

Представления российских учеников о хорошем учителе

Дипломная работа

Отделение языковедения

Русский язык и культура

Университет г. Ювяскюля

Весна 2005 г.

Ээва Ламминпяя

Туулиа Лепоярви

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Eeva Lamminpää, Tuulia Lepojärvi	
Työn nimi – Title Predstavlenija rossiskih uchenikov o horoshem uchitele	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli	Työn laji – Level Gradu
Aika – Month and year Kevät 2005	Sivumäärä – Number of pages 75 + 5
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä työssä tarkasteltiin venäläisten oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Suomessa on paljon venäläisiä oppilaita ja heidän sopeutumisensa suomalaiseen koulukulttuuriin ei suju aina ongelmitta. Jotta suomalaiset opettajat ymmärtäisivät maahan muuttaneita oppilaitaan, heidän on tärkeää tutustua venäläiseen koulukulttuuriin ja oppilaiden käsityksiin hyvästä opettajasta. Tutkimuksessa venäläistä koulukulttuuria tarkasteltiin aluksi historiallisesta näkökulmasta. Seuraavaksi tehtiin teoreettinen katsaus opettajan toimeen erilaisten pedagogisten kirjallisuuden avulla, jotka käsittelevät hyvän opettajan toimintaa eri näkökulmista. Tämä teoreettinen pohja auttoi ymmärtämään itse tutkittavaa materiaalia, oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta.</p> <p>Tutkimusmateriaali kerättiin Venäjällä kyselylomakkeiden avulla kolmessa kaupungissa, Pietarissa, Syktyvkarissa ja Jaroslavlissa. Tutkimuksen kohteeksi valittiin 16-17 – vuotiaat oppilaat, sillä he ovat ikänsä puolesta kypsiä analysoimaan ajatuksiaan hyvästä opettajasta. Jokaisesta kaupungista kyselylomakkeen täytti kuusi tyttöä ja kuusi poikaa, eli yhteensä 36 oppilasta. Kouluissa, joissa teetettiin kysely, käytiin havainnoimassa vielä oppitunteja. Tutkimusaihetta syvennettiin Jaroslavlissa kahden oppilaan teemahaastattelun avulla. Tutkimuksen loppuvaiheilla haastateltiin vielä koulutarkastajaa. Tutkimustuloksia analysoitaessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista metodia.</p> <p>Tutkimustuloksista kävi ilmi, että hyvä opettaja venäläisten oppilaiden mielestä on ennen kaikkea hyvántahtoinen, ymmärtäväinen ja oikeudenmukainen. Oikeudenmukaisuus ilmenee etenkin oppilaiden arvostelussa, joka on Venäjällä jatkuvaa. Hyvä opettaja on myötätuntoinen ja huumorintajuinen. Hän on viisas ja osaa opettamansa aineensa hyvin ja opettaa sitä niin, että oppilailla säilyy mielenkiinto siihen. Venäjällä opettaja saa keskeyttää oppilaan vastauksen, mutta oppilaiden mielestä hyvä opettaja ei keskeytä heitä. Oppilaat haluavat että tunnilla opettaja puhuu ja ylläpitää yhteistä keskustelua. Opettajalla tulee olla huoliteltu ulkonäkö.</p>	
Asiasanat – Keywords	käsitys, hyvä opettaja, pedagoginen toiminta
Säilytyspaikka – Depository	Aallon kirjasto, Jyväskylä
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1. ВВЕДЕНИЕ	5
2. УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С КОНЦА XIX ВЕКА ДО НАЧАЛА XXI ВЕКА	7
2.1 Определения основных понятий	7
2.2 Народное образование в России в конце XIX века и в начале XX века.....	9
2.3 Педагогическое движение в конце XIX века и в начале XX века	11
2.4 Педагогическая система в СССР.....	13
2.5 Образование в современной России	19
2.6 Ситуация с учителями в России сегодня.....	20
3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ	22
3.1 Отношение учителя к ученику в педагогическом общении.....	22
3.1.1 Стили педагогического общения.....	23
3.1.2 Понимание, справедливость и чувство юмора как средства учителя для установления контакта с учеником.....	24
3.1.3 Речь учителя.....	26
3.1.4 Внешний вид учителя.....	27
3.2 Формы оценивания.....	27
3.2.1 Оценки и мотивация у старшеклассников.....	28
3.2.2 Поощрение и наказание - приёмы воздействия.....	31
3.3 Свобода и ответственность ученика в учебном процессе.....	32
3.4 Проблемные ситуации.....	34
4. ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	36
4.1 Описание исследовательского процесса.....	36
4.2 Анкета.....	38
4.3 Фоновые данные.....	40
5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	41

5.1 Идеальный учитель.....	41
5.1.1 Качества хорошего учителя.....	42
5.1.2 Внешний вид хорошего учителя	46
5.1.3 Возраст и пол учителя	47
5.2 Мнения учеников о педагогической деятельности учителя, выраженные с помощью схемы Столяренко.....	47
5.3 Плохой учитель: несправедливый и скучный.....	53
5.4 Действия учителя в разных педагогических ситуациях.....	54
5.4.1 Реакция учителя на ответ ученика.....	55
5.4.2 Отношение хорошего учителя к некорректному выполнению домашнего задания..	57
5.4.3 Действия учителя, если ученик мешает на уроке.....	58
5.4.4 Действия учителя в проблемных, по мнению учеников, ситуациях.....	59
5.5 Свобода выбора и ответственность учеников.....	61
5.6 Характеристики хорошего урока и средств обучения.....	62
5.7 Мнения учеников об анкете.....	65
5.8 Выводы.....	66
Схема 2. Представления российских учеников о хорошем учителе.....	69
Схема 2. Представления российских учеников о плохом учителе.....	70
6 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
БИБЛИОГРАФИЯ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	76
Приложение 1. Анкета	76
Приложение 2. Рисунки учеников.....	79

1. ВВЕДЕНИЕ

У каждого учителя есть представление о хорошем учителе, к которому он стремится. Соответственно у каждого ученика есть тоже определённое представление о том, каким является хороший учитель, и как он действует в разных ситуациях. Представления учеников формируются в окружающей их педагогической системе. Столкновение с разными представлениями может возникать в таких ситуациях, когда ученик вынужден уехать из своей страны, и в связи с этим он должен учиться в другой системе образования среди чужой культуры. В Финляндии в данный момент есть много иностранных учеников, например, русских. Исследование, проведенное в Финляндии, показывает, что нередко среди русских учеников усвоение финской системы образования не получается без проблем, именно в результате разной педагогической культуры (Laihiala-Kankainen 1999).

Чтобы лучше понимать образ российского учителя, в данной работе мы решили рассматривать представления российских учеников о хорошем учителе. В просеминарской работе в 2004 году мы уже начинали изучать тему, сравнивая результаты представлений о хорошем учителе финских учеников с представлениями российских учеников, но в этой работе в целях углубления информации мы сосредоточились только на представлениях российских учеников. Эту тему изучали раньше, например, в Ярославле. Данное исследование подтвердило, что хороший учитель, по

мнению учеников, прежде всего, «знает свой предмет» (70 % ответов) и он «понимающий» (55 % ответов) (Интернет 1.).

Представления понимаются как «знания, понимание чего-нибудь» (Ожегов и Шведова 1998: 582). Другим главным понятием этого исследования является хороший учитель - тот, у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться» (Столяренко 2000: 234). Также педагогическая деятельность важное понятие, которое определяется как профессиональная деятельность учителя, направленная на создание на занятиях оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и саморазвития ученика и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения (Коджаспирова 2003 : 76).

Исследование мы сделали с помощью анкетирования, которое мы провели в трёх городах России: в С.-Петербурге, в Сыктывкаре (столица Республики Коми) и в Ярославле. В анкетировании участвовали 16-17-летние российские ученики, из каждого города шесть юношей и шесть девушек, всего 36 испытуемых. Кроме анкетирования, мы взяли интервью у двух учеников в Ярославле. В тех школах, где мы проводили анкетирование, мы также наблюдали за уроками. Для получения дополнительной информации мы взяли интервью у начальника отдела инспектирования. Итак, чтобы лучше понимать представления о хорошем учителе, во второй главе мы познакомимся с историей русской системы образования с конца XIX века до начала XXI века и чертами сегодняшней ситуации в работе учителей. В третьей главе мы рассматриваем теоретические основы совместной деятельности учителя и учащихся. В четвёртой главе мы опишем исследовательский процесс и используемые нами методы. В пятой главе мы характеризуем и анализируем результаты нашего исследования. Мы рассматриваем черты хорошего учителя, его действия в разных педагогических ситуациях и характеристики хорошего урока. Мы также составим портреты хорошего и плохого учителя. И в Заключение мы оценим наши результаты и укажем на возможную практическую пользу нашего исследования.

2. УЧИТЕЛЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ С КОНЦА XIX ВЕКА ДО НАЧАЛА XXI ВЕКА

2.1 Определения основных понятий

У всех, кто сотрудничает с учителями, есть разные представления о том, какой учитель хороший. У учеников, родителей, директоров, персонала школ и у администраторов есть свои требования к учителю. Учитель стремится выполнить эти требования и одновременно реализовать себя.

А каким является хороший учитель? Это можно определить следующим образом: Педагог-профессионал является субъектом педагогической деятельности, и он ориентирован на развитие человеческих способностей. Педагог умеет практически работать с образовательными процессами и строить развивающие образовательные ситуации. (Слободчиков & Исаева 1996.) Хороший учитель- это тот, у которого «все

дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться» (Столяренко 2000: 234).

Учитель встречает каждый день разные представления о хорошем учителе, общаясь со своими учениками. Представления учеников воплощаются в их отношении к учителю, и в их действиях в классе. Иногда эти представления являются скрытыми, но иногда они становятся очевидными.

Понятие "представление" определяется в словаре Ожегова и Шведовой (1998: 582) следующим образом: «Представление - воспроизведение в сознании ранее пережитых восприятий; знания, понимание чего-нибудь».

Представления постоянно меняются, когда личность обрабатывает их на основе своего опыта. Человек создаёт представления с помощью своих наблюдений и впечатлений о делах и о явлениях, которые влияют на его действия. Например, ученик относится к учителю в соответствии со своим представлением о хорошем учителе и о профессии учителя вообще.

В следующих абзацах мы рассматриваем определения основных понятий, которые встречаются в данной работе.

Во-первых, что такое обучение? «Обучение – специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека, усвоение им знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развития умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования» (Коджаспирова 2003 : 24-25).

«Учебный процесс – целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, преподавания и учения, в ходе которого решаются задачи образования, развития и воспитания учащихся; организация обучения во взаимосвязи всех компонентов» (Коджаспирова 2003 : 121).

«Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и саморазвития воспитанника и выбора

возможностей свободного и творческого самовыражения.» (Коджаспирова 2003 : 76).

«Педагогическое взаимодействие – личностный контакт воспитателя и воспитанника(-ов), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок.» (Коджаспирова 2003 : 25).

Педагогическое общение - это «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива». Это также «многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности» (Кашапов 2003: 94).

«Образование – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека». Далее это рассматривается как «процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений ».

Чтобы лучше понять ситуацию учителя в России сегодня, мы вначале рассмотрим историю образования в России и в Советском Союзе.

2.2. Народное образование в России в конце XIX века и в начале XX века

В России в начале XX века основным типом школы являлась начальная школа. Она включала в себя церковно-приходские школы и школы грамоты, которые находились в ведении Святейшего синода, и сельские народные училища и городские училища, подведомственные Министерству народного просвещения. Церковно-приходские школы и школы грамоты являлись

самым распространенным типом начальной школы. В школах грамоты срок обучения был два года. Приходские школы были одно- и двухклассными: первый курс продолжался три года, и дети обучались Закону Божьему, письму, чтению книг церковной и гражданской печати, церковному пению и арифметике. Второй курс продолжался четыре года и, кроме вышеперечисленных предметов, дети изучали еще основы русской истории, географии, рисование и черчение. Главной задачей таких школ являлось распространение образования в народе в духе православной веры и церкви, передача детям полезных и необходимых знаний и развитие у них христианской нравственности (Пискунова 2004: 399-400).

В сельских одноклассных народных училищах учились три года и обязательными предметами были Закон Божий, славянская грамота, русский язык, чистописание и арифметика. В двухклассных училищах срок обучения был пять лет, и там преподавались еще дополнительные предметы, такие, как основы истории, географии, естествознания, церковное пение, черчение, гимнастика, садоводство, огородничество, пчеловодство и обучение ремеслу для мальчиков и рукоделию для девочек (Пискунова 2004: 399). В городских народных училищах главной задачей являлось обеспечение детям всех сословий начального умственного и религиозно-нравственного образования. После выхода «Положения о высших начальных училищах» в 1912 году все городские училища начали преобразовываться в высшие начальные училища, в которых обучение продолжалось четыре года. Как и раньше, в учебные планы входили Закон Божий, русский язык и элементы церковнославянского языка, арифметика, основы географии, истории, естествознания, рисование и черчение, но вводились и новые предметы, такие, как ознакомление с элементами алгебры, геометрии и физики. (Пискунова 2004: 400-401)

В конце XIX века и в начале XX века классическая гимназия была главным типом средней школы. Сохранялись тоже другие средние учебные заведения, например, в том числе, духовные семинарии, епархиальные училища, институты благородных девиц и кадетские корпуса и реальные училища, в которых учащиеся получали кроме общего образования еще и профессиональную ориентацию. В гимназию принимали только детей

дворян и чиновников, а целью обучения в гимназии была не только подготовка к поступлению в университет, но и воспитание социальной элиты, которая в будущем сможет работать в государственном аппарате. Срок обучения был рассчитан на восемь лет и в учебный план входили латинский язык, греческий язык, русский язык, церковнославянский язык, литература, математика, физика, рисование, география, история, Закон Божий и естествознание. Сравнивая учебные планы мужских и женских гимназий можно сказать, что женское образование было в то время более ограниченное и поверхностное, чем мужское (Пискунова 2004: 346-348, 401-403).

2.3 Педагогическое движение в конце XIX века и в начале XX века

В России развитие педагогики было всегда тесно связано с общественно-политическими событиями. В начале XIX века в России начали распространяться идеи европейского Просвещения, и эти новые идеи побудили русских философско-педагогических мыслителей к поиску новых путей развития просвещения в России. В конце концов, в 40-х гг. XIX столетия интеллигенция страны уже разделилась на два лагеря, на славянофилов и западников. Славянофилы предпочитали в сфере образования и воспитания народно-славянские традиции, обращая внимание на их самобытность, противопоставляя их западноевропейским идеям, которые они воспринимали как угрозу потерять народность (Пискунова 2004: 350-351). К.Д. Ушинский (1828-1870), крупнейший педагог в России XIX века, считал, что главной целью воспитания является духовное развитие человека и этого возможно достигнуть только в русле культурно-исторических традиций народа, учитывая особенности его национального характера. По его мнению, только такое воспитание имеет действенную силу, фундамент которого основан на народных началах. То есть самые лучшие педагогические системы не имеют никакой силы, если они построены на абстрактных идеях (Пискунова 2004: 358-359). Западники, в

свою очередь, хотели развивать русскую педагогическую науку и образование по западноевропейским моделям. Они критиковали официальную народность в воспитании и крайние позиции славянофилов (Пискунова 2004: 350-351).

Для начала XX века было характерно развитие общественно-педагогического движения. Существовали три основных направления: буржуазно- демократическое, оппозиционно-либеральное и социально- демократическое. Каждое направление предлагало свою модель народного образования и отражало интересы определенного слоя российского населения (Пискунова 2004: 403). Было противоречие между традиционным, официальным воспитанием в духе «самодержавия, православия, народности» и европейскими подходами и опытом западных школ, которые не всегда учитывали особенности и своеобразие развития России (Пискунова 2004: 416).

