# **Введение**

Педагогическая деятельность относится к одному из сложных и своеобразных видов. Она представляет, по М.С. Кагану[1], скрещение основных видов деятельности. И в самом деле, в профессиональной работе педагога переплетаются и взаимодействуют и познавательная (обучение и учение), и ценностно-ориентационная (внедрение в сознание учащихся системы нравственных, правовых, эстетических ценностей), и коммуникативная (учебно-воспитательная работа - постоянное общение, без которого немыслимо ни обучение, ни воспитание), и художественная деятельность. А в целом все это - практико-познавательная деятельность, так как педагог в результате профессиональной работы развивает, преобразует и формирует личность ребенка, человека. То же можно сказать о связи всех видов деятельности, по Р.С. Немову [1], с педагогической деятельностью. В ней игра, учение и труд выступают и как форма, и как средство педагогической деятельности.

А что может быть продуктом педагогической деятельности? Говоря обобщенно, это новообразования в физическом, психическом, социальном и духовном развитии индивида. А так как профессиональная педагогическая деятельность всегда целенаправленна, то и реальные ее продукты, как правило, будут структурированы. И они представляют (должны представлять!) систему (в философском понимании). О продуктах педагогической деятельности можно сказать, что это будут физическое здоровье индивида (группы), его знания, умения и навыки: интеллектуальные, коммуникативные, нравственные, правовые, экономические, эстетические, экологические.

А также черты характера, волевые черты, поведение индивида, соответствующие принципам, нормам, правилам, ценностям, идеалам, традициям, принятым в данном обществе. Естественно, эти сдвиги названы в весьма обобщенном виде. В педагогической деятельности также предполагаются сдвиги в учебных способностях, в личностных характеристиках индивида.

Социальность и воспитанность, считают Б.З. Вульфов и В.Д. Иванов, - это конечные и активные продукты педагогического процесса. А высшим идеалом педагогической деятельности они признают творческую индивидуальность [2].

Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика - это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

В настоящее время в современной школе все больше и больше проявляются разногласия и трения между учителем и учениками, особенно в старших классах. Все больше и больше происходит столкновение интересов поколений. Но, а то, как стиль педагогического общения влияет на это, учителя не видят и некоторые не хотят видеть. Заняв одну позицию, они стараются ее придерживаться, не смотря на последствия. Но если бы мы могли иметь более четкое представление о том, какому стилю педагогического общения соответствует то или иное поведение в конфликтной ситуации, тогда можно избежать многих, если не всех конфликтов возникающих в школе.

## **1. Педагогическая деятельность**

**1.1 Понятие педагогическая деятельность**

Начну с уточнения понятий. В педагогической литературе встречаются термины «требования к учителю», «качества учителя» и «модель учителя». В сущности, они охватывают примерно одни и те же вопросы, но при этом принципиальный подход авторов, если не сказать, гносеологический (т.е. методологический), к раскрытию содержания разный.

Термин «требования к учителю» (Н.Е. Ковалев, В.В. Воронов, Т.А. Ильина и коллеги), на наш взгляд, изначально неправомерен. Совершенно неясно, от кого, откуда и на каком основании исходит это «требование»? [8] Оно было порождением соответствующей идеологии и сегодня следует от него отказаться как от научно-педагогического термина.

Термин «качества педагога» используется многими педагогами и психологами (Э.И. Моносзон, Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов, И.А. Зимняя и др.). Я также предпочитаю этот термин [8]. Мои доводы таковы.

Качество «формулируется не как произвольное и властное «требование» диктатора, а выводится из законов развития общества, социальных групп, т.е. истории, социологии, а также закономерностей педагогики. Другое дело, что мы не можем говорить о системе законов педагогики: многие процессы проявляют себя как тенденции. Это затрудняет вывод о содержании некоторых понятий и терминов педагогики. Мысль о зависимости качеств учителя от законов и закономерностей педагогики и социологии выражена в социальных функциях педагога и специфики (особенностей) педагогической деятельности. Если эти законы, функции и особенности на основе научных данных определены верно, то и «качества» педагога будут определены не волевым образом, не субъективно, а объективно.

Кстати, «качество» в словаре русского языка определяется как «существенный признак, свойство, отличающие один предмет или одно лицо от другого», т.е. именно об этих признаках и свойствах идет речь, когда мы хотим отличить педагога, учителя от представителей других профессий.

Теперь рассмотрим термин «модель учителя» как термин педагогической науки. Для этого придется разобраться в том, что под ним подразумевают исследователи других наук [7], в которых «модель» и «моделирование» как методы познания уже широко используются (логика, физика, математика, кибернетика, информатика, гносеология и др.). В педагогике же этот термин еще не устоялся.

Начну с того, что понятие «модель» (франц. modele, от лат. modulus - мера, образец, норма) многозначно. Так, Словарь русского языка, а также Современный словарь иностранных слов приводят по 6 его значений, а Советский энциклопедический словарь даже 7. В самом широком смысле модель - это «любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (оригинала)», в частности» воспроизведение, отображение исследуемого объекта… в виде научных описаний, «теорий». В более узком смысле - это «специально создаваемый или специально подбираемый объект, воспроизводящий характеристику изучаемого объекта».

