but also outside of school, including when doing homework and getting to know the culture of English-speaking countries.

Key words: language skills, cognitive interest, self-esteem, Russian teachers, professional pedagogical style, teaching a foreign language.

CITATION: Chagina A.V. The study of the relationship between the self-assessment of language abilities of adolescents and their perception of professional styles of foreign language teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 133–151. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

Введение

Вопрос о том, каким должен быть современный учитель, как с личностной, так и с профессиональной точек зрения, является весьма актуальным в условиях непрерывного реформирования отечественной образовательной системы, а также в свете глобальных вызовов, с которыми перманентно сталкивается наша страна. Глобальная пандемия COVID-19 существенно трансформировала понятия о традиционной урочно-классной системе, доказав эффективность новых (в первую очередь, дистанционных) форматов проведения занятий и контроля выполнения домашнего задания. Внешнеполитическая ситуация, в которой находится Россия с начала 2022 г., обусловленная экономической и культурной блокадой со стороны большинства западных стран, существенно влияет на пересмотр подходов к содержанию и качеству имеющихся образовательных программ. Несмотря на резкий разрыв отношений между Россией и Западом, изучение иностранного (в большинстве случаев, английского) языка отечественными школьниками и студентами продолжает оставаться неотъемлемым элементом образовательных программ. Одновременно растет популярность частных школ и центров преподавания английского языка, что свидетельствует о желании подростков и взрослых владеть языком, без которого по-прежнему не представляется работа в ведущих отраслях экономики (например, в IT-сфере, в топ-журналистике, на передовых технологических производствах). Также это фиксирует интерес населения РФ (в первую очередь, подростков и молодежи) к культуре англоязычных стран.

В связи с этим важной видится оценка подростками собственных языковых способностей и интереса к изучению английского языка во взаимосвязи с оцениваемыми ими профессиональными стилями учителей (уровень подготовки к проведению занятий, планирование, мотивировка аудитории, работа с конфликтными ситуациями и проявлениями отклоняющегося поведения и др.), т.к. именно на стыке

заинтересованности обучающихся и высокого профессионализма педагогов рождается итоговый успех и растет качество овладения учебной дисциплиной.

Исследовательский интерес в отношении способностей подростков и молодежи к изучению иностранных языков в последние десятилетия достаточно высок [1; 5]. О.В. Брич, рассматривая рефлексивную самооценку как компонент учебно-познавательной компетенции учащихся, отметила ее тесную взаимосвязь с самоконтролем процесса и результатов деятельности: «От ее показателей зависит, в какой степени обучаемый сможет брать на себя ответственность за процесс своего учения и самообучения, сможет ли он отслеживать динамику возникновения затруднений и принимать соответствующие меры» [2, с. 28].

А.М. Еникеева на основе изучения отечественных и зарубежных работ определила академическую самооценку как важную мотивирующую силу; при этом повышение самооценки обучающихся должно полагаться одной из целей обучения иностранному языку [4, с. 88].

Постановка подобных целей во многом зависит от педагогического профессионализма и стиля работы учителя [6; 8]. Данные вопросы также неоднократно попадали в поле зрения зарубежных и российских исследователей, в т.ч. рассматривались нами ранее на основе широкого круга иностранных исследований в статье «Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей» [12]. В рамках данной работы отметим, что многие ученые обозначают автономию учителя как мерило его профессионализма и один из ключевых параметров взаимодействия с аудиторией. Так Х. Ниemi [17] и Т. Попкевич [19] в качестве двух ключевых характеристик педагогического профессионализма выделили автономию и способность принимать персональные, независимые решения. По мнению К. Леунг, помимо институционально предписанного профессионализма (основывающегося на официальных документах, учебных программах и правилах, разработанных регулирующими сферу образования институтами) профессионализм учителя иностранного языка должен базироваться на независимости, которая определяется персональным взглядом педагога на качество преподавания учебной дисциплины [15].

Педагогический стиль, согласно взгляду В.И. Семендяевой, представляет собой систему педагогических средств и методических приемов, применяемых педагогом в учебном процессе и во взаимоотношениях с обучающимися, характеризующая его педагогическую индивидуальность [10].

Подробный обзор профессиональных стилей учителей нами был проделан ранее [12], где в том числе была подробно рассмотрена модель

Н. Олтерман [22], включающая 4 учительских стиля, выделенных в классификации на основании двух признаков-оснований. Согласно этой модели, 2 учительских стиля содержат высокую направленность: контроль и поддержка структуры, при этом 2 стиля – низкую направленность: автономия и хаос. Также дихотомическое деление учительских стилей присутствует в ориентации учителей на поддержку (автономия и поддержка структуры) и разрушение (хаос и контроль).