Несмотря на это, направленностью русской педагогики того времени можно считать гуманитарность и демократизм. Бурное развитие наук о человеке позволило ученым-педагогам по-новому рассматривать вопрос об изучении ребенка. Они начали смотреть на ребенка как на личность, которая способная активно воспринимать явления окружающего мира, активно действовать в нем, исходя из внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Уважительное отношение к личности ребенка и его интересам и потребностям привлекло внимание к выработке новых эффективных методов обучения и воспитания. (Пискунова 2004: 416, 437) В начале XX века появилось еще много разных педагогических концепций, которые предлагали новые пути для образования и воспитания ребенка, например «свободное воспитание». Основная идея ее основывалась на принципе уважения личности ребенка и приоритета его ценности по отношению к любым другим ценностям. Ребенок является абсолютной целью воспитательно-образовательного процесса, который должен сохранить и развить в ребенке индивидуальность и создать необходимые условия для его всестороннего саморазвития. Сторонники этого направления предлагали обучение в школе без отметок, экзаменов и телесных наказаний

и независимость школы от всяких классовых, политических и церковных интересов (Пискунова 2004: 417-419).

Важнейшим вопросом данного периода являлась необходимость формирования всеобщего начального обучения. Утвердилось отрицательное отношение к сословности школы, поскольку каждый ребенок имеет право на полноценное образование. Хотели также создать такую начальную народную школу, где дети могли бы учиться на родном языке в духе национальных традиций, но с обязательным изучением русского языка и культуры. Это была попытка поддержать требования национальных окраин и выступить против русификаторской политики царского правительства (Пискунова 2004: 403-404, 416). Некоторые люди хотели также связать школу с жизнью, давая детям практические и профессиональные знания для подготовки к трудовой деятельности, но большинство было категорически против такой профессионализации школы. По мнению противников, труд является хорошим методом для развития ребенка, но сам по себе не есть цель. (Пискунова 2004: 403, 416) Средние учебные заведения хотели также развиваться в сторону общеобразовательной школы. Считали, что средняя общеобразовательная школа должна давать общее образование, чтобы ученик мог после окончания средней школы либо продолжать обучение, либо устраиваться на практическую должность, а не только готовиться к поступлению в высшее учебное заведение (Пискунова 2004: 407). Много уделяли внимания и женскому образованию. Открывалось больше школ, гимназий и средних учебных заведений для женщин, и учебные планы развивались. Однако по отношению к женскому образованию все инициативы развивать ее пришли со стороны общества или частных людей и на государственном уровне все осталось по-прежнему (Пискунова 2004: 404).

2.4 Педагогическая система в СССР

Царское правительство сделало только робкие попытки реформировать школу, но консервативные силы и условия военного времени помешали

эффективно проделать эту работу (Пискунова 2004: 407, 436-437). Уже в конце XIX и начале XX века социал-демократы принимали активное участие в общественно-политическом движении, выражая интересы рабочего класса и демократически настроенной интеллигенции. Владимир Ильич Ленин (Ульянов) (1870-1924) стал во главе социал-демократов в 1893 году и после этого планировал партийную программу, которая стремилась к мобилизации народных масс. Народное образование он видел важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии в стратегии и тактике политической борьбы за власть. И, следовательно, после Октябрьского переворота в 1917 году начало происходить коренное изменение в сфере народного образования, предпринятое правительством СССР в качестве первоочередного (Пискунова 2004: 413-415, 452).

Надежда Константиновна Крупская (1869-1939), жена Ленина, являлась главным пропагандистом социал-демократов, а потом и большевиков в области организации народного образования. Деятели советского просвещения опубликовали в июле 1917 года «Материалы по пересмотру партийной программы», где рассмотрели вопросы школьной политики. Они требовали полной светскости образования (отделение церкви от государства и школы от церкви), обязательного и бесплатного общего и политехнического образования для детей обоего пола до 16 лет. Кроме этого, они хотели передать местным органам самоуправления дела народного образования, чтобы они могли сами разрабатывать школьные программы и подбирать учителей (Пискунова 2004: 415). Учителям надо было обязательно участвовать в распространении партийной литературы, в пропаганде политической и идеологической линии партии большевиков. Считали, что только такой учитель, который сознательно принимал социалистическую идею, может воспитывать человека-гуманиста. В результате этого много внимания уделяли и подготовке новых учителей. Это вызвало сопротивление многих учителей, которые считали себя в таких условиях рабами. В конце концов, учителя начали забастовку, которая продолжалась около трех месяцев и оказалась безрезультатной (Пискунова 2004: 452-454).

Осенью 1918 партия начала реализовывать свою идею о единой трудовой школе. Во многих документах законодательство утверждало новые идеи, задачи и программу школьного образования, в которых использовали многие прогрессивные педагогические идеи как зарубежных, так и российских педагогов, но которые были существенно переосмыслены (Пискунова 2004: 452-453, 456). Важнейшей задачей школы являлось гуманное отношение к ребенку и создание благоприятных условий для его всестороннего развития. Наркомпрос (Народный комиссариат народного просвещения) утверждал во всех документах, касающихся вопросов просвещения, что судьба революции зависит именно от детей будущего Отечества и их идеалов и ценностей (Пискунова 2004: 453). Воспитание человека нового типа должно произойти в духе труда, общества и природы (Пискунова 2004:462).

На сторону советской власти перешли все те педагоги и специалисты, которым казалось, что новое правительство может воплотить педагогические идеи, которые было невозможно реализовать во время царской власти, такие, как, например, демократическое преобразование школы. Поэтому советская программа привлекла их работать с Наркомпросом, хотя, на самом деле, работа педагогов была жестко ограничена политическими и идеологическими установками, все общечеловеческие ценности можно было реализовать только в соответствии и в рамках потребностей социалистического общества (Пискунова 2004: 452, 455, 468).

Анатолий Васильевич Луначарский (1875-1933), один из крупнейших деятелей Наркомпроса, считал, что ребенок должен воспитываться для социалистического общества. Именно такая точка зрения воспитания определяла все последующие направления строительства и развития советской школы (Пискунова 2004: 460). Известный педагог советского времени Антон Семенович Макаренко (1888-1939) разрабатывал идею о воспитании в коллективе с помощью коллектива, и эта идея доминировала в советской педагогике до 80 гг. (Пискунова 2004: 473; Влочай и др.:146-147). Крупская, в свою очередь, выступала против

применения наказания в школе и, как следствие, в уставе школы 20-х гг. запретили любые формы и виды наказания детей (Пискунова 2004: 474).

Какой являлась единая трудовая школа на практике? Новая школа делилась на две ступени: первая ступень была для детей от 8 до 13 лет с пятилетним сроком обучения, и вторая ступень, в которой срок обучения был рассчитан на четыре года, для подростков и юношей от 14 до 17 лет. Для детей от 6 до 8 лет был детский сад. В единой трудовой школе воспитание и обучение планировали круглогодичным, школа должна была стать центром организации жизни детей: зимой обучать в школах и посещать фабрики и заводы, а летом применять полученные знания и навыки на практике в производственном труде в городах или в деревнях (Пискунова 2004: 456). В городах и в сельской местности существовали два типа школ первой ступени: фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и школы крестьянской (колхозной с 1939 года) молодёжи (ШКМ). В 30-х гг. возникла необходимость пересмотра структуры школы. В 1934 году издали постановление, по которому на всей территории СССР устанавливались единые типы общеобразовательных школ: начальная школа (классы 1-4), неполная средняя школа (классы 1-7), включавшая начальную школу, и полная средняя школа (классы 1-10). Такая структура общеобразовательной школы в принципе сохранялась до 80-х гг., хотя там, безусловно, приходилось много раз её модифицировать и вносить разные изменения, которые чаще всего отражали нужды государства в области развивающейся индустрии (Пискунова 2004: 459). В сельской местности было мало полных средних школ и возможностей продолжать учебу, потому что там у людей не было паспортов и права покидать колхозы. Такая ситуация сохранялась до 1961 года (Пискунова 2004: 497).

Во время второй мировой войны важным стало идейно-политическое и патриотическое воспитание учащихся. В то время усиливалась комсомольская (коммунистический союз молодёжи) и пионерская организация, которые вели среди детей и молодёжи политическую работу. Идеи Макаренко стали абсолютизироваться и их использовали особенно в пионерской организации, в символике и ритуалах.

Таким образом, политизация и идеологизация стали как частями учебного процесса, так и в внеклассной и внешкольной работы. (Пискунова 2004: 484)

Единая трудовая школа получила мировое признание с точки зрения ее логичности ее структуры и уровня общеобразовательной подготовки. Но, несмотря на внешнюю прогрессивность, ее критиковали за то, что школа совсем оторвана от культурной почвы прошлого и от народных традиций, или из них отбирались только такие, которые служили идеологическим целям (Пискунова 2004: 453, 459, 456-457).

В Советском Союзе соблюдался идеологический принцип единообразности центрального руководства при образовании и преподавании. Во всем государстве действовали одна и та же педагогическая система и одна общая государственная программа, которая содержала обязательные предметы и объемы требуемых знаний (Pöyhönen 2003: 67-68). В начальной истории единой трудовой школы старались использовать так называемые комплексные подходы, когда традиционные предметы объединялись в одну комплексную тему, как, например, «Наш город». Таким образом старались связывать школу с жизнью и вызывать у школьников инициативу к активной общественно полезной деятельности. Но поскольку такие подходы не обеспечивали учащихся требуемыми знаниями и навыками, вернулись к прежней предметной системе обучения приняв обратно (Пискунова 2004: 486). Итак, в результате этого, творческое самовыражение учащихся забылось и заменялось на сознательную дисциплину. Урок со строго определенным расписанием стал главным методом обучения и главной задачей учителя являлась передача «правильной» информации ученикам. Учитель являлся безусловным авторитетом, которому надо было по ходу учебного процесса тщательно наблюдать работу каждого учащегося и давать характеристику и оценку («отлично», «хорошо», «посредственно», «плохо», «очень плохо») его успеваемости по своему предмету после каждой четверти и в конце учебного года. Ученик являлся объектом, воспринимающим информацию и содержание воспитания. В стране использовали одинаковые учебники, и прежде всего учебники по истории играли важную роль в формировании культа личности Сталина. По его приказу, в учебниках по истории также

усиливалось значение других исторических личностей, таких, как Иван Грозный и Петр Первый (Пискунова 2004: 464- 465). Таким образом обеспечивали особое идеологическое и единообразное содержание воспитания для всех граждан «Homo sovieticus»(Pöyhönen 2003: 68).

Для 70-80-х гг. в СССР характерно снижение развития экономики, кризис коммунистической идеологии и начало этнических и межнациональных конфликтов. Несмотря на «железный занавес» и жесткое идеологическое управление Коммунистической партии, в идеалах коммунистического воспитания начался кризис, они перестали соответствовать реальным устремлениям людей. Все это, безусловно, влияло и на систему образования. Коммунистическая нравственность начала заменяться другими личностными ценностями и потребностями, существовавшими в обществе (Пискунова 2004: 498-500).

В период Горбачева в Советском Союзе планировали новую реформу образования. Во время перестройки и гласности увеличились требования к развитию образования и преподавания, тогдашние методы преподавания критиковались. Вместо них предлагались методы преподавания, ориентированные на учащегося. (Webber 2000: 23-25; Jeskanen 2001: 41-42) В 1987- ом году началось планирование новой реформы образования, целью которой являлось создание благоприятных условий для развития личности и такая система образования, которая может сама развиваться. Следовательно, такая система влияла бы и на развитие всего общества положительно (Pöyhönen 2003, 69).

Итак, все старые и традиционные принципы были отодвинуты на второй план, на первый план вышли новые общественные и педагогические цели, например, гуманизация и демократизация образования. В отношении демократизации имеется в виду то, что управление школами децентрализовалось и власть передавалась региональному и местному управлению, увеличивалась автономия школ и, соответственно, внимание обращалось на региональные и местные различия. Происходило развитие разных учебных заведений и появилось альтернативное преподавание. Принцип демократизации разрешил учителям самим выбирать методы

преподавания, учебные материалы и вид оценки. Также ученики могли сами выбирать себе школу (Pöyhönen 2003, 69-70).

Принцип гуманизации образования означает то, что начинали использовать такие методы обучения, которые ориентированы на учащегося, потому что уже понимали, что ученик – субъект самостоятельный и инициативный, сознающий своё знание и оценивающий свою учёбу. Отношения между учителем и учеником важны. Новую реформу образования приняли в 1988-ом году и после многих этапов её начали применять на практике в 1990-ом году (Pöyhönen 2003, 70-71; Laihiala-Kankainen 2000,113).

2.5 Образование в современной России

СССР распался в 1991 году, и в России, как везде в бывших странах социалистического лагеря, начали происходить демократические преобразования. В России все изменения в системе образования происходили вместе с демократическими реформами всего общества. Реформаторы старались совершенствовать советскую систему образования (Пискунова 2004: 499-500).

Новый закон об образовании вступил в силу в 1992-ом году и стал трехступенчатым: государственная ступень определяет минимальное и максимальное количество уроков, региональная ступень определяет региональные нужды, например, изучение национальных языков, и школьная ступень решает, какие учебные пособия и методы обучения используют и на каком языке учитель учит. Вместо традиционного разделения уроков в школах сейчас семь областей обучения: филология, математика, общественные науки, естественные науки, технологии, искусство и физическая культура. Уроки делятся на обязательные, факультативные и добровольные (Pöyhönen 2003, 70-71, 73).

В России настоящая система основного общего образования принята в 1992-ом году в новом законе об обучении (Laihiala-Kankainen 2000, 113). Основное (общее) образование разделилось на четыре ступени:

дошкольное образование, начальное общее образование (классы 1-3 (4)), основное общее образование (классы 1-9, [5-9]) и среднее общее образование (классы 1-11[10-11]). В обязательное обучение входят классы с 1-ого до 9-ого. Раньше в них входили и классы 10-11. Начальное общее образование может продолжаться три или четыре года. До 2006-ого года планировали изменить эту ступень так, чтобы она была четырёхлетней. Кроме обычных школ существуют и другие школы, которые дают общее образование, например, гимназии (классы 5-11) и лицеи (классы 8-11). Они предоставляют ученикам более углублённое изучение предметов и разные направления обучения, и в дополнение, подготовительные школы для высшего образования. В гимназиях главное – гуманистическое воспитание, а в лицеях более профессионально-направленное обучение. Основные школы могут быть и школами-гимназиями или школами-лицеями, и тогда в них соблюдают планы обучения основного общего образования и гимназии/лицея. Кроме этого, в России существуют и частные школы, например, духовные школы, Стейнер-школы и Монтессори-школы (Рёуһönen 2003, 72-75).

2.6 Ситуация с учителями в России сегодня

После распада Советского Союза положение учителей изменилось. Сегодня эта профессия считается непрестижной, и ее общественная значимость снизилась. Также ухудшились условия работы педагогов. Например, зарплата низкая, потому что финансируется из бюджета. Учителя берут много учебных часов, чтобы получить дополнительную оплату, и поэтому у них большая нагрузка. (Интернет 2.; Ключева 2004: 83). Исследования показывают, что в 25% семей мужа относятся негативно к профессии жены-учителя (Ключева 2004: 83). Многие имеющие педагогическое образование работают в других сферах. Во многих школах финансирование также недостаточное, и они обращаются к спонсорам. Не всем ученикам хватает своих учебников, и некоторые родители покупают требуемые книги. В будущем государству необходимо каким-то образом реагировать на

ситуацию и произвести кардинальные изменения в политике по отношению к образованию. На первом месте стоит, например, повышение зарплаты, которое стимулировало бы педагогов, особенно мужчин к работе в школе (Калинина, интервью).

