

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ГЕРМАНИИ

PROFESSIONAL PROBLEMS OF A SCHOOL TEACHER IN GERMANY

Писарева Л.И.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ
«Институт теории и истории педагогики РАО»,
кандидат педагогических наук

E-mail: pisareva-l@list.ru

Pisareva L.I.

Leading research fellow at the Institute
of Theory and History of Pedagogics of the
Russian Academy of Education, Candidate
of science (Education).

E-mail: pisareva-l@list.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемы профессии учителя в Германии, предлагаются пути преодоления стрессовых ситуаций и больших «производственных» нагрузок; рассматриваются различные виды мотиваций абитуриентов при выборе ими будущей профессиональной деятельности в качестве школьного учителя.

Annotation. The article deals with the main problems of the teacher's profession in Germany, the ways of overcoming stressful situations and large productive load. It also examines the different types of student motivation for choosing their future professional activity in the field of school education.

Ключевые слова: профессия, учитель, мотивации, исследования, педагогическое образование, социальный статус.

Keywords: profession, teacher, motivation, investigation, pedagogical education, social status.

Из всех профессий для выпускников средних школ Германии наиболее привлекательными и востребованными оказались специальности, для получения которых требуется высшее образование, чаще всего гуманитарной направленности. Право свободного выбора (в соответствии с ч. 1 ст. 12 Основного закона ФРГ «все немцы имеют право свободно избирать профессию, место работы и учебы») привело к росту количества студентов-первокурсников за последние годы вдвое, а то и втрое, несмотря на один из самых продолжительных сроков обучения в вузе. Выпускники как молодые специалисты в среднем на три года позже своих коллег из других стран Запады приступают к профессиональной деятельности, то есть к 27,5 года: в Великобритании выпускной экзамен сдается в возрасте 23 лет, в США – 24 лет, во Франции – 26 лет [1, с. 17].

Основные причины настоящего бума, возникшего вокруг высшего образования в Германии, связаны с общими для европейских стран тенденциями:

- ростом значимости и престижа качественного образования как инвестиции в будущее;
- повышением благосостояния, материальной обеспеченности большинства населения;
- осознанием роли образования, предоставляющего больше возможностей для восхождения по служебной лестнице (карьере) и расширения профессиональных контактов, в том числе международных связей;
- изменениями целей и задач, вызванных потребностью в подготовке не только элиты для занятия ключевых позиций во всех социальных сферах, но вообще работников умственного труда для сфер экономики, культуры, управления,
- увеличением набора в вузы абитуриентов, успешно закончивших средние школы и желающих продолжить образование;
- созданием льготных условий для выходцев из малообеспеченных семей путем оказания финансовой поддержки из государственных и частных фондов содействия образованию;
- расширением каналов (разнотипных учебных заведений) высшего образования с различными вариантами условий поступления и обучения для разных контингентов абитуриентов (например, претендентов на наиболее востребованные экономикой страны специальности или лиц, уже имеющих солидный производственный стаж работы в промышленности и др.).

Основным условием поступления в государственные вузы ФРГ является наличие свидетельства об окончании полного среднего образования, дающего право на зачисление в вуз без экзаменов (аттестата зрелости («абитур»), то есть свидетельства о так называемой вузовской зрелости). Критерием отбора будущих студентов служит средний балл оценки в аттестате зрелости, полученном по окончании 12- или 13-летней гимназии (или равноценного ей учебного заведения полного среднего образования). В случае большого количества абитуриентов существует порядок очередности в зависимости от срока подачи заявления. Для некоторых специальностей (медицина, ветеринария, стоматология) в вузах дополнительно устраивается тестирование или собеседование.

В результате за два десятилетия (с 1977 по 1997 гг.) число поступающих в вузы увеличилось на 35%, выпускников вузов – на 73% [1, с. 27]. Ни большие сроки обучения, ни более суровые испытания при получении аттестата зрелости и вузовского диплома не стали непреодолимым препятствием на пути к заветной цели учиться в вузе, хотя положение на рынке труда было нестабильно и неоднократно менялось в течение последних двадцати лет.