По мнению Н. Олтерман, учителя, поддерживающие автономию, пытаются выявить, развить и поддержать интересы учащихся, прислушиваясь к тому, что говорят учащиеся, принимая во внимание их предпочтения и объясняя смысл назначенных упражнений [22]. Большинство исследований, посвященных изучению мотивирующих стилей учителей, были сосредоточены на предоставлении поддержки автономии. Когда учителя используют структурирующий стиль, они стремятся способствовать развитию компетентности учащихся. Структура обозначает как объем, так и ясность информации, которую преподаватели предоставляют учащимся об их ожиданиях, а также необходимые указания «как» эффективно достигать желаемых результатов. Если стили обучения, поддерживающие потребности (поддержка автономии и структура), представляют собой «светлую сторону», то стратегии обучения, препятствующие потребностям (контроль и хаос), представляют «темную сторону» мотивирующего стиля учителей. Контроль за обучением включает в себя инструктаж и общение с учащимися таким образом, чтобы заставить их думать, чувствовать и вести себя так, как предписано учителем. Учителя, которые придерживаются хаотичного стиля преподавания, сбивают с толку, противоречивы и непредсказуемы, тем самым мешая учащимся понять, чего от них ожидают и как оправдать и достичь этих ожиданий.

Однако даже самый автономный и независимый педагог должен обладать высокой коммуникативной компетентностью, считающейся одной из ключевых компетенций учителя [3; 7; 9; 11; 14]. Е. Усо-Хуан и А. Мартинес-Флор разделили коммуникативные компетенции педагога на 5 основных составляющих: *лингвистическую* (словарный запас, произношение, знание грамматики и орфографии и т.д.), *прагматическую* (как, когда и для чего необходимо использовать язык), *межкультурную* (условия и правила общения, вежливость и др.), *стратегическую* (умение справляться с аутентичной коммуникативной ситуацией, максимально задействуя все необходимые коммуникативные ресурсы) и *дискурсивную* (навыки построения языкового материала, грамотное использования форм слов, речевых конструкций, логика и последовательность в построении речи) [23]. Чем выше языковые навыки

самого преподавателя и чем активнее он включает их в работу учеников на занятиях, тем сложнее, но результативнее будет процесс обучения [20].

Некоторые исследователи акцентируют внимание на положительном эффекте от расширения перечня коммуникативных приемов, применяемых педагогами; в частности, использование учителями иностранного языка юмора положительно влияет и на общую атмосферу в классе, и на степень усвоения материала обучающимися. Так, М. Шардакова видит в усилении культурных различий путем задействования юмора способ к достижению творческого понимания языка, при этом учащиеся будут испытывать удовольствие от процесса обучения [21]. Включение юмора, по мнению П. Нефф и Дж. Ручински, не только облегчает обучение, но и непосредственно повышает лингвистическую компетентность учащихся [16].

То, как будут проходить занятия, зависит не только от профессиональной компетентности педагога и языковых способностей аудитории. Любой учитель – это, в первую очередь, личность с индивидуальным социальным и профессиональным опытом, темпераментом и прочими личностными характеристиками, которые и формируют уникальную жизненную позицию и педагогический стиль. А. Петреску подчеркивает, что хоть ученик и является центральной фигурой образовательного процесса, непосредственная роль в нем учителя, обусловленная его профессиональным стилем (например, роль советчика, критика, наставника или посредника), может значительно влиять на итоговый результат их взаимодействия. При этом Петреску также подчеркивает и важность подготовки преподавателей иностранного языка в разрезе трех интегративных измерений: знания особенностей и культуры страны преподаваемого языка (когнитивное измерение), поведения по отношению к культуре страны преподаваемого языка (эмоциональное измерение), навыков коммуникации (прагматическое измерение) [18].