К современным учителям предъявляют разные требования. Например, они, с одной стороны, каждые пять лет обязательно повышают свою компетентность в Институте повышения квалификации, хотя, с другой стороны, самосовершенствование учителя является постоянным процессом. Кроме этого, сегодняшние информационные технологии требуют владения компьютерами и умения использовать их в учебном процессе. Также существует тенденция введения новых предметов, например, экономики, и таким образом, современная школа отвечает и реагирует на потребности рынка. В связи с этим, разумеется, учителям необходимо быть в курсе новейших исследований в области науки, и знать, что происходит в государстве (Садовникова & Бойко 2005: 83; Калинина, интервью).

3. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКОВ

3.1 Отношение учителя к ученику в педагогическом общении

Педагогическое общение понимается как специфическая профессиональная форма общения педагога с учащимися на уроке и вне его. Это совокупность методов и средств, которые обеспечивают реализация целей и задач воспитания и обучения. С помощью общения учитель, например, создает благоприятный психологический климат на уроке, почву благополучного обучения. (Бордовская & Реан 2004: 152 ; Столяренко 2000: 485-486.) Итак, эффективность педагогического общения зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры (Столяренко 2000, 486).

3.1.1 Стили педагогического общения

Как мы видели выше, взаимодействие педагога и учащихся играет важную роль в ходе учебного процесса. У каждого педагога есть, естественно, свой индивидуальный стиль общения, но можно выделить и основные стили руководства. Е.А. Садовникова и Е.М. Бойко в учебном пособии описывают три стили общения и три стили руководства педагогического общения, которыми являются **авторитарный**, **демократический** и **попустительский** (конформистский) стили (Садовникова & Бойко 2005: 80-81, 87-88).

Учитель, на уроках которого проявляется **авторитарный** стиль общения или руководства, обычно очень требователен к учащимся. Как мы уже отметили раньше, во время существования Советского Союза учитель должен был проявлять именно этот стиль. При таком стиле учитель убивает познавательный интерес у учащихся, поскольку не дает ученикам шанса самостоятельно развивать свои умения, навыки и мыслительные способности, а им надо только выучить информацию. При оценивании не учитываются индивидуальности учащихся, а важной является только внешняя форма ответа. Таким образом, учителя характеризует необъективность в оценках, неприветливость, грубость, сухость в общении, стереотипность восприятия, предвзятое отношение к учащимся и однотипность уроков (Садовникова & Бойко 2005: 80-81, 87-88).

Демократический, или другими словами, диалогический стиль, в свою очередь, противоположен авторитарному стилю. Стиль проявляется в гуманном и уважительном отношении к учащимся. Взаимоотношения учителя и учеников можно характеризовать словами «взрослый - взрослый». Господствует взаимопонимание и доверие. Обстановка в классе свободная, каждый может выражать свои мысли. Предоставляется разумная самостоятельность и даётся возможность строить процесс обучения самим. Учитель выбирает индивидуальный подход к каждому учащемуся, стараясь понять их. Он также стремится вызвать интерес и активность к изучаемому материалу (Садовникова & Бойко 2005: 80-81, 87-88).

Попустительский (конформистский, либеральный) стиль, который Столяренко называет конформным стилем, характеризуется полной

свободой учеников и незаинтересованностью учителя в развитии учащихся. Учитель не руководит ими, а он безынициативный, и стремится уйти от ответственности. Обычно он не уверен в себе. Поэтому он часто готов идти на поводу желаний учащихся, занижает свои требования и изменяет свои решения под давлением (Столяренко 2000: 487; Садовникова & Бойко 2005: 80,81).

М.М. Кашапов (Кашапов 2003: 159) в учебнике по педагогической психологии отмечает, кроме авторитарного и демократического стиля, ещё три стиля руководства учащихся: автократический (самовластный), непоследовательный и игнорирующий. Как отмечалось, у разных авторов есть разные классификации, но в данной работе мы рассматривали только три главные из них.

3.1.2 Понимание, справедливость и чувство юмора как средства учителя для установления контакта с учеником

Кашапов (2004: 161) пишет, что «в целях воспитания личности необходимо знание и понимание её». В.А. Канн - Калик (1987: 116- 117) в книге «Учителю о педагогическом общении» отмечает, что понимание играет большую роль в педагогическом общении. Это основа для успешной, плодотворной реализации учебной деятельности. Учителям нужно уметь понимать личность и группу личностей. Чтобы сформировались положительные межличностные отношения между учителем и классом, требуется взаимопонимание.

Общение и понимание состояния ученика является существенным моментом работы педагога. Понимание предполагает становление на внутреннюю точку зрения ученика, понимание изнутри другого человека. Одновременно, когда учитель желает, чтобы ученики понимали его, он хочет понимать и их как личностей, имеющих право на слово, на мышление (Столяренко 2000: 211, 214). Как можно понять другого человека? Есть два способа: уподобление себя другому и эмпатия. Учитель может поставить себя на место ученика, чтобы лучше понять его. «Эмпатия – способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний

мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами» (Столяренко 2000: 239). Особенно с трудными подростками проявление эмпатии очень важно, так как они чувствуют недостаток эмоциональных контактов как в семье, так и в школе (Столяренко 2000: 234, 235). Также педагог А.С. Макаренко (Кан- Калик 1987: 133) предлагал способ, который поможет учителю понимать своих учеников. Он отметил, что учителю нужно развивать физическое зрение, чтобы узнавать по лицу признаки душевных движений. Такой метод дает эффективную возможность воспринимать и оценивать эмоциональную реакцию класса и каждого ученика на то, как они воспринимают информацию, и что вообще происходит в классе.

Когда учитель понимает своих учеников, он найдёт причины их проблем, и умеет справедливо оценивать их поступки и знания. Тогда он может и завоевать их доверие и авторитет. Садовникова и Бойко выясняют в учебном пособии педагогическую этику, и важнейшим моментом, по их словам, являются принципиальность и справедливость учителя по отношению к учащимся. Справедливый педагог никогда не зависит или не занизит оценки по каким-то личным амбициям, у него не может быть предвзятого мнения по отношению к учащимся (Садовникова, Бойко 2005: 92- 93). Итак, справедливость в оценивании и по отношению к учащимся помогут учителю в педагогической деятельности.

Хороший учитель естественен и имеет чувство юмора. Кан-Калик описывает общение учителя с учащимися и подчёркивает, что учитель не должен надевать «педагогическую маску». Точнее говоря, он не должен быть излишне серьёзным, а естественным в общении с учащимися (Кан - Калик 1987: 130). В этом учителю поможет чувство юмора. Кашапов описывает разные виды юмора и выделяет чувство комического, чувство юмора и иронию. Отличая юмор от других видов, под ним понимают принятие мира со всеми его слабостями и недостатками. Тогда смеются над недостатками любимого с симпатией (Кашапов 2004: 148). Таким образом, учитель, который понимает своих учеников, найдёт и моменты, когда можно посмеяться на уроке.

3.1.3 Речь учителя

Речь учителя играет большую роль в обучении. Профессиональная речь педагога является главным средством обучения и воспитания (Десяева & al. 2003: 3). Речь не является только средством передачи информации, но и средством образования представлений и понятий, и средством, которое управляет вниманием учащихся. Речь учителя также является примером для формирования речевой культуры обучающихся (Садовникова & Бойко 2005: 88).

В успешном педагогическом общении педагогу главное найти адекватный стиль, нужную интонацию и нужные слова, подходящие к ситуации (Десяева & al. 2003: 54). Хорошая речь обладает логичностью, точностью, грамматической правильностью и употреблением научных терминов и понятий соответствует степени развития и подготовки учащихся. Речь должна быть и оригинальной, и живой, специфические выражения педагога и, в некоторых ситуациях сленг, придают речи эмоциональную выразительность и свежесть (Садовникова & Бойко 2005 : 88 – 89).

Исследования, проведенные в России, показывают, что учителя говорят на уроке в два раза больше, чем ученики, иными словами, $\frac{2}{3}$ из урока (Бордовская & Реан 2004: 153). Учитель имеет ведущую роль в обучении, то есть он обладает властью в классе и может также прерывать ученика при необходимости. Существуют два способа прерывания речи школьников, которыми должен владеть педагог. Одновременная с учеником речь учителя допускается, если ученик отвечает неправильно. Во втором случае, если ученик отвечает правильно по существу, но не в адекватной форме, учитель может прерывать ответ ученика (Десяева & др. 2003: 31). При прерывании учитель подчеркивает свою власть над учениками. Если учителя много говорят на уроках и не слушают до конца ответы учеников, это ведёт к тому, что личность учащегося, естественно, не развивается. Исследования ведь показывают, что эффективность обучения связана именно с уровнем собственной активности ученика (Бордовская & Реан 2004: 153-154).

3.1.4 Внешний вид учителя

Одна часть педагогической этики формулирует и внешний вид учителя. Он должен выглядеть эстетично, потому что его внешность и одежда не только воздействуют на внимание учащихся, но и служат примером, образцом для них (Садовникова & Бойко 2005: 93). Учитель через себя показывает, как надо любить себя и ухаживать за собой.

Умение одеваться и манеры поведения учителя влияют и на первое впечатление о нем. Учителю стоит выбирать одежду тщательно, если он хочет изначально приобрести доверие. Неухоженный внешний вид учителя рождает ощущение суетливой поспешности или лени, нетребовательности к себе или безразличия к окружающим, рассеянности или несобранности (Кан-Калик 1987: 112).

Внутренний мир и внешность учителя должны быть конгруэнтными, то есть соответствовать друг другу. Кроме одежды ещё мимика, речь, интонация и поза тела показывают, что учитель умеет управлять собой и его внешность соответствует внутреннему состоянию (Столяренко 2000 : 496).

3.2 Формы оценивания

В России существует принцип текущего контроля, и кроме этого также периодические и итоговые экзамены. При постоянном контроле ученикам выставляют поурочный балл за устные ответы, и за работу на уроке (Пидкасистый 2003: 397).

Выполнение домашних заданий проверяют в начале урока, часто устно и тогда ученика вызывают к доске, чтобы объяснить перед классом задание. При ответе учитель может задавать дополнительные вопросы, исправлять ошибки сразу же и направлять ученика (Пидкасистый 2003: 39). Учитель выставляет оценки 1-5 (лучший 5), например, за домашние задания и за работу на уроках. Оценки записывают в дневнике ученика и, таким образом, родители могут наблюдать развитие учащегося (Turunen & al. 1999:

23; Laihiala-Kankainen 2001: 15; Jeskanen 2001: 50.; наши наблюдения 3.-8.2.2005).

Пятибалльную систему оценок заимствовали в Россию из Германии. В 1918-ом году эту систему отменили и все экзамены запретили. Вместо экзаменов появились разные письменные индивидуальные задания на уроках, устная проверка и беседы с учениками. Кроме некоторых положительных случаев, отметили снижение качества знаний. Некоторые ученики перестали заниматься. В 1932 –ом году был восстановлен принцип систематического учёта знаний каждого ученика на основе индивидуального подхода. В 1935 была введена словесная пятибалльная система оценок, и, в конце концов, в 1944 –ом году снова цифровая пятибалльная система оценок. После этого в России были некоторые педагогические эксперименты. Их реализовал, в том числе, педагог Ш. Амонашвили, который оценивал своих учеников только словесно за их работы: рассказы, поделки, рисунки и задачи. На учеников это влияло положительно, они стали активными и, прежде всего, у них появилось желание учиться. Несмотря на это, идея не распространилась. Для того, чтобы изменить пятибалльную систему оценок, потребуется полная реформа всего учебно-воспитательного процесса (Пидкасистый 2003, 397-417).

3.2.1 Оценки и мотивация у старшеклассников

В период ранней юности (14-18 лет) в подрастающем человеке происходит много радикальных изменений, и подросток является в целом легко ранимым (Кон 2003: 330; Столяренко 2004: 164). Старшеклассники находятся уже почти в конце этого периода, и у них развита задача формирования самосознания и потребностей в самосовершенствовании, то есть в самовоспитании и самообразовании (Бреслав 2003: 271; Столяренко 2004: 164). Учащийся умеет планировать свою деятельность, изменять свой уровень саморегуляции, как, например, развивать определенные черты характера (Дубровина и др. 2003: 294-295). В данный период влияние сверстников сильно воздействует на учащегося. Он стремится найти свое

место среди товарищей в классном коллективе. (Маркова 2003: 303.) Им важно то, что другие думают о них. Мышление их часто недостаточно всестороннее и они оценивают окружающих людей однозначно и полярно. Качества человека определяется по отдельному поступку, который не связывается с мотивами поступка и с другими особенностями личности. В результате сравнительного анализа своего поведения старшеклассники начинают оценивать себя более объективно (Бреслав 2003: 270- 271; Кон 2003: 329-330). В подростковом возрасте появляется склонность к рассуждениям и интерес к закономерностям (Маркова 2003: 303). У старшеклассников начинает формироваться собственное мировоззрение, они любят разрабатывать свои теории, задавать вопросы, думать над проблемами и спорить (Блонский 2003: 273; Столяренко 2000: 158). Также они начинают думать над выбором будущей профессии (Столяренко 2000: 164). Для них характерен эгоцентризм мышления, иными словами, они считают свои теории правильными и пренебрегают советами и мнениями старшего поколения и критикуют их (Столяренко 2000: 158-159).

Как мы отметили выше, подростки оценивают себя через других. Школа является их особым местом для развития и самоопределения. Там они постоянно взаимодействуют с ровесниками и учителями. Также успех обучения и оценивание влияют на них. Среди школьников хорошо известно, кто учится на «двойки» и кто на «пятёрки». Важно отметить, что при принципе текущего контроля для значительной части учеников главным становится достижение успеха, они ориентируются на получение оценки, а не на получение знаний (Дубровина, Круглов и др.2003: 295-297). Это может вести к тому, что у них проявляется школьная тревожность, так как они боятся сделать ошибку, ответить неправильно и так далее. Тревожность может проявляться также у слабых и средних учеников, когда они чувствуют, что не смогут достигнуть требуемого уровня. У многих учащихся могут быть недостаточно развиты познавательные интересы и мотивация учения, и, следовательно, они воспринимают учение как неприятную обязанность и у них может возникать негативное отношение к школьному обучению (Дубровина, Круглов и др.2003: 295-297).

Как мы отметили выше, мотивация и её структура являются главными факторами успешности учебной деятельности учащихся. Под мотивом понимается внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (общение, деятельность и поведение), которая удовлетворит определенные потребности (Бордовская & Реан 2004: 184). Мотивы могут быть количественными (сильные и слабые) и качественными (внешние и внутренние). Внешняя мотивация может проявляться положительно в форме мотивации успеха и достижения. Ученик инициативный, активный и ставит перед собой реально достижимые цели. Если он встречает препятствие, он ищет способы преодолеть их. Отрицательно внешние мотивы проявляются тогда, когда у ученика есть страх перед неудачей и ожидание неприятных последствий и из этого следует, что он действует только во избежание наказания или порицания. При мотивации боязни неудачи ученик малоинициативен, отказывается от ответственных заданий и плохо оценивает свои возможности. Если учебная деятельность сама по себе значима для ученика, то говорят о внутренней мотивации. Это самый хороший вид мотивации. Такая познавательная мотивация характерна для сильных учеников, и в учебном процессе они проявляют продуктивную и творческую активность (Бордовская & Реан 2004: 184-188; Столяренко 2000: 175).