В ряду основных причин, влиявших на смену спроса и предложения на какую-либо группу специальностей, были: интерес к определенному виду деятельности в той или иной области, показатели их устойчивой востребованности, отсутствие безработицы среди представителей данной профессии, высокий престиж и оплата труда и, наконец, время от времени меняющаяся у молодежи мода на те или иные профессии, безусловно, социально-экономически и психологически мотивированная.

Регулярно проводимые среди молодежи, прежде всего выпускников школ разных типов, исследования по выявлению приоритетных профессий показали, что в разные годы предпочтения отдавались то специальностям из области естественных и инженерно-технических наук, то из области гуманитарных.

В последние два десятилетия общей тенденцией стал повышенный интерес к гуманитарным наукам, причем это касается не только Германии: от 25% до 35% студентов западных университетов отдают предпочтение гуманитарным дисциплинам. Согласно результатам опроса общественного мнения в странах ЕС наибольшим престижем пользуются профессии ученого – у 45% респондентов и инженера – у 30% респондентов. Аналогичный опрос в США показал, что наибольшее уважение вызывают профессии врача (и ученого) – у 52% и учителя – у 48% респондентов [2, 46]. Число студентов, осваивающих естественно-научные и инженерные области, в ФРГ сократилось к концу XX в., что давало повод управленческим структурам для серьезного беспокойства, так как при распределении специалистов по роду занятий обнаружилось перепроизводство одних и острая нехватка других.

Определенное влияние на мотивацию выбора специальности оказывает служба профориентации, дающая информацию о профессиях, о требованиях к ним, об индивидуальных возможностях и потенциале того или иного индивида, о прогнозах и перспективах различных специальностей на рынке труда, о сроках и условиях обучения в различных учебных заведениях, а также о финансовой стороне вопроса. Однако не менее велика роль воздействия друзей, средств массовой информации и особенно родителей, заметно корректирующих выбор выпускником средней школы своего жизненного пути.

Что же представляет собой немецкая учащаяся молодежь, избравшая профессию учителя? Каковы ее жизненные ценности, мотивации и планы на будущее при выборе данного рода занятий?

Следует отметить, что отношение к профессии педагога в ФРГ существенно менялось, и не в последнюю очередь в связи с дефицитом учителей школ, а затем – с данными о росте числа безработных в педагогической среде. На рост или падение престижа профессии учителя в определенные годы оказывали существенное влияние не только субъективные или экономические, но и идеологические, политические, социальные и психолого-педагогические факторы.

На долю немецкого учительства второй половины XX в. выпало пережить «катастрофу немецкого образования», по образному определению Г. Пихта (60-е гг.), последствия действия закона «Запрета на профессию» и политики «Красного карандаша», то есть политической цензуры (70-е гг.), радикальную реформу образования (70–80-е гг.), трудности интеграционного процесса в рамках создания единого образовательного пространства и объединения Германии (90-е гг.).

Не менее сложным был процесс формирования нового отношения учителя к своей профессиональной деятельности – отказ от традиционно авторитарного стиля поведения в классе в роли как преподавателя-предметника, так и воспитателя. Такая переориентация шла параллельно с демократизацией общества, возлагавшего на учителя более гуманистически направленную морально-нравственную миссию.

Потребовались десятилетия, чтобы разработать и внедрить в школьную практику соответствующие методы, формы и стиль общения с детьми, установить отношения партнерства, а затем сотрудничества с ними. Новый характер общения предоставил возможности организовывать жизнь в школе по законам ученического самоуправления. Конечно, этот переход был постепенным и сопровождался трудностями адаптации к новым правилам игры, но он определил тенденцию и последовательно закреплялся в землях ФРГ в законодательном порядке.

Профессионально-педагогическое образование в Германии в различные исторические периоды ее новейшей истории испытывало на себе влияние различных теоретических концепций. В последние десятилетия преобладающее влияние на подготовку учителей оказали гуманистические концепции, получившие со времени своего зарождения (20-е гг. XX столетия) дальнейшее творческое развитие.