Таким образом, результативность и эффективность процесса обучения иностранному языку зависят от соотношения языковых способностей и познавательного интереса обучающихся, с одной стороны, и педагогической компетентности и профессионального стиля учителя – с другой. В связи с этим целью настоящего исследования является отслеживание взаимосвязи между самооценкой языковых способностей и интереса к изучению иностранного (английского) языка подростками и их оценками различных аспектов профессионального стиля педагогов. Исходя из цели, нам были определены следующие задачи исследования:

1. Провести опрос среди подростков, которые изучают иностранный (английский) язык в школах и заведениях среднего профессионального образования (СПО), включающий оценочные замеры по опроснику

«Самооценка языковых способностей» и «Учительские стили» (с 12 подшкалами «правила класса», «план урока», «начало обучения», «мотивация учащихся», «жалобы учащихся», «требование дополнительных усилий», «проявление тревожности», «неподобающее поведение учащихся», «время практики», «спор учащихся», «результаты тексты», «домашнее задание»).

2. Оценить результаты опроса по опроснику «Самооценка языковых способностей» с точки зрения средних оценок и стандартных отклонений.

3. Оценить результаты опроса по опроснику «Учительские стили» с точки зрения средних оценок и стандартных отклонений.

4. Выявить корреляционные взаимосвязи между самооценкой учащихся их способностей к английскому языку и оценкой ими профессиональных стилей учителей, преподающих иностранный язык.

Методы исследования

Общая выборка исследования, проведенного в апреле–мае 2023 г., составила 246 респондентов. Доля женщин – 57,7%. Опросник был размещен на базе сервиса Anketolog, респонденты рекрутировались методом снежного кома через социальные сети, а также при участии педагогов г. Костромы. Средний возраст опрошенных составил 16 лет (SD = 2,22 года), что позволяет говорить об охвате преимущественно подростковой аудитории (средняя и старшая школа, СПО). Чуть менее половины опрошенных (41,1%) – жители Костромы, остальные респонденты проживали в других городах и регионах РФ. По субъективному уровню дохода респонденты распределились следующим образом: по 5% – «очень низкий» и «очень высокий»; 5,4% – «низкий»; 20,1% – «высокий»; 64,4% – «средний».

В исследовании применялись следующие методики. Профессиональные стили педагогов оценивались с помощью модифицированной версии опросника «Учительские стили» [22], представленные типологией: контроль, хаос, структура, автономия. Также использовался авторский «Опросник самооценки языковых способностей», который прошел первичную адаптацию. Он содержит 15 утверждений, с которыми респондентам было предложено выразить степень согласия по шкале Р. Лайкерта от 1 «полностью не согласен», до 5 «полностью согласен» [13].

Гипотеза исследования состояла в том, что самооценка языковых способностей и познавательного интереса учащихся взаимосвязана с их оценкой профессиональных стилей педагогов.

Результаты исследования

Как следует из результатов более ранних исследований [13], опросник самооценки языковых способностей продемонстрировал высокую внутреннюю согласованность утверждений (коэффициент α Кронбаха = 0,930), а средние значения шкалы самооценки уровня языковых способностей в отношении иностранного языка показали, что большинство юных респондентов оценивают собственные способности и интерес к изучению английского языка как посредственные. Оценку выше трех баллов также получили следующие утверждения: «я никогда не скучаю на уроках английского языка» ($M = 3,27$), «я понимаю логику построения фраз на английском языке» ($M = 3,26$), «делаю все меньше ошибок на английском языке» ($M = 3,25$), «я с легкостью запоминаю большое количество новых слов» ($M = 3,24$), «у меня есть интерес ко многим языкам» ($M = 3,17$), «я смело строю новые фразы на английском языке» ($M = 3,08$), «мне нравится смотреть фильмы на английском языке» ($M = 3,04$).

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между: полом (девушки проявляют более сильный интерес к изучению многих языков ($r = 0,13$; $p < 0,05$), а также к просмотру фильмов на английском языке ($r = 0,15$; $p < 0,05$)), возрастом (более молодой опрошенный меньше скучает на уроках английского ($r = -0,21$; $p < 0,001$) и легче усваивает материал иностранного языка, нежели иных предметов ($r = -0,21$; $p < 0,001$)). Параметр субъективного уровня дохода респондента также показал ряд связей: чем выше доход семьи, тем учащийся более уверенно строит новые фразы на английском языке ($r = 0,24$; $p < 0,001$) и допускает меньше ошибок при использовании языка ($r = 0,23$; $p < 0,001$).

Факторный анализ данных, полученных с помощью «Опросника языковых способностей», позволил выделить три основных фактора: «за пределами школьного учебника» (включивший самооценочные утверждения, связанные с проявлением интереса к иностранным языкам и культуре их носителей, выходящего за рамки школьной программы, а также стремление респондентов к применению знаний иностранных языков в повседневной жизни), «языковой азарт» (собранный в себя утверждения, характеризующие положительное отношение к образовательному процессу на уроках и при выполнении домашнего задания), и «языковое чутье», объединивший утверждения, касающиеся непосредственно способностей к изучению иностранных языков (английского).