Таким образом, с помощью наблюдения педагог может следить за поведением и деятельностью ученика, чтобы получать информацию о его мотивации и на основе этого помогать ему формировать более устойчивое отношение к учебной деятельности. Следует изменить существующее отношение к ошибке ученика как нехорошему и наказуемому и, кроме этого, сломать ориентацию учителей на то, что существует только один единственно правильный ответ. Также надо делать в отношении отметок и неудач и удач учащихся. Чтобы сформировать правильное и разумное отношение к отметке, у ученика необходимо развивать умения самооценивания и самоконтроля работы. Это можно делать с помощью разных форм взаимопроверки, самооценки и рефлексии. Для создания эмоционального благополучия у школьников педагогам надо уважать чувство собственного достоинства учащегося и укреплять его веру в себя.

Учащемуся важно и то, что отношение родителей к нему никак не зависит от его успехов или неудач в школе (Бордовская & Реан 2004: 188 ; Дубровина, Круглов и др. 2003: 302-303).

3.2.2 Поощрение и наказание - приёмы воздействия

Выше мы уже перечислили, что педагог должен уважать ответы ученика, корректно исправлять его ошибочные мысли и поддерживать развитие его мышления и личности (Блонский 2003: 273). Для решения воспитательных задач можно использовать разные воспитательные методы, одним из которых является поощрение. Этот прием направлен на «эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым». Существуют разные виды поощрения, как, например, одобрение, похвала, награда, благодарность, восхищение и так далее. (Бордовская & Реан 2004: 43.) Поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Неэффективное поощрение осуществляется нерегулярно и делается только в общих чертах. Такое поощрение может быть ориентировано на соревнование, на сравнение результатов учащегося с результатами других. Эффективное поощрение, в свою очередь, осуществляется постоянно и учитель всегда объясняет, что именно достойно поощрения и какова значимость достигнутых результатов (Бордовская & Реан 2004: 154-156).

Иногда в учебном процессе может возникнуть и ситуация, при которой учитель должен решать, использовать ли приемы наказания или нет. Это тоже метод воспитания, который ориентирован на сдерживание негативных действий человека и оказывает тормозящее влияние в подобных ситуациях. Наказание включает в себя неодобрение, замечание, ироническую шутку, выговор, упрек, осуждение, возмущение, лишение удовольствий и исключение из коллектива. Наказания желательно применять только в тех случаях, когда явно нарушаются социально-культурные нормы поведения или возникает угроза благополучию человека, в том числе и самого нарушителя (Кабанова 2004: 134-135).

3.3 Свобода и ответственность ученика в учебном процессе

Одной из главных составляющих социально зрелой личности является ответственность. Она может развиваться только, если у человека есть свобода в принятии решений (Столяренко 2000: 190,195 ; Бордовская & Реан 2004: 176-178). Но в современной России ведущим лицом в процессе обучения всё ещё является преподаватель, учащиеся всё лишь выполняют его указания. Формы обучения также выбирает преподаватель, а не учащиеся (Садовникова & Бойко 2005: 76). Из этого можно сделать вывод, что ученикам не дают возможность выбирать. Кроме того, исследования показывают, что дисциплинированность учеников ценится педагогами больше самостоятельности (Столяренко 2000: 195). Другими словами, учителя не всегда поддерживают развитие самостоятельности в учениках, а наоборот, поощряют послушание и дисциплинированность.

А какова же ответственная личность? Это человек, который сам отвечает за свои успехи и неудачи. Он уверен в себе. Такой человек знает, что он должен делать и что он может это сделать. Он не склонен приписывать ответственность другим людям, судьбе, случайности и т.п. (Столяренко 2000: 194).

Но всё-таки найдутся и такие школы, в которых ученикам предоставят ответственность, самостоятельность в учёбе и предложат разные варианты (Садовникова & Бойко 2005: 76). Уже у советского педагога Ш.А. Амонашвили была реализована идея свободного выбора. Он смог сказать учащимся, что он не задаст домашнее задание, но если кто-нибудь хотел, мог сам задать себе задания. И на следующем занятии педагог разбирает с учащимися, кто что сделал, и одобрял усердие детей. В этом случае учитель постоянно поощрял учеников, и они были заинтересованы в учёбе. (Интернет 3.)

Как уже отмечалось выше, в юношеском возрасте человек стремится утвердить свою самостоятельность и автономию. Пренебрегая советами старшего поколения и заявляя протесты против авторитетов, которые лишают их свободы, подросток старается показать свою

независимость. Но тогда ему нужна поддержка ровесников, мнение которых сильно влияет на него (Смирнов 2003: 245; Столяренко 2000: 158- 159). Таким образом, иногда ранняя самостоятельность обманчива.

Н.В. Ключева описывает задачи юношеского возраста. Первой из них является достижение волевой независимости в планировании своего времени и принятии решений (Ключева 2004: 256). Она также описывает экзистенциально-гуманистический подход к воспитанию личности, одним из принципов которого является наличие ситуации выбора. Когда человеку предоставляется возможность выбирать, он может проявить свою активность и осознанно сделать выбор, и таким образом развиваться как личность (Ключева 2004: 52-54). Показательно, что вследствие авторитарного поведения учителя только учитель является активным в процессе обучения, а ученики осознают себя лишь в качестве исполнителей. Они ждут инструкций к действию и у них воспитывается безынициативность, искажается мотивационная сфера познавательной активности и теряется творческий характер обучения. (Столяренко 2000: 492). В результате этого у многих учеников начинаются проблемы после жёсткой школьной системы, когда они попадают в вуз, где от них требуется полная самостоятельность (Бордовская & Реан 2004: 148).

Как указывалось выше, далеко не все ученики ответственны в последнем классе школы, и поэтому они нуждаются в определённой помощи. Существует СДЛ- модель (self-directed learning model) (Grow 1991), которая показывает, как самостоятельность и зависимость связаны друг с другом. Оптимальные ситуации таковы: ученик самоуправляемый и учитель в роли консультанта или поручителя. Тогда учащийся свободен, чтобы учиться, и когда ему нужна помощь, он её получает. Самая проблемная ситуация возникает в таком случае, когда ученик зависим (то есть, безответственен, несамостоятелен), а учитель действует в роли консультанта, то есть, он не контролирует действия ученика, а советует, если ученик подходит к нему. В данной ситуации зависимый ученик остаётся, так сказать, на произвол судьбы. Другая проблемная ситуация возникает тогда, когда ученик уже совсем самоуправляемый, но учитель является сильным авторитетом или строгим тренером. В этом случае у

самоуправляемого символически связаны руки, он не может действовать, как сам планировал, а должен под контролем авторитета выполнять его указания. Ученикам среднего уровня, то есть заинтересованным и добровольно принимающим на себя обязательство, подходят учителя в роли гида, стимулирующего работу, и помощника. Учитель в таких случаях поручает работу, побуждает заниматься и оказывает помощь в необходимой мере.

В заключение можно с уверенностью сказать, что, если учитель хочет помочь ученику расти ответственной, социально зрелой личностью, он должен дать свободу выбора в определённой мере и протянуть руку помощи, когда она действительно нужна.

3.4 Проблемные ситуации

Не всегда педагогическое общение между учителем и учениками является оптимальным. В межличностных отношениях вполне возможно возникновение разных педагогических конфликтов и проблемных ситуаций. Характерными для таких ситуаций являются, в том числе, необъективность, неожиданность, неопределенность и острота (Кашапов 2003: 100-101).

Почему в учебном классе возникают проблемные ситуации? Причины могут быть разными. Садовникова и Бойко описывают педагогические конфликты и перечисляют несколько их причин. Во-первых, одной из них является именно взаимное непонимание учителя и учащихся. Во-вторых, у ученика может проявляться нежелание учиться, усваивать материал. В-третьих, учитель, в свою очередь, может необъективно оценивать их знания или требовать от учащихся глубокого знания такого материала, который они мало изучали (Садовникова & Бойко 2005: 82). Кроме предыдущих, почвой для проблем могут быть ещё, очевидно, и разногласия среди учеников или ситуация у них дома, которые, разумеется, оказывают воздействие на их поведение. Далее, надо ещё помнить, что хотя старшеклассники приближаются к совершеннолетию, у них может быть «недостаточное осознание последствий своих поступков».

Ввиду этого в классе могут возникать разные проблемы, на которые учитель должен уметь реагировать (Столяренко 2000: 164).

Проблемную ситуацию необходимо быстро и правильно решать. Именно в таких ситуациях педагог показывает свою компетентность и профессионализм. Но, к сожалению, не все могут действовать адекватно, даже после многих лет преподавания. В соответствии с этим Л.Д.Столяренко (2000: 497) характеризует разные типы поведения в неожиданных ситуациях. Один из них - эмоциональный срыв: «педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять эмоциями или скрывать свои чувства». Учитель может и полностью растеряться и это препятствует его адекватным действиям в этой ситуации. Есть и случаи, когда учитель сознательно и преднамеренно уклоняется от преодоления ситуации, или совсем наоборот, использует все ресурсы своей личности для её разрешения. Но в идеальном случае педагог действует естественно и плодотворно без всяких эмоциональных и психологических затруднений.

Итак, в проблемных ситуациях у профессионального педагога проявляется способность к спонтанности коммуникации и к педагогической импровизации, иными словами, он умеет неподготовленно воздействовать разнообразными средствами или приемами (Столяренко 2000: 496). Главным действием является определение ситуации, проникновение в противоречия явления и затем применение адекватных средств решения (Клюева 2004: 103). Принимая педагогическое решение, учитель должен заслужить уважение и авторитет у учащихся, потому что конфликты не могут быть разрешены с помощью диктата учителя (Садовникова & Бойко 2005: 82). Во избежание конфликтов, учителю важно уметь прогнозировать возможные педагогические ситуации (Столяренко 2000: 496). Для достижения этой цели учителю помогает прежде всего изучение характера, привычек и склонностей учащихся (Садовникова & Бойко 2005: 82). В заключение можно отметить, что, по словам Л.Н. Толстого, прежде всего воспитывающим людям нельзя перестать воспитывать себя (Кашапов 2004: 113).

4. ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Описание исследовательского процесса

Как будущие преподаватели русского языка, мы хотели узнать, какова культура обучения в России и какие представления у российских учеников о хорошем учителе. Мы начинали изучать тему в просеминарской работе, и продолжаем изучение в данной работе.

В начале мы планировали исследовать учеников разного возраста, но потом выбрали 17-летних учеников, потому что для них тема не слишком сложна и мы могли подробнее сосредоточиться на представлениях учеников одного возраста. Мы выбрали старших учеников, у которых сформировалось абстрактное мышление, и они могут в какой-то мере анализировать, что происходит в их классе (Столяренко 2000:164,165).

Вначале мы составили анкету, чтобы получить информацию о том, что ученики думают о хорошем учителе. Потом мы собирали эмпирический материал с помощью анкетирования в трёх российских школах: в С.-Петербурге, в Сыктывкаре и в Ярославле. Анкеты заполнила во всех школах одна группа учеников, но мы анализировали ответы шести юношей и шести

девушек из каждой школы. То есть, в нашем исследовании участвовали всего 36 учеников.

В Сыктывкаре Туулиа провела анкетирование во время педагогической практики в Коми национальной гимназии 12.- 17.1. 2004, когда она посещала там уроки и знакомилась с культурой преподавания. Скоро после того Ээва провела анкетирование у учеников 11-ого класса в С.-Петербурге, когда посещала там Русско-финскую школу 29.-30.1.2004.

После того мы участвовали в программе обмена студентов и учились в Ярославле в государственном университете им. Демидова в 2004-2005 учебном году. Во время этого обмена мы провели анкетирование в школе № 43 в Ярославле 23.10.2004. Также мы посещали в той школе уроки 3.-8.2.2005 и наблюдали за учебным процессом. Во время проведения анкетирования вначале мы коротко рассказывали о нашем исследовании и потом просили учеников тщательно заполнить анкеты. Ученикам было дано 45 минут времени, но обычно они справлялись с задачей быстрее.

Кроме анкетирования, чтобы лучше понимать мнение учеников, мы собрали исследовательский материал с помощью интервью. Мы взяли интервью у двух учеников 10-ого класса, у одной девушки в 14.1. 2005 и у одного юноши 4.2.2005. Эти ученики ходят в Ярославскую школу номер 43, и с самого начала участвовали в анкетировании. Вначале мы объяснили, для какой цели мы возьмём интервью, и потом включили диктофон. Мы дали ученикам возможность самим рассказывать, что они думают о хорошем учителе, и потом задавали вопросы по порядку вопросов анкеты. Кроме того, мы задавали уточняющие вопросы и обозначения некоторых прилагательных, которые встречались в письменных ответах.

Когда мы собрали весь письменный материал, мы переписали письменные и устные ответы на компьютере, и начали анализировать результаты. Январь и февраль 2005 г. мы в основном анализировали ответы учеников. Мы стремились действовать по принципу качественного анализа, который можно определить следующим образом: «Анализ - качественный метод психологических исследований, не использующий количественные показатели, но делающий выводы лишь на базе логических рассуждений с помощью полученных фактов» (Головин 2003: 32). Мы обработали

результаты опираясь на наши наблюдения в школах, и стремились изложить результаты исследования с помощью примеров из высказываний учеников.

Ответы на вопросы № 1,3, и 8 мы соединили, поскольку вопросы очень похожи друг на друга. На вопрос № 8 можно было дать ответ и в форме рисунка, но полученные таким образом ответы мы, к сожалению, не смогли использовать. В основном они были шуточные, и этот вопрос часто вызывал в классе смех. Часть из творчества учеников приложена в конце работы (см. Приложение 2). Но на этом этапе мы выделили прилагательные из других ответов (на вопросы № 1,3,8) и считали самые распространённые прилагательные. Другие характеристики, которые ученики упоминали в ответах на эти вопросы, мы хотели связать с теорией педагогической деятельности, чтобы, с одной стороны, выразить мнения учеников в более чёткой форме и, с другой стороны, чтобы сравнить, как ученики и автор данной теории видят профессиональную деятельность учителя.

Кроме всего перечисленного, чтобы глубже понимать ситуацию учителей, и получить дополнительную информацию 1.4. 2005 мы взяли интервью у Т. А. Калининой, которая является начальником отдела инспектирования Ленинского района города Ярославля. У неё длительный педагогический стаж. Раньше она работала 5 лет учителем, 8 лет директором, потом 7,5 лет заместителем начальника отдела управления образования г. Ярославля. Полученную от неё информацию мы использовали в теоретической части.

4.2. Анкета

Когда мы составляли анкету (см. Приложения 1 и 2), вначале мы стремились поставить короткие вопросы. Большинство из вопросов являются открытыми. В конце мы поставили вопросы, которые требуют более глубокого размышления. И в самом конце ещё спросили мнение учеников об анкете.

Прежде чем мы собрали наш эмпирический материал, мы получили отзыв от наших коллег в Финляндии и в России, протестировали 17-летнего

молодого человека и сделали необходимые изменения. Несмотря на то, что анкету проверяли, в ней остались ошибки. Но всё равно мы использовали ту же анкету во всех городах во время исследования, чтобы получились одинаковые результаты.

Мы начали анкету с фоновых данных ученика (возраст, пол, родной язык). Целью первых трех вопросов является стремление настроить ученика на исследовательские вопросы и собрать первые приходящие в голову черты хорошего и плохого учителя. И в следующих двух вопросах мы сосредоточимся на действиях учителя в педагогической деятельности в определённых ситуациях. Задавая второй вопрос, мы хотим узнать, как, по мнению учеников, должен действовать учитель, если ученик не сделал домашнее задание, дал неправильный ответ, ответил совершенно правильно или мешает на уроке. С помощью пятого вопроса узнаем, как ученики относятся к тому, что учитель прерывает их или даёт возможность выбирать, что делать.