Так называемая гуманистическая педагогика направляла свои усилия на обоснование идеальной модели гуманного учителя, то есть любящего и понимающего детей, способного обеспечить им развитие в соответствии с заложенными в них природными качествами и потенциями. Учитель-гуманист воспринимался детьми как старший друг, наставник-помощник.

Подобные идеи способствовали более открытым и демократичным взаимодействиям между учителем и учащимися, а также положили начало развитию и реализации провозглашаемой в реформе образования концепции «новая культура учения и обучения», предусматривающей ответственное отношение учащихся к учебе и учителей к обучению школьников, приравненное к выполнению ими общественного и гражданского долга.

В настоящее время происходят школьная и вузовская реформы, связанные с интернационализацией всего образования в рамках совместной деятельности в Европейском Союзе.

Среди факторов, негативно влияющих на решение выбрать учительскую профессию, выделим:

- колебания в официальном прогнозировании, касающемся спроса и предложения на учительские кадры;
- широкое обсуждение в печати недостатков и проблем педагогического образования;
- повышение требований к учителю в результате роста социальных проблем (безработица, наркотики, насилие и др.);
- возросшие профессиональные нагрузки, обусловленные серьезной критикой школы в связи со снижением успеваемости учащихся и ее показателей в сравнении с другими странами (итоги международных исследований PISA и др.);
- рост претензий родителей учащихся к школе и учителям за неоправдавшиеся ожидания и прогнозы на будущее своих детей в сфере образования.

В группе выпускников школ, определившихся при выборе специальности в пользу педагогической профессии, просматриваются общие для них приоритеты, в основе которых субъективные взгляды, склонности и интересы, что фактически объединяет их

в особый контингент учащейся молодежи. К таким выводам можно прийти на основании результатов целого ряда социологических исследований, проведенных в ФРГ в последние годы как в студенческой, так и в учительской среде.

Исследования мотиваций при выборе профессии в студенческой среде педагогических вузов показали, что преобладающими были следующие:

- умение и желание работать с детьми и подростками;
- высокая оценка достоинства профессии («интересная, многогранная, общение с людьми»);
- широкий выбор предметов для изучения (имеется в виду предстоящее преподавание в школе двух или трех учебных дисциплин).

В то же время аргументы прагматического характера, такие как вероятность получения должности госслужащего с гарантированной высокой заработной платой; длинные каникулы; благоприятные условия работы, у большинства абитуриентов отодвигались на второй план.

Сопоставление этих данных с результатами аналогичного исследования, проведенного среди работающих учителей, свидетельствует о преемственности поколений в аргументации выбора профессии учителя, сходстве мотиваций и представлений о выбранном роде занятий [3, с. 67–69].

Однако исследования среди учителей показали заметный разрыв между их ожиданиями и реальностью, с которой они сталкиваются в своей повседневной трудовой жизни. Более половины (55%) учителей со стажем готовы были бы сменить свое место работы в школе на другое, и лишь 45% посчитали свой выбор единственно правильным [4, с. 6–9].

Эти данные подкрепляются другим исследованием, где на вопрос «Довольны ли Вы своей профессией учителя?» ответы немецких учителей нескольких типов школ распределились следующим образом:

- очень довольны: от 15% до 23%;
- довольны: от 32% до 82%;
- отчасти: от 5,9% до 53%;
- недовольны: от 5,9% до 16%;
- очень недовольны: от 4,9% до 15% [5, с. 236].

В среднем преобладающее число респондентов констатировали свою удовлетворенность работой, правда, наибольший процент «довольных» и «очень довольных» приходится на учителей гимназий, составляющих особый (по образованию, квалификации, условиям работы в школе, общественному мнению и престижу) контингент немецкого учительства.