Оценка средних значений шкалы «Учительские стили» с 12 подшкалами (блоками) (табл. 1), показывает, что в целом ученики более склонны оценивать педагогов как имеющих четкий план и цель профессионалов,

желающих показать важность языка как учебного предмета и его пользу в повседневной жизни, не остающихся в стороне, когда кто-то испытывает трудности, и старающихся не пускать процесс обучения на самотек, а стремящихся внести коррективы, принять необходимые меры.

В блоке «Правила класса» (№ 1)¹ большинство респондентов сошлись во мнении, что учителя диктуют собственные стандарты и правила аудитории (4,18) и уведомляют их о том, что данные правила должны соблюдаться неукоснительно (4,27), при этом учителя не всегда волнует, комфортно ли от этого самим ученикам (3,88). Так, опасность санкций больше отметили ученики, которым нравится выполнение домашней работы (следовательно, более ответственные) ($r = 0,302$; $p < 0,001$) и которые не испытывают скуку на уроках ($r = 0,342$; $p < 0,001$).

По подшкале «План урока» (№ 2) в среднем положительно было оценено стремление учителей предлагать интересный, увлекательный материал на уроке (4,61) и требовательное отношение к выполняемой работе (4,54) при четкой постановке итоговых целей урока (4,20). Оценка увлекательности предлагаемого педагогом материала также имеет положительную взаимосвязь с более высокой самооценкой способностей и интереса учеников, особенно тех, кто не испытывает скуку на уроках ($r = 0,457$; $p < 0,001$) и любит домашнюю работу ($r = 0,380$; $p < 0,001$).

В рамках блока «Начало обучения» (№ 3) респонденты скорее согласились с тем, что учителю важно узнать уровень знаний учеников об вновь изучаемой теме (4,85), но при этом он настаивает на том, чтобы «ученики учились тому, чему их учат» (4,36). Опрос также показал достойный уровень «Мотивации учащихся» со стороны учителей (№ 4), которые предлагают помощь (5,04), объясняют пользу овладения иностранным языком для внешкольной жизни (4,57) и умеют импровизировать на занятиях (4,31). Умение импровизировать в основном было отмечено теми, кто старается понимать носителей языка не по дословному переводу, а по общему смыслу фраз ($r = 0,161$; $p < 0,05$); те, кто любит выполнение домашних заданий опять же выше оценивали желание педагога помочь ($r = 0,386$; $p < 0,001$) и разговоры о пользе языка за пределами школы ($r = 0,334$; $p < 0,001$), то же можно сказать об учениках, не знающих скуки на уроках ($p < 0,001$). Те респонденты, которые не боятся строить новые фразы на английском языке, также отмечали желание учителя оказать помощь ($r = 0,307$; $p < 0,001$); данная взаимосвязь вполне объяснима: чем сильнее ученик ощущает поддержку, тем он смелее пробует что-то новое.

¹ Здесь и далее в круглых скобках указаны номера подшкал (блоков) опросника, отраженные в табл. 1.

В отношении практической работы на уроках (№ 9) респонденты высказались, что учителя пошагово объясняют решение конкретной проблемы и только потом направляют на решение следующих проблем (4,71), зачастую планируют небольшие отрезки учебного процесса и уже в их ходе оценивают дальнейшее развитие событий (4,53), а также проявляют требовательность и профессиональную жесткость (4,23). В блоке «Требование дополнительных усилий» (№ 6) также было отмечено желание учителей сделать уроки более интересными (4,86) и оказать дополнительную помощь в случае возникновения сложностей с изучаемым материалом (4,57). В данном разрезе вновь наблюдается статистическая взаимосвязь с отношением к домашнему заданию: желание педагогов делать уроки более интересными чаще отмечали респонденты, выше оценивающие собственный интерес к выполнению домашней работы ($r = 0,406$; $p < 0,001$), скорость усвоения объема задания и стремление с опережением заглянуть в новый материал ($r = 0,431$; $p < 0,001$).