Шестой вопрос позволяет сосредоточиться на методах учителя. Мы спрашивали, какой, по их мнению, хороший урок и какие хорошие средства обучения учитель употребляет. Ученик может выбирать из данных вариантов подходящие методы проведения урока. И с помощью вопроса номер 7 мы исследуем, как должен действовать хороший учитель в проблемных ситуациях в школе.

Нас интересовало получение информации о том, является ли идеальный учитель мужчиной или женщиной, как он выглядит и в каких условиях он работает. Для этой цели мы включили вопрос 8, на который можно было бы ответить рисунку. Мы хотели попробовать, как такой тип вопроса действует. Хотелось бы, чтобы все ученики рисовали, но мы дали возможность дать и письменный ответ.

Мы спрашивали у учеников также мнение об анкете. Выбирая разговорную форму вопроса, мы хотели добиться позитивного настроения, и хотели поддерживать контакт с учащимися до конца. И в самом конце мы ещё поблагодарили за участие в опросе.

4.3 Фоновые данные

Первая школа нашего исследования находится в Республике Коми, в городе Сыктывкар, и называется Коми национальная гимназия. Там учатся и русские и ученики коми с 1 по 11 класс. Мы выбрали эту школу, потому что она представляет провинциальные северные российские школы.

Вторая школа нашего исследования - Русско-финская школа номер 204 в С.-Петербурге. Эта школа-гимназия является школой практикантов педагогического университета Герцена. Там предлагают углублённое обучение финскому языку начиная с 1989-ого года. Финский язык обязательный предмет с первого класса. На обучение в этой гимназии повлияли иностранные идеи, особенно из Финляндии. Несмотря на это, мы выбрали эту школу как вторую школу нашего исследования, поскольку она представляет русские городские школы, и у нашего университета уже были связи с этой гимназией.

Третья школа находится в городе Ярославле, это общеобразовательная средняя школа номер 43 им. А.С. Пушкина с углубленным изучением немецкого языка. Эта школа является школой практикантов педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Мы выбрали именно эту школу, потому что она находится в центре города, и у нас были контакты с учителями этой школы.

5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

5.1 Идеальный учитель

Прежде, чем мы рассмотрим подробнее, что включают в себя прилагательные, которыми ученики характеризовали хорошего учителя, отметим два, по нашему мнению, важных высказывания. Четыре ученика отметили, что «идеальных людей, ну а уже тем более учителей, не бывает». И это, естественно, правда. Как мы уже отметили, к учителям предъявляют разные требования, и иногда как будто бы забывают, что учителя также только люди, они не могут быть совершенными. Но учителя действительно благодаря своей профессии находятся в такой позиции, где они влияют на многих людей, и их ошибки или плохие намерения (осознанные или неосознанные) могут вредить многим представителям младшего поколения. Поэтому определённые требования оправданны.

Другое замечание, которое сделали четыре ученика, это то, что учитель «должен быть прежде всего хорошим человеком, а уже потом хорошим учителем». Ученикам не хватает того, что учитель хорошо знает свой предмет, или знает, как передать нужную информацию другим, а он

должен быть *хорошим человеком*. Что это значит? Ответ на этот вопрос даёт нам описание качеств хорошего учителя в следующих параграфах.

5.1.1 Качества хорошего учителя

В следующей таблице изображены восемь самых популярных характеристик, которыми ученики описали хорошего, по их мнению, учителя.



Таблица 1. Хороший учитель

Учитель должен быть добрым. Характеристика *добрый* повторилась в ответах 24 раза. (Таблица 1.) Доброта учителя важна и для девушек, и для юношей. В ответах девушек слово встречалось 15 раз и юношей девять раз. Что они имели в виду, используя это прилагательное? Для каждого из них доброта может обозначать разные вещи. Интервьюируемые объяснили, что это слово значит для них. Юноша сказал: «Лично для меня это значит, что он не будет сразу ставить плохую оценку.» Девушка считает, что такой учитель «мало задаёт, на уроках беседы на отвлечённую тему, доброжелательный, общительный человек». Как мы видим, для одного респондента доброта учителя связана с оцениванием, для другого это -

определённые действия на уроке и личные качества человека. В толковом словаре Ожегова даётся несколько значений этого слова, первое из них: «Добрый - делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества.» (Ожегов, Шведова 1998: 169) Ученики перечисляли также другие прилагательные, которые могут характеризовать доброго учителя. Он *доброжелательный, внимательный, ласковый, нежный, вежливый*. Один ученик написал, что учитель должен быть «в меру добрым, в меру злым». Этот ученик, по нашему мнению, наверное, имел в виду то, что учитель относится доброжелательно к учащимся, но когда необходимо, он сможет, например, наказать или оказаться злым – на пользу ученику.

Хороший учитель должен быть *понимающим*. Это слово повторилось в ответах 16 раз (таблица 1). Интересно то, что только один юноша написал это прилагательное, а в ответах девушек слово упоминали 13 раз. Девушка из Ярославля объяснила, что для неё такой учитель вникает в суть проблемы и даёт совет, когда это необходимо. Интервьюируемый юноша также объяснил, что понимающий учитель ищет причину проблем ученика и предпринимает соответствующие действия. Как мы замечаем, эти ученики видят понимание учителя, реализованное в проблемных ситуациях, хотя в теоретической части понимание учителя рассматривалось шире (см. раздел 3.1.2).

Очевидно, что *справедливость* очень важная особенность учителя. Справедливость проявляется, по мнению интервьюируемой, прежде всего в оценивании знания. Также в одинаково хорошем отношении ко всем. Справедливость, как черту хорошего учителя, ученики упоминали в ответах 13 раз, эта характеристика заняла третье место (таблица 1). Справедливость играет важную роль в обучении для юношей, в их ответах это качество встретилось девять раз, а в ответах девушек четыре раза. Но девушки упоминали такие определения, которых у юношей не было, например, *объективность* (пять раз) и *добросовестность*. Эти определения проявляются в педагогической деятельности учителя в большей части в оценивании, как и справедливость.

Нельзя забывать, что характеристики *справедливый* и *добрый* часто соединяют. Если человек является добрым, он, безусловно, относится ко

всем и справедливо, это же часть доброты. Добрый человек всегда желает лучшего другому.

В 12 ответах респондентов отмечалось, что учитель должен иметь *хорошее чувство юмора* (таблица 1). Девушки упоминали эту характеристику 11 раз, но юноши употребляли больше другие выражения. «Он умеет шутить и в то же время быть серьёзным». «Должен понимать шутки своих учеников». Один ученик даже признался: «Хороший учитель все наши приколы примет С ЮМОРОМ (мы часто прикалываемся над учителями).» Таким образом, по нашему мнению, хороший учитель может смеяться иногда и над собой.

Участвующие в опросе семь раз отметили прилагательное *весёлый* (таблица 1). Именно таким должен быть хороший учитель: *жизнерадостным, общительным, коммуникативным, прикольным, классным*. Чтобы учитель достиг такой репутации среди учеников, по нашему мнению, он не должен уставать от общения с молодёжью, а он должен показывать своим ученикам, что ему приносит удовольствие общения с ними.

Учитель должен быть *умным* и *разумным*. В ответах повторилось прилагательное *умный* девять раз. Девушки и юноши упоминали это качество одинаково. Кроме того, отметили, что учитель должен быть *интеллигентным* и иметь *духовное богатство*. Толковый словарь (Ожегов, Шведова 1998: 833) определяет слово *умный* следующим образом: «Умный - Обладающий умом, выражающий ум». И слово *интеллигентный*: «Интеллигентный - Принадлежащий к интеллигенции, а также вообще обладающий большой внутренней культурой» (Ожегов, Шведова 1998: 654). Учитель должен не только знать много, но и быть умным человеком, то есть поступать разумно в разных ситуациях, применять свои знания в реальности. Также он должен быть культурным человеком.

Отзывчивость также является важной характеристикой учителя. Так было отмечено девять раз, и это важно и девушкам и юношам. Это слово определяется в толковом словаре следующим образом: «Отзывчивый - Легко отзывающийся на чужие нужды, готовый помочь» (Ожегов, Шведова 1998: 471). Интервьюируемая девушка объяснила, почему по её мнению

учитель должен быть отзывчивым: «Нам нельзя всё-таки забывать, что дети – это же люди. Это то, что им нужно внимание, и чтобы им дали правильный совет. Вот.»

В шести ответах было каким-то образом написано слово *строгий*. В большинстве случаев к этому слову было добавлено ещё уточнение: *в какой-то мере строгий, чуть-чуть строгий*, или *довольно строгий*. А два ученика охарактеризовали плохого учителя словом *строгий*. Интересно то, что в ответах девушек это слово упоминали пять раз, а юношей только один раз. Интервьюируемая считает, что учитель должен быть строгим, потому что «это [строгость] никому не бывает лишней, тем более учителю. Тем более в работе с детьми».

Некоторые отметили, что хороший учитель - *уступчивый*. По нашему мнению, это хороший учитель, если он иногда уступает другим, даёт и ученикам возможность влиять на принятие решения. Но уступчивость можно рассмотреть с другой стороны, как интервьюируемый и сделал: «Уступчивость? ... Ну вообще думаю учитель, учитель таким не должен быть. То есть, он должен выработать какие-то правила поведения с учеником и не отступать от этих правил, то есть, если он сказал 'ты не выполнил домашнюю работу, я теперь даю шанс переделать на следующий урок', если ученик этого не сделает, то учитель не должен давать следующий шанс, так как он об этом предупреждал. И нельзя, как бы, отступаться от таких правил.» В этом контексте хороший учитель - строгий.

Хороший учитель должен быть *интересным*, как отметили четыре раза в ответах. Мы спросили интервьюируемого, как, по его мнению, учитель может заинтересовать учеников. В его ответе отражается то, что учитель сам должен быть интересным. «У него должны быть какие-то личные черты характера, индивидуальность, которая заинтересует учеников. То есть, он должен быть интересным сам по себе, этот учитель». Вообще хороший учитель *не очень занудный*, а наоборот, интересный. Как выразился один респондент: «Идеального учителя можно сравнить с хорошей книгой». Хорошая книга может привлекать к себе так же, как и интересный учитель.

Кроме всех перечисленных прилагательных, которые мы описали более подробно, ученики характеризовали учителя ещё следующими словами: *настойчивый, ответственный, трудолюбивый, честный, решительный, пунктуальный, аккуратный*. В отличие от других, по мнению одного респондента, учитель должен быть *незаметным*.

5.1.2 Внешний вид хорошего учителя

Как должен выглядеть учитель? В основном на вопрос номер 8 отвечавшие описали внешний вид учителя. Он *хорошо и красиво одет*, так написали пять респондентов. Один из них дал уточняющее описание, что учитель должен одеваться *приблизительно по моде*. Также он должен уметь ухаживать за собой: Он *ухаженный и опрятный* и *запах от него тоже хороший*. Он не должен иметь *вредных привычек и испорченной репутации*.

Наша интервьюируемая вначале сказала, что внешность учителя на неё не влияет, потому что она видела и красивых учителей, а потом заметила, к сожалению, что внутренность человека не соответствовала внешности. «Смотришь, как-то красивая, познакомишься, то вообще ужас, кошмар.» Но позже во время интервью она сказала, что идеальный учитель должен быть элегантно одетым, и он должен ухаживать за своей внешностью, потому что общается с людьми. Таким образом, он может вызывать симпатию. Как один респондент написал, учитель должен быть *обаятельным*. Кроме того, у учителя должны быть, по мнению некоторых учеников, *добрые глаза и сияющая улыбка*.

У учеников, участвующих в исследовании, была возможность нарисовать идеального учителя. В основном рисунки были юмористические (см. Приложение 2). Мы не интерпретировали рисунки, поскольку многие из них шуточные. Ученики рисовали животных и т.д. Но на некоторых из них изображена женщина в юбке.

5.1.3 Возраст и пол учителя

Играет ли роль возраст учителя? Некоторые ученики отметили, что учитель должен быть молодым, *не пожилого возраста и не в возрасте 40-50*. Молодость, по мнению одной девушки, должна быть выражена также в музыкальном вкусе: «...любящий стильную, современную музыку.» *Современность* учителя также считается важной характеристикой. Один респондент написал, что он имеет в виду под словом современный: «Учитель должен понимать, что интересуется данное поколение.»

Кого выбрали бы ученики - учителя или учительницу? Два юноши отметили, что учитель должен быть *женского пола*. Почему? По нашему мнению, причина может быть в том, что молодые люди хотят видеть перед классом симпатичную девушку, как и девушки в этом возрасте могут хотеть восхищаться молодым учителем. Или причина может быть в том, что юноши, как и девушки, ещё нуждаются в помощи матери, и в школе её заместителем является учительница. Вообще учителя всегда были в основном женщины. У них же материнский инстинкт, так как их задача рожать и воспитывать детей. Поэтому они могут в какой-то мере лучше понять детей, чем мужчины. Но, по мнению ярославской девушки, пол не имеет значения. «Какая разница-то... Мне кажется, вообще без разницы, мужчина или женщина. Просто человек.» А ярославский юноша предпочитает мужчин, потому что «когда-то отношение с учителями-женщинами не очень складывались», а с учителями-мужчинами «неплохо». Преимуществом мужчин, по нашему мнению, может являться рациональность, логика мышления. Мужчины также могут быть образцами подражания для юношей, а для девушек - заместителями отцов.

5.2 Мнения учеников о педагогической деятельности учителя, выраженные с помощью схемы Столяренко

Л.Д. Столяренко (Столяренко 2000: 215, 216) представляет структуру педагогической деятельности в форме таблицы. Он выделяет её основные

этапы и компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и качества педагога (ПВУиК). В структуру входят **подготовительный этап, конструктивная, организаторская, коммуникативная и гностическая деятельность** педагога. В следующих абзацах мы, в рамках этой теории рассматриваем, какие компоненты, действия, умения, и качества ученики упоминали в своих ответах на вопросы 1, 3 и 8.

Подготовительный этап является основой этих четырёх этапов педагогической деятельности. Он включает в себе формулирование целей и диагностику особенностей и уровня обученности учеников. Наши респонденты отметили эти действия следующим образом: «Стремление к намеченным целям», «Учитель ... максимально хочет своей деятельностью помочь ученику стать образованным и духовно богатым человеком.» То есть учитель ставит цели, познавательные и воспитательные, и стремится к их выполнению. Чтобы осуществить этот этап и все последующие этапы, от учителя требуются высокие научные профессиональные знания. Эти знания респонденты считали особенно важными. Так, в ответах 36 учеников 16 раз упоминали, что у учителя должны быть *глубокое знание своего предмета* и *обширные знания и интересы*.

Первый компонент педагогической деятельности Столяренко называет **конструктивной деятельностью**. Это, во-первых, выбор содержания учебного материала будущих занятий, как ученики написали: «Не давал нам устаревших фраз, а давал только нужную нам информацию.» Во-вторых, выбор подходящих методов обучения, говоря словами учеников: «Учитель хочет любым способом передать свои знания ученикам.» В-третьих, это проектирование своих действий и действий учеников. По мнению Столяренко, учитель должен иметь психолого-педагогические и методические знания и уметь реализовывать их на практике.

Самым объёмным компонентом в описании Столяренко является второй компонент, то есть **организаторская деятельность**. Она содержит, во-первых, установление дисциплины и хорошей рабочей обстановки на занятиях. Ученики написали об этом так: «Хороший учитель умеет сохранять дисциплину в классе», «Обстановка на его уроке не слишком

строгая, иногда можно посмеяться и свободно высказать свое мнение». Для эффективного установления хорошей рабочей обстановки учитель нуждается, по словам Столяренко, в наблюдательности, в понимании психического состояния людей, настроения коллектива в целом. Об этом мы уже выше упоминали, рассматривая понятие *понимание*.