Причины неудовлетворенности выбором кроются не только в специфике профессии как одной из стрессовых, но и в недостатках профориентационного отбора, а также организации практической педагогической подготовки, в частности студенческой стажировки, которая начинается в большинстве педвузов лишь после 3–4 лет обучения. «Студенты чаще всего только на практике (референдарииуме) могут проверить себя на предмет того, подходят ли они вообще для учительской профессии, поскольку подготовка идет

преимущественно по специальным научным знаниям и слишком малая часть приходится на практику», – отметил на симпозиуме, посвященном реформе образования, У. Беккманн, председатель Союза образования и воспитания, представительного объединения немецких педагогов [6, с. 8].

Указанный пробел в профессиональной подготовке учителей, безусловно, затрудняет процесс адаптации к условиям работы молодых специалистов в начале их педагогической карьеры или даже создает лишний повод усомниться в правильности выбора вида деятельности.

Несмотря на то что большинство поступающих в педагогические вузы выбирают их по призванию, немалая доля абитуриентов принимает спонтанные решения. В отличие от восточных земель в западных не было практики отбора в педагогические вузы абитуриентов, уже имеющих предварительный опыт общения с детьми как объектами будущей профессиональной деятельности. В восточных землях (бывшая ГДР) для поступления в педвуз требовалась наряду с аттестатом зрелости еще и рекомендация на основании характеристики деятельности абитуриента в роли помощника учителя, пионервожатого или волонтера на занятиях или в играх с детьми младшего возраста в школе, на «продленке», в пионерском лагере, на площадках в жилых комплексах или по месту жительства. Своеобразная педпрактика значительно помогала определить и определиться на предмет «профпригодности», повысить престиж профессии учителя, сократить отсев и текучесть кадров.

Все категории лиц, пожелавшие работать в школе, в значительной мере испытали на себе влияние традиционно позитивного имиджа учительской профессии в стране, высокого социально-педагогического статуса педагога и соответствующего им общественного мнения. Эти факторы сказывались на формировании взглядов, мотиваций и решений молодых людей посвятить себя деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей.

Действительно, профессия учителя в ФРГ занимает свое законное место в списке наиболее престижных специальностей. Школьный учитель имеет статус государственного служащего, а труд его оплачивается в размере выше среднего уровня по стране.

При наличии в ФРГ 16 уровней общей тарифной сетки большинство учителей к 44–49-летнему возрасту достигают 12–15 уровня. Начинающему учителю присваивается 3–5 уровень и через каждые два года – следующий уровень. Учителя с почетными званиями («старший советник», «директор учебной части» и др.) занимают 14–15 уровень, а директора школ – 16 уровень [7, с. 149].

Социальный статус и соответствующее материальное обеспечение – это своего рода вознаграждение или компенсация за нелегкий учительский труд, считающийся одним из самых напряженных, психологически и эмоционально затратных видов деятельности, связанных с большими нервными нагрузками и стрессовыми ситуациями.

Специфика и условия производственной деятельности педагога таковы, что вполне соотносятся с понятием «синдром сгорания на работе», если иметь в виду:

- многоплановость профессии при выполнении разных видов деятельности (преподавание, воспитание, контроль и оценивание успеваемости, ведение документа-

ции, участие в работе педагогического коллектива, включая управленческие функции, общение с родителями и др.);

- трудности адаптации к работе с меняющимся «менталитетом» новых поколений учащихся и их родителей;
- напряженность вследствие опасения не соответствовать современным профессиональным требованиям (профнепригодность);
- сложность совмещения профессиональной и личной жизни при неизбежных упущениях в одной за счет другой;
- увеличивающиеся нагрузки с постановкой более сложных целей и задач (социальный заказ).

Последний пункт имеет прямое отношение к переходу школ на работу с новыми образовательными стандартами, введенными в 2006 г. Новые стандарты внесли изменения в характер преподавания и оценивания учителем успехов своих учеников, а также в использование иных методов и форм контроля за усвоением и овладением компетенциями в процессе обучения.