Конкретные результаты практической работы, которые выражаются в итоговых тестах (№ 11), по оценкам опрошенных подростков в основном не остаются без внимания учителей, которые помогают учащимся исправить собственные ошибки (4,98), дают обратную связь (4,86) и мотивируют на получение более высоких баллов (4,02). Пункт «учитель английского языка не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами» был в среднем оценен в 3,3 балла, что также подтверждает заинтересованность большинства учителей в том, чтобы все их подопечные показывали более высокие результаты. О том, что учителя с большей вероятностью готовы выслушать мнение учеников насчет проведенного теста, чаще всего заявляли подростки, которым, по их мнению, изучение английского дается легче, нежели изучение иных предметов учебной программы ($r = 0,328$; $p < 0,001$), смело строящие новые фразы ($r = 0,349$; $p < 0,001$), а также применяющие языковые способности за пределами школы, например, при просмотре фильмов ($r = 0,313$; $p < 0,001$) или чтении новостей на английском языке ($r = 0,320$; $p < 0,001$). Средние оценки блока «Домашнее задание» (№ 12) демонстрируют, что учителя рассказывают о том, как правильно выполнять заданную на дом работу (4,81) и предупреждают о последствиях невыполнения и некачественного ее выполнения (4,25), но реже отдают все на откуп самим учащимся (3,90) и не предлагают различные варианты домашних заданий (3,67).

Важен и отклик учителя на жалобы класса (№ 5) и тревожность учеников (№ 7): опрос показал, что педагоги учат дробить проблемы и решать их по одной (4,63), предлагают пошаговый план для выполнения поставленной задачи (4,53), обращают внимание на персональную

пользу изучения материала (4,38), и, в случае появления у учеников негативных чувств, чаще всего бывают открытыми для предложений (4,01), предлагая открыто выразить беспокойство (4,04). При ситуации проявления неподобающего поведения со стороны учеников (№ 8) большинство учителей (по оценке самих учащихся) объясняют собственные ожидания сотрудничества (4,47) и применяют индивидуальный подход (4,23). При этом учителя чаще всего рассказывают о правилах социальной коммуникации и кооперативного поведения (4,29) и при спорах учащихся (№ 10) в основном не оставляют ситуацию без внимания, интересуются мнением сторон о вариантах ее разрешения (4,02), а также могут пристыдить конфликтующих и предупреждают их о возможных санкциях (4,18). Отметим, что в рамках данных подшкал (блоки № 5, 7, 8, 10) опросника также наиболее ярко прослеживается статистическая взаимосвязь между ответами учеников, высоко оценивших свой интерес к выполнению домашней работы и указывавших, что им не бывает скучно на уроках, и положительными оценками профессионализма и участливости учителей ($p < 0,001$).

Таблица 1

**Средние значения шкалы
«Оценка различных характеристик профессиональных стилей
педагогов, преподающих иностранный язык»**

Утверждение	M	SD
Блок 1. Правила класса		
1.1. Обычно учитель объявляет о своих ожиданиях и стандартах в отношении взаимодействия с учащимися	4,18	1,94
1.2. Обычно учитель не слишком беспокоится о правилах поведения	3,25	1,80
1.3. Обычно учитель сообщает свои правила, сказав учащимся, что они должны их соблюдать, и объявляет санкции за несоблюдение правил	4,27	1,90
1.4. Обычно учитель просит учащихся предложить набор рекомендаций, которые помогут им чувствовать себя комфортно в классе	3,88	1,95
Блок 2. План урока		
2.1. Обычно учитель сообщает, каких результатов обучения он ожидает от учащихся к концу урока	4,20	1,97
2.2. У учителя обычно отсутствует подробный план, урок идет сам собой	3,10	1,91

Продолжение табл. 1

Утверждение	M	SD
2.3. Обычно учитель предлагает очень интересный, увлекательный урок	4,61	1,92
2.4. Обычно учитель ориентирован на то, чтобы учащиеся выполнили всю требуемую работу без исключений и оправданий	4,54	1,67
Блок 3. Начало обучения		
3.1. Обычно учитель предоставляет четкое пошаговое расписание и обзор периода занятий	4,04	1,94
3.2. Обычно учитель не планирует слишком много, приняв вещи такими, какие они есть	3,90	1,73
3.3. Обычно учитель твердо настаивает на том, чтобы ученики учились тому, чему их учат	4,36	1,70
3.4. Обычно учитель интересуется, что учащиеся знают об изучаемой теме	4,85	1,85
Блок 4. Мотивация учащихся		
4.1. Обычно учитель отклоняется от плана урока, добавив импровизации	4,31	1,70
4.2. Обычно учитель стучит по столу и громко говорит: «Пришло время обратить внимание!»	3,04	1,84
4.3. Обычно учитель предлагает помощь	5,04	1,78
4.4. Обычно учитель говорит о пользе учебного материала для повседневной жизни учащихся	4,57	1,79
Блок 5. Жалобы учащихся		
5.1. Обычно учитель примет их негативные чувства как должное, убедив их, что он открыт для их предложений	4,01	1,90
5.2. Обычно учитель будет настаивать на том, что они должны выучить этот материал для своего же блага	4,38	1,70
5.3. Обычно учитель научит их полезной стратегии, разбив проблему, чтобы решить ее шаг за шагом	4,63	1,82
5.4. Обычно учитель просто проигнорирует их жалобы, т.к. им нужно научиться самостоятельно преодолевать препятствия	3,46	1,93