Во-вторых, организаторская деятельность содержит стимулирование деятельности учеников. И действительно, умение вызвать интерес к предмету и стимулировать активную самостоятельную мыслительную деятельность учащихся очень важно, по мнению учеников. «Хороший учитель старается делать уроки интересными.» Так написал один ученик, и похожих замечаний было в анкетах ещё шесть. Удачное стимулирование влияет также на учебную обстановку. Когда все мотивированны, в классе наблюдается активность. «Главное, чтобы ученики были заинтересованы предметом, работой на уроке, домашним заданием.»

Мы ещё дополняем этот подпункт организаторской деятельности мотивированностью самого учителя. Если учитель сам не интересуется материалом обучения или ему не нравится учить, он вряд ли может мотивировать учащихся. «Хороший учитель любит свою работу», написали семь учеников. Также они отметили, что «учитель полон желания научить учеников».

В-третьих, организаторская деятельность учителя включает в себя организацию своей деятельности по изложению учебного материала. Ученики формулировали этот пункт следующими словами: «Учитель должен хорошо объяснить темы.» Мы получили три таких замечания. Как считают ученики, учитель не только должен хорошо знать свой предмет, он должен «уметь передать свои накопленные знания и навыки ученикам». Кроме академических, высоких способностей учителю нужен *преподавательский талант*, и тогда он «поможет ученикам не только понять, но и полюбить изучаемый предмет». По мнению Столяренко, учителю необходимо доступно, логически, последовательно и эмоционально объяснять материал. Он должен владеть культурой речи и эрудицией. Ученики отметили речевые способности учителя: «Приводит примеры из жизни, чтобы лучше понять урок, но рассказывает об этом далеко не весь

урок», «хорошая дикция», - и об особенностях мышления учителя: «Логика (!!!)». Столяренко выделяет такие важные для учителя качества, как хорошее распределение внимания, смысловая память и гибкое творческое мышление. В объяснении материала учителю также помогает умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами и экспрессивные способности. Нельзя забывать об умении получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала. Один из отвечавших подчёркивает: «Учитель спрашивает учеников, поняли ли они новый материал, если нет, то повторяет.»

В-четвёртых, организаторская деятельность содержит организацию своего поведения в реальных условиях. Ученики считают, что очень важно, чтобы учитель умел управлять собой. «Учитель может вести себя спокойно во всех ситуациях: не орать и не оскорблять учеников». Он должен уважительно относиться к ученикам, и «он не должен никогда срывать на обучающихся». Многие перечислили такие качества, как *выдержанность, сдержанность, невспыльчивость, спокойствие, терпение*. В отличие от других, один ученик отметил, что хороший учитель «умеет в критических случаях кричать».

В-пятых, этот компонент содержит действия по организации деятельности учеников. Кроме уроков, ученики отметили внеурочные формы обучения, то есть, описали идеального учителя, который «не сильно мучает домашней работой и контрольными», «почти не задаёт домашнего задания». Всё-таки здесь отметим, что, по мнению многих учащихся, учитель должен быть *требовательным*.

В-шестых, в организаторскую деятельность входят действия, связанные с организацией контроля результатов и их корректировкой. В нынешней системе обучения, это, прежде всего, оценивание с помощью отметок. Многие ученики отметили, что «хороший учитель ставит оценки справедливо, не занижает, и не завышает их» и что «идеальный учитель редко ставит неудовлетворительные оценки». В дальнейшем в нашей работе, мы рассмотрим оценки подробнее, здесь же отметим, что оценки играют большую роль в обучении.

Третьим компонентом структуры является **коммуникативная деятельность**. Ученики в своих ответах уделяли много внимания этому компоненту. Основа коммуникативной деятельности состоит в том, что учитель должен суметь установить правильные взаимоотношения с учениками. Хороший учитель *любит детей и своих учеников*, как написали трое из отвечавших. Одна старшеклассница написала, что учитель должен быть «любящим МЕНЯ!». Как в дальнейшем отметим, особенно для учеников этого возраста важно, что к ним относятся с уважением. Учитель должен «относиться к ученику, как к личности», написал один из отвечавших. Другой характеризовал хорошего учителя следующими словами: «Общительность (как с людьми, а не только как с учениками), (нам ведь надоедает, когда с нами общаются только как с учениками).» Хороший учитель «общается с учениками, как с друзьями» и «разговаривает с ученикам на одном языке». Он «никогда не должен ущемлять права ребёнка» и «не оскорбляет учеников».

Если учитель сможет установить правильные взаимоотношения с учениками, он сможет осуществить и воспитательную работу. В ответах много раз повторяются качества учителя как человека, который всегда понимает учеников, и всегда помогает им. Ученики требуют от учителя, чтобы он мог помочь им и дать реальный совет в сложной ситуации. «Хороший учитель всегда поможет мне, подскажет выход в трудной ситуации». По мнению учеников, учитель готовит учеников к реальной жизни. Он не должен только передавать информацию, а также учить, как решать жизненные проблемы.

Чтобы выполнить коммуникативную деятельность, учителю нужно, по мнению Столяренко, наличие потребности общения. Отвечавшие также написали об этом: «Для меня важно, чтобы учителю было интересно разговаривать со мной и слушать меня», «Чтобы с ним можно было поговорить не только об учёбе, но и о проблемах её жизни.» Учащиеся ожидают, что учитель не только поможет изучить предмет, но и «...вообще может быть хорошим собеседником». Также учителю в работе помогает педагогический такт. Педагогический энциклопедический словарь определяет это понятие, как «принцип меры, который педагог должен

соблюдать в процессе общения с детьми. - - Это выработка педагогом своего стиля общения с воспитанниками в разных сферах деятельности (строгого и корректного на уроке, непринуждённого в неформальной обстановке и пр.)» (Интернет 4.). О поведении учителя мы уже выше говорили.

Столяренко перечисляет ещё два профессионально важных умения и качества педагога (ПВУиК). Первое из них - педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия. Кабанова выделяет (2004: 122, 123) три стратегии психологического воздействия: императивная (учитель приказывает), манипулятивная (употребляется механизм отражения) и развивающая (основывается на диалоге между учителем и учащимся). Один из респондентов написал о развивающем воздействии: «Понимание человека (ученика) подталкивает на успешную совместную работу с ним». И последнее важное умение (ПВУиК) – это демократический стиль общения и руководства, что подчёркивают следующие высказывания учеников: «учитель уважает учеников», «он не авторитарен», «внимательно выслушивает ученика» и «идёт навстречу». Мы уже выше более подробно рассмотрели основные стили общения и руководства.

Четвёртый компонент педагогической деятельности, судя по результатам, является скрытым от учеников, и о нём они ничего не писали. Столяренко называет этот компонент **гностической деятельностью**. Она включает в себе анализ результатов обучения и воспитания, анализ причин возможных отклонений результатов от поставленных целей и их устранение. Также учитель на этом этапе находится в поиске новых методов обучения. Для эффективного анализа своей деятельности учителю требуются критическая оценка своих достоинств и недостатков, самообразование, творческий подход к педагогической деятельности. Возможно, что ученики просто не думают, что работа учителя продолжается ещё после уроков. Ученики не до конца осознают, из чего состоит деятельность учителя, поскольку их представления о работе учителя формируются только во время уроков.

5.3 Плохой учитель: несправедливый и скучный

В следующих абзацах мы стремимся охарактеризовать плохого учителя таким, каким ученики его представляют. Он, во-первых, *несправедливый*, как упоминали семь из 36 учеников. Мы уже рассмотрели, что значит справедливость учителя для учащихся, и, следовательно, несправедливый учитель, по мнению учеников, *несправедливый в постановке оценок*. Такой учитель «ставит очень часто отрицательные оценки» и «не даёт исправлять оценки». Плохой учитель *жадный для оценок* и даже *любит ставить 2*. Он, по мнению учеников, *необъективный и предвзятый*.

Плохой учитель *плохо знает свой предмет*, как отметили ученики в ответах семь раз. Кроме того, он «неуверенный в том, что говорит». Он также не владеет умением передать информацию ученикам, а «быстро диктует», «плохо объяснит материал» или «объяснит так, что полкласса не слышит».

Плохого учителя характеризуют *грубость, строгость, авторитарность* и *упрямство*. Он «не идёт навстречу ученикам». Ученики утверждают, что он *суровый, чёрствый, занудливый, скучный и нудный*. Такой учитель *не имеет чувства юмора*. Отрицательным моментом ученики также считают то, что «учитель думает, что преподаваемый им предмет самый главный». Или то, что он ещё *неопытный*.

Кроме *непрофессионализма* учителя, ученики отмечают, что у него *плохой характер*. Он не только плохой, но и *невыносимый*. Такой учитель *вульгарный, несдержанный, нервный, нетерпеливый* и *вспыльчивый*. Его «культурность оставляет желать лучшего (также тоже бывает, нередко)». Учитель может также быть *невоспитанным*. Он *назойливый, наглый* и *злой*. Один респондент объяснил, в чём выражается злость учителя: «когда учитель переносит свои личные проблемы в школу: начинает кричать ругать, ставить двойки».

По отношению к ученикам плохой учитель «общается...как с пятилетними детьми», «игнорирует права учеников», «выделяет любимых учеников», он «не внимательный к ученикам» и «не умеет выслушать

ученика». Плохой учитель, как показывают ответы учеников, *неотзывчивый, недоброжелательный* и «не понимает учеников». Вообще, как кажется ученикам, такой учитель «любит орать» и он *крикливый*.

По мнению некоторых учеников, *преувеличение собственных возможностей и способностей* нежелательная черта учителя. Это выражается и в его отношении к своим недостаткам: «Если ученик находит ошибку у учителя, плохой учитель будет злиться на ученика весь урок.» Ученики полагают, что плохой учитель *придирчивый*, то есть он часто придирается к ученикам.

Ученики утверждают, что плохой учитель *безответственный* и может *часто опаздывать*. Характерным для плохого учителя является, по мнению учеников, также *лень*. В отличие от других, по мнению одного респондента, для него характерна *замкнутость*. Ученики отметили также, что «учитель должен быть в здравом уме» и плохого учителя характеризует *отсутствие ума*. Он может быть просто *тупым*, или, как нам кажется, он может болеть психически.

Мы уже выше рассмотрели вопрос о поле учителя, но здесь отметим, что, по мнению одного респондента, характеристикой плохого учителя является *отсутствие женского пола*. Также *старость*, по мнению одного респондента, является нежелательной характеристикой учителя. Плохого учителя можно также узнать по внешним признакам, по мнению некоторых учеников. Он «мало следит за собой (не причесывается, не моется)» и у него *неопрятный вид*. (см. Приложение 2)

5.4 Действия учителя в разных педагогических ситуациях

В ежедневной работе в школе учитель сталкивается с разными педагогическими ситуациями. В этих ситуациях учитель может реагировать на действия учеников по-разному. Ученик отвечает неправильно, мешает, не делает домашнего задания, как в этом случае должен действовать учитель? В следующих параграфах мы рассматриваем, как, с точки зрения учеников, хороший учитель должен поступать.

5.4.1 Реакция учителя на ответ ученика

Как должен учитель реагировать, если ученик дал неправильный ответ? Почти половина из респондентов считает, что ученика нужно исправить. Интервьюируемая ученица сказала: «Нас надо исправить и объяснить, в чём наша ошибка, чтобы в дальнейшем мы не повторили эти ошибки.» Помимо этого учитель должен «объяснить правильный ответ так, чтоб ученик его запомнил и понял». Многие считают, что учитель может переспрашивать, задавать другой вопрос после неправильного ответа. Как посоветовал один молодой человек из С.-Петербурга: «Задать наводящие вопросы по теме, для того, чтобы узнать его знания, и потом объяснить все 'непонятки'». По мнению одного человека из Сыктывкара, другой вопрос может также помочь ученику, если он волнуется или он не уверен в себе.

Если ученик ответил неправильно, должен ли учитель поставить отметку «два»? Ученики считают, что не сразу. «Хороший учитель не ставит сразу 2 и не начинает думать, что ты самый тупой, а дает возможность исправить свою ошибку». У ошибок есть также определённая функция в процессе обучения. Как выразилась девушка из Ярославля: «Мы учимся и делаем ошибки ...специально, ну как - бы, это так и задумано.» Ошибаться, это также естественное явление, как один из отвечавших отметил: «Учитель должен понять, что все мы ошибаемся, даже он сам.» Учитель должен исправить ученика вежливо, как пишет одна девушка из Сыктывкара, «учитель должен сказать, что моя точка зрения неверна, чтоб в следующий раз я не боялась ответить».

Задавая вопрос 4 г, мы хотели узнать, как должен реагировать учитель на правильный ответ. Почему-то некоторые ученики не поняли этого вопроса, или спешили и прочитали вопрос неправильно. Всё – таки из ответов можно сделать следующий вывод: Хороший учитель поощряет ученика и оценивает его правильные ответы. Почти все ученики считали, что учитель должен каким-то образом реагировать. 15 из всех респондентов считают, что учитель должен поставить оценку «5». Кроме этого, как заметили семь из отвечавших, он должен словесно похвалить. Мы спросили девушку из Ярославля, что значат для неё оценки. «Ничего не значат. Для

меня нет. Они важны для моих родителей, для кого-то ещё, бывает для моих одноклассников важны мои оценки....Для меня, ну что...знаю что, знаю что, я имею какую-то информацию, что меня чему-то научили.. и хорошо.» И что значит для неё похвала. «Самооценку повышает. Вроде как, хорошо!, молодец!, сразу боевой настрой появляется, что вот руку тянуть, отвечать. Всё – спросите меня!». Другими словами, самооценка повышается, и мотивация учиться усиливается. Юноша из Ярославля выразил свою точку зрения следующим образом: «Оценки? Это не очень важно. Главное - это реальные знания. Нет, но если аттестат, это пойдёт, это конечно важно. Но так...».

По ответам можно сделать вывод, что девушкам важнее похвала, а молодым людям важно, что кроме похвалы поставят соответствующую оценку. Как нам кажется, девушки более эмоциональные и чувствительные, а юноши более рациональные. Молодые люди ещё разделили вопросы учителя по их сложности: «Если вопрос очень сложный, ставит хорошую оценку. Если простой, то плюсики.» По нашему мнению, невербальные средства ободрения усиливают эффект, но это может быть не осознано учениками, и поэтому они не написали об этом.

Мы спросили также у учеников, что они думают о том, что учителя прерывают их, когда они отвечают. Ученикам это не нравится, как показывали ответы, которые мы получили. Выражения были очень сильные, как «это непонятно, ужасно и неправильно. Таких учителей в школу нельзя пускать!!» и «если я правильно отвечаю, то убью...». Как можно заметить, некоторые ученики довольно резко выразили свою точку зрения на этот вопрос.

Ученики обосновывали свои мнения тем, что это очень некультурно и невежливо: «Это некультурно! Учитель должен знать правила этикета.» Также отметили, что это мешает логично мыслить: «Это неправильно, так как ты сбиваешься с мысли.» Как сказала девушка из Ярославля: «Рассказываешь, вроде самое интересное впереди ...хопа! всё хватит! Ну вот, чувствуется какая-то недосказанность.. Мыслей у тебя много. Рассказывать не получается у тебя, вот.» И самое главное, это отражает отношения учителя с учеником, как написал один из отвечавших:

«Это значит, что он не уважает меня, для него собственное «Я» дороже.» По мнению многих учеников, прерывать – это значит не уважать человека. Также отметили, что если ученики не должны говорить одновременно с учителем, почему же тогда учителя должны? «Учителям не нравится, когда их самих прерывают или мешают им. Значит и они не должны перебивать тебя.» По нашим наблюдениям, российские учителя склонны прерывать речь учеников. Иногда такое поведение производит впечатление, что учителю даже не интересно слушать до конца ответ ученика.