Изменилось отношение к работе. До введения стандартов учитель, выполняя учебную программу по своему предмету, давая уроки, объясняя материал, опрашивая учащихся и выставляя им оценки, фактически не нес непосредственной профессиональной, административной или финансовой ответственности за их успеваемость. Ставя оценки, он констатировал, только действительное положение вещей. Теперь реальные итоги педагогической деятельности подводятся по конечным результатам, при этом фактически очевидна профессиональная и личная заинтересованность учителя в установлении более тесной обратной связи с учениками в целях выполнения поставленных задач.

Немецкие специалисты, анализирующие различные виды производственной деятельности учителя, по-разному определяют значимость каждого из них с точки зрения доли интеллектуального, физического и эмоционального вклада, выстраивая их в определенной последовательности по шкале служебных нагрузок. Например, автор статьи «Стандарты в образовании учителей» Е. Олькерс, оценивая наиболее серьезные нагрузки учителя, требующие особой поддержки и помощи в работе, представляет их в следующем порядке:

- воспитательная работа;
 - оценивание результатов успеваемости (селекция);
 - столкновение с наиболее сложными ситуациями;
 - надзор-консультирование;
 - индивидуальный подход к учащимся;
 - работа с гетерогенными классами;
 - сотрудничество с родителями;
 - повышение квалификации, самоорганизация (распределение личного времени)
- [8, с. 63].

Большинство из перечисленных факторов и видов нагрузок, создающих напряжение в деятельности школьного учителя, в значительной мере касается его женской части, в целом составляющей большинство в педагогическом сообществе.

Следует подчеркнуть, что на протяжении нескольких десятилетий гендерный состав педагогических кадров мало изменялся, и не только в ФРГ. Это результат и показатель общей социально обусловленной тенденции, характерной и для других европейских стран.

Что же касается расстановки сил по гендерному принципу в Германии, то количественное соотношение в школе учителей-женщин и учителей – мужчин стабильно, хотя и неодинаково. Речь идет о работе в разных типах средних общеобразовательных и профессиональных школ при следующих предусмотренных законодательством ФРГ минимальных нормах рабочих нагрузок: 23–28 уроков в неделю, 21,4 учащихся в среднем в каждом классе и около 20 учеников на каждого учителя. Среди штатных учителей в общеобразовательных школах ФРГ 56% составляли женщины и 44% – мужчины, в профшколах соответственно 31% – женщины и 69% – мужчины [9, с. 15]. Подобное соотношение предопределено уже на этапе получения вузовского образования. Из числа студентов вузов ФРГ 62% – мужчины и 38% – женщины, из выпускников педагогического факультета университетов 35% – мужчины, 65% – женщины, среди профессоров вузов мужчины и женщины составляют соответственно 95% и 5% [9, с. 9; 10, с. 20].

Если обратиться к современным проблемам педагогического образования, условиям работы учителя, специфике профессиональной деятельности (данным вопросам посвящены труды целого ряда немецких ученых, в том числе П. Йема, П. Краузе, Г. Гица), то, как констатируют специалисты, все эти факторы с годами приводят к возрастанию психических, физических и нравственных нагрузок. Последние перерастают в тревожные состояния, страхи, требующие квалифицированной помощи [11, 13].

Соответствующая «подсиленная» помощь оказывается в рамках государственной политики ФРГ, в том числе в виде:

- предоставления возможности частичной занятости учителя;
- временного освобождения от занятий, в особенности учителей-женщин, имеющих «двойные обязанности» (маленькие дети, престарелые родители, другие нагрузки и семейные проблемы);
- организации терапевтических групп в школе в целях психологической «разгрузки»;
- организации службы компетентной психологической помощи для учителей в школе.

В ходе исследований выясняются наиболее частые причины стрессовых состояний у школьных учителей. В их числе трудности организации профессиональной работы при норме нагрузки 21–27 часов в неделю и серьезной подготовке к занятиям, Острую нехватку как рабочего, так и личного времени испытывает половина всех респондентов, после чего идут проблемы с учениками (47,9%); профессионально обусловленные сложности (43,8%); взаимоотношения с руководством школы (31,6%); с коллегами (28,5%); с родителями учащихся (22,7%) [12, с. 309].