Утверждение	М	SD
Блок 6. Требования дополнительных усилий		
6.1. Обычно учитель не слишком беспокоится, т.к. учащиеся должны сами понять, сколько усилий нужно приложить	3,67	1,78
6.2. Обычно учитель постарается найти способы сделать урок более интересным и приятным для учащихся	4,86	1,89
6.3. Обычно учитель будет настаивать на том, что «настало время тяжелой работы!»	3,70	1,86
6.4. Обычно учитель скажет: «Поскольку этот урок очень сложный, я окажу вам дополнительную помощь, если будет необходимо»	4,57	1,82
Блок 7. Проявление тревожности		
7.1. Обычно учитель признает, что они выглядят встревоженными и напряженными. Предложит им выразить свое беспокойство	4,04	1,88
7.2. Обычно учитель будет настаивать на том, чтобы они действовали более зрело	4,33	1,64
7.3. Обычно учитель представит пошаговый план, необходимый для выполнения поставленной задачи, чтобы они чувствовали себя более способными справиться с ней	4,53	1,80
7.4. Обычно учитель не будет беспокоиться об этом, пусть это пройдет само	3,47	1,89
Блок 8. Неподобающее поведение учеников		
8.1. Обычно учитель прикажет им немедленно вернуться к работе; иначе будут плохие последствия	3,86	1,90
8.2. Обычно учитель объяснит причины, по которым он хочет, чтобы они вели себя должным образом. Позже он поговорит с ними индивидуально и внимательно выслушает, как они видят ситуацию	4,23	1,90
8.3. Обычно учитель сообщит классу об ожиданиях сотрудничества и социальных навыках	4,47	1,72
8.4. Обычно учитель отпустит ситуацию, потому что нет желания вмешиваться	3,64	1,64

Продолжение табл. 1

Утверждение	M	SD
Блок 9. Время практики		
9.1. Обычно учитель спрашивает учащихся, над какими типами практических задач они хотели бы работать больше всего	3,98	1,91
9.2. Обычно учитель потребует начать работать, нравится им это или нет, сказав им, что иногда нужно научиться делать что-то против своей воли	4,23	1,77
9.3. Обычно учитель не будет планировать слишком много и посмотрит, как будут развиваться события	4,53	1,73
9.4. Обычно учитель пошагово объяснит решение одной проблемы, затем направит их на решение последующих проблем	4,71	1,84
Блок 10. Спор учащихся		
10.1. Обычно учитель отводит спорящих учащихся в сторону, кратко описав, что он увидел, и спросит их предложения о том, как разрешить ситуацию	4,02	1,96
10.2. Обычно учитель четко объяснит, каковы принципы взаимоотношений в классе, указав, что такое полезное, кооперативное поведение	4,29	1,76
10.3. Обычно учитель не вмешивается, позволив учащимся решать вопросы самостоятельно	3,92	1,81
10.4. Обычно учитель скажет учащимся, что им должно быть стыдно за свое поведение и что, если они будут продолжать, будут санкции	4,18	1,81
Блок 11. Результаты теста. Что учитель английского языка делает с теми, кто набрал очень мало баллов		
11.1. Учитель настаивает на том, что низкие оценки для них неприемлемы, сообщает учащимся, что они должны в их же интересах получить более высокие баллы	4,02	1,89
11.2. Учитель помогает учащимся исправить свои неправильные ответы, чтобы они поняли, что пошло не так и как исправить	4,98	1,84
11.3. Учитель терпеливо и с пониманием выслушает, что учащиеся говорят о выполнении теста	4,86	1,87
11.4. Учитель не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами	3,33	2,04