Всё-таки ученики пошли на некоторые уступки в отношении учителей. По мнению молодых людей, если ученик отвечает неправильно, тогда учитель может его прервать. «Если учитель перебивает, чтобы поправить, то хорошо.» Или если ученик говорит что-то ненужное. «Другое дело, если ученик «проглотил радио» или говорит чепуху. Тогда надо его прервать» Та же мысль была у интервьюируемой: « Иногда когда в принципе, если... человек, ученик уже сказал всё, что нужно, важное, что дальше как будто дополнительно, чего не надо, что вроде основная мысль уже сказана. Тогда можно прерывать, сказать, что ну, вот да, молодец... ты основную идею сказал и остальное это лишнее.»

Некоторые ученики готовы сделать замечание: «...такого учителя я не побоюсь тактично укорить». Интервьюируемый юноша также признался: «...если это будет повторяться постоянно, то могу выяснить с ним отношение. Так как это мне не очень нравится.» Один отвечавший отметил, что и учитель может развиваться. «Если учитель перебивает отвечающего, значит он еще сам не до конца учитель».

5.4.2 Отношение хорошего учителя к некорректному выполнению домашнего задания ученика

Как должен действовать учитель, если ученик не сделал домашнее задание? В такой ситуации учитель имеет власть поставить ученику соответствующую отметку, то есть двойку. Пять учеников именно так и предполагают, что учитель должен действовать таким образом. Кроме того, ученики предлагают и другие варианты. 11 из 36 учеников считают, что

хороший учитель даёт ученику возможность принести задание на следующий урок. Как сказал молодой человек из Ярославля: «...он может поставить двойку, но ученику это будет неприятно, то есть он должен дать какую-то возможность исправить оценку на следующий урок и сразу не поставить двойку». Семь учеников уточняют, что учитель должен спросить, почему так произошло, и при уважительной причине, «даст ещё один шанс». Некоторые отмечают, что можно ставить двойку карандашом для исправления. Когда ученик принесёт задание на урок, тогда учитель может стереть эту оценку и поставит исправленную отметку. Но, к сожалению, реальность не всегда соответствует желаниям учеников, как подчёркивает девушка из Ярославля: «Не всегда учителя дадут возможность исправиться, и это плохо.» Из ответов можно делать вывод, что ученикам важно, что им дают ещё одну возможность постараться.

А если ученик выполнил плохо домашнее задание? Тогда учитель должен, по мнению учеников, «объяснить, что ты не понял и дать время сделать в другой раз». Можно обратить внимание на то, как учитель должен это делать: «объяснить и помочь разобраться», «посоветовать, как лучше его сделать», «объяснить, чтобы ученик ПОНЯЛ». Отличаясь от других, один ученик предлагает действовать следующим образом: пусть он «ставит пятерку за старание». По нашему мнению, в каком-то определённом крайнем случае это может быть и приемлемо, если у ученика низкая самооценка, и он вообще редко выполняет домашние задания. Но в таком случае необходимо, чтобы учитель знал ученика.

5.4.3 Действия учителя, если ученик мешает на уроке

С помощью вопроса № 4в мы узнали, как должен учитель реагировать в такой ситуации, когда кто-нибудь мешает на уроке. К нашему удивлению, почти половина из респондентов предлагает выгонять мешающего ученика из класса. Но вначале учитель должен сделать замечание или даже несколько, а если это не действует, то выгнать.

Почему так много учеников считает, что ученика нужно выгонять? Ученики аргументируют это так: «Чтобы другим не мешал.» По мнению

интервьюируемой девушки из Ярославля: «Это не эффективный способ. Просто изолировать человека, который начал это всё... ну.. хотя бы на какое-то время, чтоб он остыл, подумал.» Интервьюируемый юноша также вначале сказал, что если ученик сильно мешает, его нужно выгонять из класса. Потом он всё-таки признался, что это не эффективный способ, и в школе у них обычно так не делают.

Ученики предлагают и другие способы действия. Один думает, что достаточно «попросит замолчать». Другому кажется, что «этого человека нужно загружать работой, давать больше домашнего задания». Некоторые ученики делают замечание учителям: «Хороший учитель ведёт себя так на уроке, что мешать просто не хочется».

5.4.4 Действия учителя в проблемных, по мнению учеников, ситуациях

На вопрос №7 ученики могли сами описать проблемную ситуацию и предлагать действия учителя в ней. К сожалению, пять из 36 отвечавших не ответили на этот вопрос. Может быть, одним это задание показалось трудным, а другим было лень думать или неинтересно отвечать. Всё-таки, от отвечавших мы получили конкретные советы, как должен вести себя учитель в той или иной ситуации.

Ученики охарактеризовали разные проблемные ситуации. Самыми обычными проблемами являются, по мнению учеников, шум, нежелательное поведение учеников (то есть, не сделали домашнее задание или мешают), получение двоек, нехватка учебников. Кроме этих, к типичным проблемам отнесли разные случаи: взрыв петарды в классе, карманная кража из раздевалки, организация праздника, спорное оценивание, или чей-то уход с урока.

Проблемные ситуации были разные в разных городах. В Сыктывкаре в ответах повторилась ситуация нехватки учебников, в С-Петербурге молодые люди отметили разные проблемы, (например, оценивание, незнание материала, спорная оценка), а девушки шум («В классе такой гам, что не слышишь собственного голоса.»), в Ярославле

главной проблемой ученикам также показались шум, смех, и некорректное поведение учеников.

На одну из самых популярных проблем девушка из Ярославля даёт следующий совет учителям: «Например, в классе все смеются, плохой учитель не в состоянии понять всеобщего веселья и начинает орать или выгонять кого-то. Это неправильно, так как виноваты все и страдает один человек, которого выгоняли. Хороший учитель понимает всеобщее веселье, относится с пониманием к ученикам, постепенно успокаивает класс и продолжает урок.»

Некоторые ученики предлагают профилактические приёмы проблемных ситуаций: «Он должен, во-первых, уметь заинтересовать учеников, во-вторых, быть достаточно строгим и сильным характером, чтобы ученики не прекословили ему.» С одной стороны, от хорошего учителя ждут, чтобы он в проблемной ситуации успокаивал класс, используя свой авторитет. Но с другой стороны, он должен учитывать всех участников, исходя из ситуации, и вести дело до конца так, чтобы проблема не повторялась.

Что касается оценивания, как мы уже выше заметили, для учеников оценки значимы и важны. Поэтому, если в классе многие получили двойки, учитель должен: «объяснить ученикам, почему они получили 2», «поговорить с классом об успеваемости, и постараться убедить исправить оценки», «сначала рассмотреть ошибки, а потом дать шанс исправить оценки».

Черты плохого учителя в проблемных ситуациях – во-первых, пассивность и безразличие, во-вторых, эмоциональные чрезмерные действия. Пассивность проявляется в жизни следующим образом: «не будет стараться уладить конфликт». Учитель «уйдёт от ответа». Такое поведение характерно для учителей, у которых попустительский стиль руководства. Безразличность может выражаться таким образом, что учитель не принимает никаких действий. Если, допустим, ученик мешает в классе, такой учитель не хочет замечать его, как объяснил интервьюируемый.

По мнению учеников, неудачным решением учителя в сложных ситуациях является также то, что учитель *начинает орать, кричать,*

срывать свою злобу на классе, жаловаться всем учителям школы, звать родителей и вызывать ученика к директору, запугивать и прочее, что ещё больше раздражает учеников. (Из ответов разных учеников.)

Суть проблем иногда в отношении учеников к учителю, как напоминала интервьюируемая: «Проблемные ситуации в том что, ...я считаю, что это неправильно, что дети считают учителей, практически всех, не очень умными людьми. (---) И в связи с этим возникают проблемы. Ну, дети считают учителей.. не за людей, просто.» Может быть, это именно связано с тем, что профессия учителей считается сегодня непрестижной.

5.5 Свобода выбора и ответственность учеников

Судя по ответам, ученикам нравится возможность выбора. Девушки единодушно согласны, и они аргументировали своё мнение разнообразно. Во-первых, с точки зрения права: "Ученик- это не животное, которым надо командовать ". Во-вторых, ссылаясь на индивидуальности: «Значит, учитель учитывает потребность каждой личности».

Все относились положительно к свободе выбора, кроме трёх молодых людей. У них следующие точки зрения: "Плохо. Учитель должен знать, кто хозяин." Также: «Иногда слишком большая свобода мешает плодотворно учиться». Это можно объяснить в свете истории. Русский народ привык к тому, что "хозяева" и руководители командуют, а народ повинуется. Инициатива народа была даже наказуема. И как уже отмечено, в советской системе обучения господствовал авторитарный стиль руководства учащимися и эти молодые люди, как и другие, привыкли к этому. Таким образом, они довольны тем, что учитель приказывает им, что им нужно делать, и самим им не надо принимать решения. В общем, юноши почему-то мало аргументировали свои ответы, если сравнивать с девушками. Но ещё раз повторяем, что все, кроме этих трёх, принимали бы свободу выбора.

Какова должна быть роль учителя, когда он даёт ученикам свободу, доверяет им ответственность? Одна девушка из Сыктывкара выразилась

следующим образом: «Мы сами выбираем себе дорогу, учитель направляет нас на правильный путь». И одна девушка из Ярославля: «Я считаю, что учитель должен давать право ученику выбрать, что делать, а сам помочь и подкорректировать решение».

Это выражается в словах интервьюируемого ученика, когда мы спросили у него, как он понимает слово ответственность: «Сказали, надо сделать». С одной стороны, по его мнению, у них в школе часто дают возможность выбирать самим. Но с другой стороны, по его словам, учителя иногда приказывают делать то, что ученики не хотели бы. По интервьюируемой, ученики всё равно выбирают, делают ли они или нет, их невозможно заставить. Но бывает и так, как интервьюируемая девушка рассказывала, что в какой-то ситуации помощь учителя казалась ей чрезмерной, и когда она выразила своё мнение об этом, ей поставили плохую оценку.

5.6 Характеристики хорошего урока и средств обучения

Отвечая на шестой вопрос (6а и 6б), ученики могли выбрать подходящие им варианты, касающиеся хорошего урока. Ученики хотят, чтобы учитель на уроках говорил. Им нравится слушать лекции учителя. Также общая дискуссия на уроке – это одна часть хорошего урока. 64% из респондентов выбрали вариант а, говорит учитель. Другие виды работы, по группам (25%), в парах (19%), и самостоятельно (22%) ученикам нравится почти одинаково. Но, к нашему удивлению, только 25% выбрали вариант д, все вышперечисленное. Те, которые выбрали этот пункт, хотят, чтобы учитель говорил, но были и другие виды работы. Таким образом, всего 89% желают слушать учителя, 50% считают, что на хорошем уроке учащиеся работают по группам, 47% думают, что нужно заниматься самостоятельно, и 44% хотели бы работать в парах. Интервьюируемый выбрал пункт д, и он дал объяснение ему выбору: «Потому что в учебном процессе должны участвовать все, то есть учитель говорит, ученики делают, вот, но самостоятельная работа, правда, не очень хорошо. А вот, работа в парах, и

по группам, это интересно, что-то новое узнаешь.» Пол респондента не влиял на ответы на этот вопрос.

Хотя на вопрос ба многие ученики выбрали вариант: «говорит учитель» это не значит, что они хотели бы, чтобы говорил только учитель. Ответы на следующий вопрос (бб) показали, что они хотят тоже сами выступать и участвовать в обсуждении. Как объяснил интервьюируемый свой выбор: «А подискутировать всегда интереснее, чем сидеть и слушать, как выступают другие, потому что иногда бывает не очень интересно, и письменные упражнения и сочинения - я не люблю!» Самый популярный вариант был «общая дискуссия на уроке», так считают 77% из респондентов. 51% согласны с тем, что на хорошем уроке есть устные выступления. 31% считают, что должны быть письменные упражнения, 26% желают разговорных упражнений (диалоги), и 17% сочинения. Кроме того, 11% из отвечавших написали сами другие виды работы, которыми являются лабораторные и практические работы, аудирование, видеофильмы и игры. В ответах видны различия между полами, юноши (39%) хотят больше письменных упражнений, чем девушки (22%), но сочинения нравится больше девушкам, (28% из них), чем юношам (6%).

Важно отметить, что на ответы учеников влияет характер и личность ученика. Например, застенчивые ученики обычно не любят выступать на уроках. Наоборот, активным и самоуверенным ученикам легко выступать и они желают этого. Также разные люди учатся по-разному. Мы можем сделать такой вывод, что хороший учитель учитывает всех разных учеников, их склонности и желания. Учитель может спрашивать у учеников, каким образом они лучше учатся, и узнать, какие виды обучения им лучше подходят.

По нашим наблюдениям, у российских учителей ведущая роль в обучении, и они стремятся передать свою информацию в устной форме. То есть, они учат и ведут общую дискуссию в классе или иногда используют другие виды работы.

Какие средства обучения учителя должны использовать, по мнению учеников? Больше всего ученики отметили средства, которые доступны учителю. Это, во - первых, дополнительная литература, которой являются

помимо учебника – книги, газеты, (научные) журналы, пособия, энциклопедии, методические пособия. И во - вторых, так сказать, традиционные средства обучения: доска, мел, указка, иллюстрации, карты, таблицы, схемы, рисунки, макеты, плакаты, красная ручка, карандаш, линейка. Ученики уточнили, что хорошие средства те, которые им интересны. «Хорошие те, которые могут привлечь внимание учеников к предмету, помочь в понимании предмета.» Один из учеников сделал важное замечание: «...а не скучные непонятные материалы из сложных научных статей, которые невозможно или можно выучить на урок, которые всё равно потом быстро забудутся».

Кроме всего перечисленного, ученики упоминали диафильмы, фильмы и аудиоматериалы. «Например, при изучении иностранных языков очень важно смотреть фильмы или слушать что-либо на том языке». Когда мы спросили у ярославской девушки, какая аппаратура у них в школе используется, она ответила: «Магнитофоны мы не используем давно, потому что наша техника.. оставляет желать лучшего.. смотрим фильмы.. они такие.. общеобразовательные».

К нашему сожалению, некоторые не описывали разные средства, а быстро проходили этот вопрос, отвечая «да какие хочет». Это можно интерпретировать или равнодушным отношением на данный вопрос, или равнодушным отношением к обучению. Или это может быть и положительное отношение, типа: «не знаю, может и никаких». Тогда ученик, по нашему мнению, надеется больше на личность учителя. Так некоторые и ответили коротко: «Собственные знания». Также интервьюируемая нами ответила вначале письменно только «голову». И когда мы спросили у неё, что она имеет в виду, она объяснила: «Я думаю, что всё-таки учитель должен использовать голову. Даже если ему этого и не хочется. Всё-таки голову использовать надо. А если используешь голову, значит, тебе сразу на ум приходят какие-либо... или истории, ситуации, которые могут помочь... вот... в принципе, литература дополнительная.. она же должна быть сперва прочитана...значит, это всё в голове, значит, всё-таки надо использовать голову!»