К этим трудностям следует прибавить такие дополнительные или формально не учтенные, как:

– увеличение в ряде земель ФРГ недельных нагрузок на 1–2 часа с целью экономии средств;

- возложение на педагогический персонал ранее не свойственных им управленческих функций в связи с переходом на автономию школы;
- увеличение стрессовых ситуаций от «общения» с более «раскованным» контингентом современных учащихся, трудными детьми, проблемными группами и классами из числа мигрантов, дающих более низкие показатели дисциплины и успеваемости, в том числе из-за плохого владения немецким языком.

О тяготах педагогического труда можно судить, в частности, по данным исследования, посвященного отношению немецких учителей к профессии, которые показали, что более половины из них (55%) готовы ее сменить даже при потере в заработной плате (11,6%) [4, с. 6–9]. За досрочный выход на пенсию «проголосовали» 56,5% из числа респондентов, 28,3% согласны работать до пенсии в связи с достижением пенсионного возраста и только 1,6% готовы работать после выхода на пенсию [13, с. 155].

Желание пораньше уйти на заслуженный отдых становится более понятным при ознакомлении с результатами, например, гамбургского исследования, которое показало, что 62,7% среди лиц с различными нервными расстройствами составили учителя. Каждый пятый педагог к 50 годам, то есть за 10 лет (для женщин) и за 15 лет (для мужчин) до выхода на пенсию, становится профессионально непригодным по состоянию здоровья, а к 60 годам – каждый третий [12, с. 309].

Доля немецких учителей, определяющих размер своей заработной платы как вполне достаточный, составляет от 66% до 78% [5, с. 33]. Заработная плата немецких учителей исчисляется в объеме оклада на уровне выше средней по стране. Она зависит от стажа, квалификации, семейного положения, обладания почетными званиями, выполнения дополнительных учебных или административных обязанностей (например, работа завуча со стажерами или по найму кадров и др.). Надбавки к отпуску и тринадцатая зарплата в конце года полагаются всем учителям.

Кроме того, регулярно проводимая через каждые шесть лет аттестация учителей («служебное оценивание») предусматривает присвоение наиболее отличившимся почетных званий советника, старшего советника, директора по учебной части, что также дает дополнительную надбавку к зарплате.

Несмотря на увеличивающиеся нагрузки, более половины (53,6%) немецких учителей – участников одного из социологических исследований констатировали, что испытывают удовлетворение от работы [13, с. 154].

Молодые люди, определившиеся с выбором рода занятий в пользу учительской профессии, образуют особую категорию лиц. Их объединяет любовь к детям и намерение связать с ними свою профессиональную судьбу. Наиболее устойчивой группой в их среде оказываются те, кто избрал трудный путь осознанно, по призванию.

В целом немецкие педагоги работают в комфортных социально-экономических условиях труда в благоприятном морально-психологическом климате.

Традиционный престиж учителя в обществе, высокий социально-педагогический статус, соответствующая государственная поддержка, формируют как общественное мнение граждан, так и их взгляды на роль и место педагога в обществе. Без сомнения, эти объективные факторы оказывают свое влияние на молодежь и определяют выбор их будущей профессии.

Список литературы:

1. Geimer, N. Hochschulwesen in Deutschland / N. Geimer, R. Geimer // Bildung und Wissenschaft. – 1999 – № 2/3. – S. 2–55.
2. Ваганов, А. Наука и жизнь / А. Ваганов // Стратегия России [Электронный ресурс] / Фонд «Единство во имя России». – 2007. – № 10. – Режим доступа к журн.: <http://sr.fondedin.ru>.
3. Bildung in Deutschland / Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
4. Terhart, E. Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrer / E. Terhart // Pädagogik. – 1997. – Jg. 49, № 4. – S. 6–9.
5. Schulen und Unterricht im Vergleich : Russland-Deutschland / D. Glowka [et al.]. – Münster ; New York, 1995.
6. Bildungspolitische Symposium des VBE: PISA als Chance – für eine Reform der Lehrerbildung. – Bonn, 2002.
7. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens in der BRD, 1994–1996 = Доклад о развитии образования в Федеративной Республике Германии : [м-лы Международной конференции по образованию]. – Genf, Bonn, 1996.
8. Oelkers, J. Standarts in der Lehrerbildung / J. Oelkers // Die Deutsche Schule. – 2004. – № 7. – S. 54–70.
9. Ausgewählte Strukturdaten nach der Verteilung auf Männer und Frauen // Grund- und Strukturdaten. – Bonn, 1990.
10. Hänsel, D. Frauen und Männer im Lehrerberuf / D. Hänsel = Гензель, Д. Женщины и мужчины в учительской профессии / Д. Гензель // Pädagogik. – 1997. – № 4. – S. 16–21.
11. Золотаренко, И. В. Проблема профессиональных страхов учителя в современной педагогике ФРГ : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Ирина Вячеславовна Золотаренко. – М., 2001.
12. Czerwenka, K. Belastung im Lehrerberuf und ihre Bewältigung / K. Czerwenka // Bildung und Erziehung. – 1996. – № 3. – S. 295–316.
13. Глухова, Т. В. Учительство в Германии как социально-профессиональная группа / Т. В. Глухова // Социология образования : [сб. науч. ст.] / под ред. В. С. Собкина. – Т. IX, вып. XV – М., 2004.

Spisok literatury:

1. Geimer, N. Hochschulwesen in Deutschland / N. Geimer, R. Geimer // Bildung und Wissenschaft. – 1999 – № 2/3. – S. 2–55.
2. Vaganov, A. Nauka i zhizn' / A. Vaganov // Strategiiia Rossii [Elektronnyy resurs] / Fond «Edinstvo vo imia Rossii». – 2007. – № 10. – Rezhim dostupa k zhurn.: <http://sr.fondedin.ru>.
3. Bildung in Deutschland / Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
4. Terhart, E. Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrer / E. Terhart // Pädagogik. – 1997. – Jg. 49, № 4. – S. 6–9.

5. Schulen und Unterricht im Vergleich : Russland-Deutschland / D. Glowka [et al.]. – Munster ; New York, 1995.
6. Bildungspolitische Symposium des VBE: PISA als Chance – für eine Reform der Lehrerbildung. – Bonn, 2002.
7. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens in der BRD, 1994–1996 = Doklad o razvitii obrazovaniia v Federativnoĭ Respublike Germanii : [m-ly Mezhdunarodnoĭ konferentsii po obrazovaniiu]. – Genf, Bonn, 1996.
8. Oelkers, J. Standarts in der Lehrerbildung / J. Oelkers // Die Deutsche Schule. – 2004. – № 7. – S. 54–70.
9. Ausgewählte Strukturdaten nach der Verteilung auf Männer und Frauen // Grund- und Strukturdaten. – Bonn, 1990.
10. Hänsel, D. Frauen und Männer im Lehrerberuf / D. Hänsel = Genzel, D. Zhenshchiny i muzhchiny v uchitel'skoĭ professii / D. Genzel' // Pedagogik. – 1997. – № 4. – S. 16–21.
11. Zolotareno, I. V. Problema professional'nykh strakhov uchitel'ia v sovremennoĭ pedagogike FRG : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk / Irina Viacheslavovna Zolotareno. – M., 2001.
12. Czerwenka, K. Belastung im Lehrerberuf und ihre Bewältigung / K. Czerwenka // Bildung und Erziehung. – 1996. – № 3. – S. 295–316.
13. Glukhova, T. V. Uchitel'stvo v Germanii kak sotsial'no-professional'naia grupa / T. V. Glukhova // Sotsiologiya obrazovaniia : [sb. nauch. st.]. / pod red. V. S. Sobkina. – T. IKh, vyp. KhV – M., 2004.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 3