Утверждение	М	SD
Блок 12. Домашнее задание		
12.1. Учитель дает понять, что домашнюю работу нужно делать хорошо, в противном случае будут плохие последствия	4,25	1,92
12.2. Учитель сообщает, что значит грамотно выполнить домашнее задание; убеждается, что все понимают, что требуется для успешного выполнения домашнего задания	4,81	1,74
12.3. Учитель предлагает несколько различных вариантов домашних заданий (например, три) и просит учащихся выбрать несколько из них (например, два)	3,67	2,03
12.4. Учитель позволяет самостоятельно учащимся изучать домашнее задание, не объясняя все слишком подробно	3,90	1,87

Утверждения опросника, изначально носящие в себе негативные оценочные суждения в отношении профессиональных стилей педагогов, набирали средний балл ниже 4 («обычно учитель английского языка не слишком беспокоится о правилах поведения», «у учителя английского языка обычно отсутствует подробный план, урок идет сам собой», «обычно учитель английского языка стучит по столу и громко говорит: “Пришло время обратить внимание!”», «учитель английского языка не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами»), что также подтверждает вышесказанное. С другой стороны, ни одна из предложенных в опроснике характеристик в среднем не была оценена выше 5,5–6 баллов, что говорит о необходимости совершенствования педагогических стилей для очень значительной части российских учителей и преподавателей иностранного (английского языка).

Заключение

Исследование самооценки языковых способностей подростков и оценки ими профессиональных стилей учителей (подготовка к занятиям, планирование хода урока, подход к подаче материала, мотивирование учащихся, разрешение конфликтов и др.) в их взаимосвязи позволяет выявить следующее:

- в среднем опрошенные определяют собственные способности и интерес к изучению иностранного (английского) языка как посредственные;

- по мнению подростков, учителя (преподаватели) английского языка чаще хорошо подготовлены к урокам, имеют план и сообщают аудитории о своих требованиях и ожиданиях, при этом стараюсь мотивировать учащихся к овладению предметом;
- педагоги скорее склонны устанавливать и диктовать свои правила аудитории, объясняя возможные последствия их несоблюдения, но при этом они достаточно четко ставят цели и чаще стараются предлагать ученикам интересный для изучения материал, на что прежде всего обращают внимание респонденты с более высокой самооценкой языковых способностей и интереса к предмету (особенно те, кто не привык скучать на уроках английского и выражает положительное отношение к домашней работе);
- учителя в основном не пытаются «заваливать» учеников множеством учебных проблем, напротив, чаще всего они учат их решать все поступательно, проводят контрольные замеры уровня освоения предмета и оперативно на них реагируют;
- у учителей английского в основном отмечается желание оказать помощь при возникновении у учеников сложностей, педагоги также не остаются в стороне и при возникновении конфликтных ситуаций.

Судя по корреляционным взаимосвязям, можно отметить, что к стараниям учителей чаще положительно относятся более способные, ответственные и заинтересованные ученики, которые стараются применять и осваивать язык не только на уроках, но и за пределами школы, в том числе при выполнении домашней работы и знакомстве с культурой англоязычных стран.

Ограничения исследования

Ограничением настоящего исследования является использование опросника «Учительские стили» без его первичной адаптации, что является перспективной задачей наших дальнейших исследований. В то же время настоящую работу можно считать попыткой поиска взаимосвязи самооценки языковых способностей у школьников старших классов, выявленных при помощи авторского адаптированного опросника, и профессиональных стилей российских учителей.

Библиографический список / References

1. Барынкина И.В. Особенности способностей к изучению иностранных языков // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1 (1). С. 263–265. [Barynkina I.V. Features of abilities to study foreign languages. *Bulletin of the Bryansk State University*. 2012. No. 1 (1). Pp. 263–265. (In Rus.)]