Некоторые ученики упоминали об особенностях речи учителя в первых вопросах анкеты, но один из отвечавших напоминал об этом и в этом вопросе: «Приводит жизненные примеры – нам такие понятны, что-то новое, то, что способно нас заинтересовать». По нашему мнению, когда ученики предпочитают такие уроки, где учитель много говорит, и когда им всё равно, какие средства обучения учитель использует, они ожидают, что речь учителя особая. Тогда она должна быть точна, жива, логична и учитель должен уметь ясно выразить себя. Но, всё-таки, как многие ученики считают, хороший учитель кроме своего речевого таланта использует разнообразные средства обучения.

5.7 Мнения учеников об анкете

Мы также просили учеников написать, что они думают о нашей анкете. Большинство отнеслось очень положительно: «Очень прикольная и интересная», «Хорошая штука, ПРАВИЛЬНО!!! Почаще делайте!». Может быть, некоторые из них только радовались тому, что на уроке было что-то необычное, чем интересно заниматься. Как интервьюируемая ответила на наш вопрос, какое у неё было настроение, когда она заполнила анкету: «Весёлое такое настроение, с русского нас отпустили». А некоторые, очевидно, надеялись, что их ответы могут повлиять на их учителя или на будущих учителей. «Если бы только наши мнения и пожелания учитывались и воплотились в жизнь (хоть малая их часть) было бы просто отлично».

Некоторым молодым людям анкета не понравилась. Один из них прямо написал: «Не люблю участвовать в опросах». И другой выразил себя следующим образом: «Я люблю большие анкеты! А это не понравилось из-за вопросов.» Именно эти ответы могут быть связаны с тем, что эти ученики из такой школы, где им часто надо участвовать в анкетировании. И от некоторых учеников мы получили замечание о том, что некоторые вопросы были очень похожи друг на друга, и в этом они правы.

5.8 Выводы

Подводя итоги, напомним, что мы рассматривали представления российских учеников о хорошем учителе. Во время анализа результатов, мы попытались сравнить представления учеников трёх городов (С.-Петербурга, Сыктывкара, и Ярославля). Но мы не нашли значимых отличий между городами, поскольку объём нашего исследования небольшой.

Наши результаты показывают, что хороший учитель *добрый, понимающий, отзывчивый, весёлый и имеет чувство юмора*. Он *умный и умеет преподавать* свой предмет. Хороший учитель справедливо выставляет оценки. Он *строгий*, но не слишком. Хороший учитель старается делать уроки интересными. Он говорит интересно и вызывает дискуссию в классе. В отношениях с учениками он общается как с равными, и на его уроках никто не боится высказать свою точку зрения. Ученикам нравятся разные виды работы, как, например, работа в группах, в парах, и самостоятельно. Учитель использует те материалы и средства обучения, которые у него под рукой, например, интересную дополнительную литературу и традиционные средства обучения (доска, мел). Хороший учитель не кричит, а уважает ученика. Он не прерывает ответ ученика или делает это только, чтобы исправлять ученика. Из разных проблемных ситуаций он находит выход. Главное то, что он не остаётся пассивным даже в сложной ситуации, а старается помочь каждому нуждающемуся и разрешить проблему. Иногда для разрешения проблем понадобится только юмор, иногда нужно применять другие действия. Кем бы учитель ни был, женщиной или мужчиной, он, по мнению учеников, должен быть по внешности *привлекательный, ухоженный и хорошо одетый*.

В ответах девушек и юношей можно отметить определённые различия. В ответах девушек выражено больше чувствительности, которая характерна для женщин. Для них главным было понимание учеников и то, что учитель всегда готов помочь ученикам. Они больше юношей использовали такие слова как *добрый, понимающий*, и другие определения, такие как, например, *нежный и ласковый*. Девушкам были важны и

коммуникативность, и общительность учителя. Юноши характеризовали учителя более рационально, главным было после доброты внешнее поведение. Это проявляется в сдержанном и спокойном поведении, в умении шутить и в справедливости, особенно при оценивании. Они тоже гораздо чаще подчеркивали умственные качества учителя, то есть учитель должен великолепно знать свой предмет и уметь учить интересно.

Получили ли мы с помощью анкеты такие результаты, которые мы ожидали? На наш взгляд, анкета оказала ожидаемое нами действие, и с помощью конкретных примеров мы получили на опрос хорошие ответы. Но некоторые вопросы не были сформулированы удачно. Например, ситуация в вопросе номер 5б должна была быть определена более чётко. Вопрос можно было понимать по-разному, например, так, что учитель даёт свободу выбрать из трёх заданий два, или учитель скажет ученику, чтобы делал дома самые подходящие для него задания. Вообще, целью вопроса номер 5б было выяснить отношение учеников к свободе выбора. Несмотря на трудности конкретного определения вопроса, цель была достигнута.

Что касается вопросов № 1, 3 и 8, то, проанализировав результаты, мы соединили ответы на эти вопросы. Следовательно, одно свойство могло встречаться в ответах одного ученика более одного раза. Но, несмотря на это, мы считали, сколько раз определённые прилагательные и выражения встречались в ответах вообще. Таким образом, выделились самые важные свойства учителя, которые ученики упоминали. На вопрос № 8 можно было дать ответ и в форме рисунка, но полученные таким образом ответы мы, к сожалению, не смогли использовать. В основном они были шуточные и этот вопрос часто в классе вызывал смех. Часть из творчества учеников приложена в конце работы (Приложение 2).

Мы анализировали письменные ответы 36 учеников, и взяли устное интервью у двух учащихся. Но мы могли бы изучать тему ещё глубже, если у нас была бы выборка поменьше, и мы взяли бы интервью у всех испытуемых, которые заполнили анкеты. Но, как нам кажется, выбранным нами способом мы получили более разнообразные ответы, широкий спектр вариантов, например, на вопрос № 7, и могли описывать разные представления о хорошем учителе (см. Приложение 1). Проведение

исследования не только в городских школах, но и в сельских школах, дало бы нам ещё более глубокое понимание представлений разных учеников. Также изучение данной темы в других частях Российской Федерации, на юге и на востоке, могло бы дать нам возможность представить более широкую картину о хорошем учителе. Но, к сожалению, во время нашего исследования жизненные ситуации ограничили наши возможности.

Итак, как вывод из ответов на вопросы 1,3 и 8, мы составили схему чаще всего называемых свойств хорошего учителя. В первой схеме образ хорошего учителя, и во второй схеме - плохого учителя.

Хороший учитель

*Идеальных людей, ну а уже тем более учителей, не бывает.
Учитель должен быть, прежде всего, хорошим человеком, а уже потом хорошим учителем.*

Профессионализм

*Имеет глубокое знание своего предмета,
умеет передать накопленные знания и навыки ученикам,
старается делать уроки интересными,
умеет сохранять дисциплину в классе,
ставит оценки справедливо,
любит свою работу*



Отношения с учениками

*относится к ученику
как к личности
понимает учеников,
говорит на одном
языке с учениками,
уважает права учеников,
всегда поможет и
подскажет выход
в трудной ситуации,
хороший собеседник*

Характер

*добрый,
понимающий
справедливый,
имеет чувство юмора,
отзывчивый,
умный,
весёлый,
строгий*

Внешний вид

*хорошо и красиво одетый, приблизительно по моде,
ухаженный, запах от него тоже хороший, обаятельный,
добрые глаза и сияющая улыбка.*

Схема 2. Представления российских учеников о хорошем учителе.
Рисунок: девушка, 17, Ярославль.

Плохой учитель

Профессиональное мастерство

*не знает своего предмета,
ставит оценки несправедливо,
плохо объясняет материал
думает, что преподаваемый им предмет самый главный;
не уверен в том, что говорит*



Отношения с учениками

*несправедливый,
не понимает учеников,
орёт и оскорбляет учеников,
не идёт на встречу ученикам,
игнорирует права учеников,
придирается к ученикам,
общается, как с пятилетними детьми*

Характер

*скучный,
злой,
грубый,
вспыльчивый,
авторитарный,
не имеет чувства юмора,
безответственный*

Внешний вид

*неопрятный вид,
мало следит за собой*

Схема 2. Представления российских учеников о плохом учителе.
Рисунок: юноша, 16, С.-Пб.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы рассмотрели представления российских учеников о хорошем учителе. Мы провели исследование с помощью анкетирования, которое осуществили в С.-Петербурге, Сыктывкаре и Ярославле. В анкетировании участвовали 16-17- летние российские ученики, из каждого города шесть юношей и шесть девушек, всего 36 испытуемых. Кроме того, мы взяли интервью у двух учеников в Ярославле. Мы смогли ещё более углублённо изучить нашу тему, благодаря наблюдениям в школах и трем интервью, которые мы взяли в Ярославле. Мы подошли к представлениям учеников с точки зрения педагогической культуры этой страны. Это помогло нам анализировать ответы и лучше понимать ситуацию учителей. Мы познакомились с историей русской системы образования и чертами сегодняшней ситуации работы учителей. Нам стало ясно, в каком сложном положении находятся учителя, так как от них требуется много, хотя одновременно их зарплата маленькая и у школ есть проблемы финансирования.

Наши результаты показывают, что хороший учитель, по мнению учеников - добрый, понимающий, отзывчивый, весёлый и имеет чувство юмора. Он также умный и умеет интересно преподавать свой предмет. Девушкам важно, что учитель понимает ученика и умеет общаться.

Юноши, в свою очередь, подчёркивают умственные качества учителя, для них важно, что учитель имеет широкие знания о своем предмете. Независимо от пола учеников, по их мнению, хороший учитель по внешности ухоженный и привлекательный.

На уроках хороший учитель ведёт с учениками дискуссию. Он использует все возможные материалы и средства обучения, как, например, традиционные средства (доска и мел) и дополнительную литературу. Учитель общается с учениками, как с равными. На его уроках никто не боится высказать своё мнение. Хороший учитель не кричит, а уважает ученика. Он не прерывает ответ ученика, или в крайнем случае делает это только для того, чтобы исправить ученика.

Хороший учитель выставляет оценки справедливо. Он не повышает и не занижает их. Особенно юноши обращают внимание на справедливость учителя при оценивании. Справедливость проявляется также в разных проблемных педагогических ситуациях. Хороший учитель не остаётся пассивным даже в сложной ситуации, а какой бы она ни была, хороший учитель старается найти выход и помочь каждому нуждающемуся в помощи.

Итак, с помощью анкетирования мы получили такие результаты, какие мы хотели. Мы описали характер и действия хорошего учителя. В дальнейшем мы можем изучать тему глубже с помощью большего количества интервью. Кроме этого, наши результаты можно перевести на финский язык и полученную информацию распространять в школах для учителей, у которых в классе российские ученики. Также в России наша работа была бы полезна для педагогических университетов.

БИБЛИОГРАФИЯ

Блонский, П. 1979. О мышлении подростка. В хрестоматии под редакцией И.В.Дубровиной, А.М. Прихожана & В.В. Зацепина 2003. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Академия, 273-275.

Бордовская, Н & Реан А. 2004. *Педагогика*. Учебник для вузов. Издательский дом «Питер».

Волочай, А.В, Димитрова Л.В., Епмакова Л.И., Илюхина Л.В. 2004. *Педагогика для студентов вузов*. Серия «Шпаргалки». Ростов-на-Дону: Феникс.

Головин, С.Ю. 2003. *Словарь психолога-практика*. Минск: Харвест.

Десяева Н.Д., Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова 2003. *Культура речи педагога: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия.

Кабанова, Т. 2003. Психология педагогического воздействия. Под редакцией Н.В. Клюевой. *Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Владос-Пресс, 121-140.

Кан- Калик, В. 1987. *Учителю о педагогическом общении*. Книга для учителя. Москва: Просвещение.

Кашапов, М.М. 2003. Педагогическое общение. Под редакцией Н.В. Клюевой. *Педагогическая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Владос-Пресс, 93-120.

Кон И.С. 1989. Психическое развитие и формирование личности. В хрестоматии под редакцией И.В.Дубровиной, А.М. Прихожана & В.В. Зацепина 2003. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Академия, 329-343.

Пидкасистый, П.И (под редакцией) 2003. *Педагогика*. Москва: Педагогическое общество России.

Маркова А.К. 1983. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах. В хрестоматии И.В.Дубровиной, А.М. Прихожана & В.В. Зацепина 2003. *Возрастная и педагогическая психология*. Издательский центр «Академия», 303-308.

Садовникова, Е. & Бойко, Е. 2005. *Психология и педагогика*. Учебное пособие. Москва: Риор.

Смирнов, А. 1987. Период полового созревания. В хрестоматии, составленным И.В.Дубровиной, А.М. Прихожана & В.В. Зацепина 2003. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Академия, 243-250.

Столяренко, Л. 2000. *Педагогическая психология для студентов вузов*. Ростов: Феникс.

Ожегов, С.И.& Шведова Н.Ю. 1998. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова*. Москва: Азбуковник.

Jeskanen, S. 2001. Piiskaa ja pipareita. Teoksessa Perho, K. (toim.). *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 82, 32-72.

Laihiala-Kankainen, S. 1999. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I.P.Lysakova & S.A. Raschetina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 196-224.

Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista. Teoksessa Perho, K. (toim.). *Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 82, 8-31.

Pöyhönen, S. 2003. *Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielen harrastajia*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Väitöskirja.

Turunen, N., Hartshenkova, L. 1999. Национальной особенности культуры педагогического общения в школах России и Финляндии. Teoksessa Laihiala-Kankainen, S., I.P. Lysakova & S.A. Raschetina (toim.) Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus. Перспективы- культура, язык, образование. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 225-239.

Grow 1991, The staged self-directed learning model. In H.B.Long & associates, *Self-directed learning: consensus and conflict*.

Webber, S.L. 2000. School, Reform and Society in the New Russia. Basingstoge: Maxmillan.

Адреса в Интернете:

Интернет 1. <http://edu.yar.ru/nark/quest02.html> [26.11.2004]

Интернет 2. <http://samara.yabloko.ru/actually/index.phtml?id=1392> Алексей Кудрин. Хороший учитель -голодный учитель 24.10.2004 [26.11.2004]

Интернет 3. http://referat.istudent.ru/cgi-bin/nindex.cgi?Raction=info&R_id=1457&rubr=2&cm=1&cy=105 Алейников Леонид, Самарский государственный педагогический университете, 2002. [22.1.2005]

Другие материалы:

Калинина Т. А., интервью, 1.4. 2005.

5. Как ты относишься к следующему:

- учитель прерывает тебя, когда ты отвечаешь.

- учитель не приказывает тебе, что тебе нужно делать, но ты можешь сам выбирать.

6. Что, по-твоему, должен содержать хороший урок?

Выбери подходящие варианты:

- А а) говорит учитель
б) работа по группам
в) работа в парах
г) самостоятельная работа
д) все вышеперечисленное
- Б а) разговорные упражнения (диалоги)
б) устные выступления
в) общая дискуссия на уроке
г) письменные упражнения
д) сочинения
е) какой -нибудь другой вид работы, укажи какой? _____
- В) Какие материалы и вспомогательные инструменты использует хороший учитель?

7. Представь ситуацию, когда в классе появляется типичная проблема. Опиши проблему, и как должен хороший учитель действовать, чтобы ее решить. Также можешь рассказать, как плохой учитель действовал бы в данном случае.

8. Опиши словами или нарисуй идеального учителя:

9. Как тебе эта анкета?

Спасибо за ответ!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2: Рисунки учеников



Коми, девушка, 17.



С.-Пб, девушка, 17.



С.-Пб, юноша, 16



ЯР, девушка, 16.



ЯР, юноша, 16.



ЯР, девушка, 16.



ЯР, юноша, 16.



Коми, девушка, 17.



Коми, юноша, 17.



Коми, юноша, 17.



ЯР, девушка, 16.



ЯР, юноша, 16. Коми, юноша, 17.