2. Брич О.В. Рефлексивная самооценка как компонент учебно-познавательной компетенции учащихся // Вестник науки. 2020. № 11 (32). С. 28–32. [Brich O.V. Reflexive self-assessment as a component of educational and cognitive competence of students. *Bulletin of Science*. 2020. No. 11 (32). Pp. 28–32. (In Rus.)]
3. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 18–21. [Dondokova R.P. Essential characteristics and structure of communicative competence. *Bulletin of the Buryat State University*. 2012. No. 1-1. Pp. 18–21. (In Rus.)]
4. Еникеева А.М. Самооценка как один из ключевых компонентов развития лингвистических способностей в подростковом возрасте // *Ceteris Paribus*. 2022. № 1. С. 86–88. [Enikeeva A.M. Self-assessment as one of the key components of the development of linguistic abilities in adolescence. *Ceteris Paribus*. 2022. No. 1. Pp. 86–88. (In Rus.)]
5. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (125). С. 109–113. [Igna O.N. “Components” of linguistic giftedness and abilities for foreign languages. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2012. No. 10 (125). Pp. 109–113. (In Rus.)]
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2009. [Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of a teacher]. Moscow, 2009.]
7. Нестеров В.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога // *Акмеология*. 2009. № 1 (29). С. 19–26. [Nesterov V.V. Communicative competence as a factor of professional competence of a teacher. *Acmeology*. 2009. No. 1 (29). Pp. 19–26. (In Rus.)]
8. Никандров Н.Д. Педагогические стили: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений. М., 2010. [Nikandrov N.D. *Pedagogicheskie stili* [Pedagogical styles]. Textbook. Moscow, 2010.]
9. Ондар Л.М. Исследование коммуникативной компетентности педагогов // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. 2013. № 1 (16). С. 59–65. [Ondar L.M. The study of communicative competence of teachers. *Bulletin of Tuva State University. Social Sciences and Humanities*. 2013. No. 1 (16). Pp. 59–65. (In Rus.)]
10. Семендяева В.И. Влияние стиля педагогической деятельности учителя на эффективность образовательного процесса // *Таврический научный обозреватель*. 2016. № 8-3 (13). С. 21–24. [Semendyaeva V.I. The influence of the style of teacher’s pedagogical activity on the effectiveness of the educational process. *Tavrisheskiy nauchnyy obozrevatel*. 2016. No. 8-3 (13). Pp. 21–24. (In Rus.)]
11. Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // *Magister Dixit*. 2012. № 1. С. 119–125. [Filatova E.V. Communicative competence of a teacher: Essence and structure. *Magister Dixit*. 2012. No. 1. Pp. 119–125. (In Rus.)]

12. Чагина А.В., Максименко А.А. Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 419–432. [Chagina A.V., Maksimenko A.A. The relationship of empathy with professional styles in the work of Russian teachers. *Prospects of Science and Education*. 2022. No. 6 (60). Pp. 419–432. (In Rus.)]
13. Чагина А. В., Максименко А. А. Взаимосвязь самооценки языковых способностей учащихся старших классов заведений среднего профессионального образования и оценки эмпатии учителей иностранного языка // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 2. В печати. [Chagina A.V., Maksimenko A.A. Relationship between self-assessment of language abilities of high school students of secondary vocational education institutions and assessment of empathy of foreign language teachers. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*. 2024. No. 2. In print.]
14. Klimova B.F. Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 158. Pp. 85–92.
15. Leung C. Second language teacher professionalism. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. A. Burns, J.C. Richards (eds.). New York, 2009. Pp. 49–58.
16. Neff P., Rucynski J. Japanese perceptions of humor in the English language classroom. *Humor*. 2017. No. 30 (3). Pp. 279–301.
17. Niemi H. Effectiveness of teacher education and theoretical framework of communication, evaluation and the design of a finnish research project. *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Education*. H. Niemi, K. Tirri (eds.). Tampere, 1996. Pp. 11–32.
18. Petrescu A. The development of multiple skills for the foreign language teacher of the XXI century – current training needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 76. Pp. 643–648.
19. Popkewitz T.S. Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*. 2001. No. 3 (2). Pp. 1–8.
20. Sebestova S., Najvar P., Janik T. Prilezitosti k rozvijeni recovych dovednosti ve vyuce anglickeho jazyka: samostatne anebo v integraci. *Pedagogicka orientace*. 2011. No. 21 (3). Pp. 322–348.
21. Shardakova M. “I Joke You Don’t”: Second language humor. *Social and Cultural Aspects of Cross-Border Language Learning in Study Abroad*. 2013. Pp. 207–238.
22. Van den Berghe L., Soenens B., Vansteenkiste M. et al. Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers’ motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*. 2013. No. 14. Pp. 650–661.
23. Uso-Juan E., Martinez-Flor A. Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.12.2023, принята к публикации 03.03.2024
The article was received on 07.12.2023, accepted for publication 03.03.2024

Сведения об авторе / About the author

Чагина Алина Владимировна – соискатель кафедры общей и социальной психологии Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет

Alina V. Chagina – applicant at the Department of General and Social Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University

E-mail: alinachagina90@gmail.com