Модель - это образ, аналог какого-либо процесса, явления, используемый в качестве представителя, заместителя оригинала в научном исследовании. Модель в логике и методологии науки представляет собой «аналог… определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования…».Модель «всегда выполняет познавательную роль, выступая средством объяснения, предсказания и эвристики» [7].

Из сказанного о модели в научном исследовании я отмечу следующие важные моменты:

а) модель - это инструмент познания;

б) это аналог оригинала какого-либо процесса, явления;

в) в модели представлен фрагмент определенной природной и (или) социальной реальности, продукта человеческой культуры.

Именно в этом плане и следует понимать термин «модель учителя». Модель учителя (педагога) - это мысленный образ оригинала идеального (совершенного) профессионала. В качестве такового в исследовании педагогической профессии она выступает как эталон. Заметим также, что модель учителя включает не все его качества, а только существенные. В этом его достоинство и в то же время известный недостаток в плане конкретной практики.

Отсюда вывод: термин «модель учителя» вполне уместно использовать в характеристике педагога, но предпочтительней это делать в научном исследовании педагогической профессии и в известной мере ограниченно - в практической деятельности. После такого вступления о терминах, которые нас интересуют, перейдем непосредственно к рассмотрению структуры и характеристики качеств учителя [6].

Многочисленные исследователи проблем педагогического мастерства, как правило, достаточно подробно анализируют структуру деятельности педагога, а также его свойства и способности (А.Н. Абдуллина, Г.Щ. Гайнутдинов, С.Г. Вершловский, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кухарев, И.А. Карпюк, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, В.П. Тарантей и др.). В работах этих исследователей есть ряд общих моментов[9].

Во-первых, педагогические способности, а также умения и навыки обычно выводятся из разных видов профессиональной деятельности учителя. В качестве таких и соответствующих им способностей и умений Н.В. Кузьмина еще в 60-е годы выдвинула конструктивные, организаторские и коммуникативные, а потом добавила гностические способности. Другие исследователи в последующем добавили дидактические, прогностические, перцептивные, экспрессивные, суггестивные, аналитико-оценочные и некоторые иные способности и умения. способностей и умений взаимосвязаны и выступают как целостная структурированная система (О.А. Абдуллина, К.В. Вербова и др.) [9].

В-третьих, считается, что личностная характеристика педагога играет ведущую роль по отношению к профессиональной.

В-четвертых, диагностическая и исследовательская работа в профессиональной деятельности педагога большинством из

Во-вторых, в работах названных авторов общим является признание того, что разные виды педагогической деятельности,

них отдельно не выделяется, а подразумевается лишь в неявном виде или, в лучшем случае, упоминается как компонент других видов деятельности и умений.

Первое и особенно второе и третье общие положения я считаю правильными и разделяем подобную точку зрения. А в четвертом случае вижу недооценку и недостаточную проработанность некоторых функций профессионального педагога, в частности диагностическую и исследовательскую. Далее сосредоточим внимание на третьем и четвертом случаях.

Структуру профессиональной деятельности педагога С.А. Абдуллина раскрывает в плане обще педагогических знаний, умений и навыков, которые представлены достаточно широко и притом- в определенной системе. Основанием для классификации этих умений и навыков исследователь берет структурно-функциональный и системный анализ деятельности учителя. В рассматриваемой работе автор делает упор в духе того времени на идейную и моральную чистоту учителя, призванного работать в школе- в этом «прежде всего, в идеологическом и воспитательном учреждении». Другие личностные качества и специфические педагогические способности в данной работе не рассматриваются [7].

Н.Ф. Гоноболин [7] также проанализировал способности человека к педагогической работе. По его характеристике их 10. Но он полностью подчинил их личностным качествам, в частности марксистско-ленинскому мировоззрению педагога, и тем самым затушевал специфические стороны этих способностей и профессиональных качеств учителя, в исследовании структуры педагогических умений можно назвать и другие направления: конструирование профессиограммы; создание модели современного учителя (А.В. Бодаков, В.П. Тарантей) [10]; разработка содержания и методики, в том числе и конкретных умений по отдельным видам работы педагога - внеклассной, с трудными детьми, по месту жительства, с родителями школьников, с неформальными группами и др. В подобных работах авторы почти не касаются проблем педагогических способностей.

Своеобразно представляет психолог-исследователь А.К. Маркова структуру субъектных свойств учителя, в которой есть профессиональные и психологические знания, умения, позиции и установки, личностные особенности, а блок способностей, в отличие от Н.В. Кузьминой, в качестве самостоятельного не выделяет. А.К. Маркова [10] определяет 11 групп умений в деятельностном компоненте учителя.

В контексте схемы (как и у А.К. Марковой) «деятельность - общение - личность» в модели личности учителя исследователь Л.М. Митина выделяет 5 профессионально значимых качеств: педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность. Этот подход, на наш взгляд, исходит из негласного признания того, что педагогическая направленность рядоположена с другими личностными качествами, с чем согласиться мы не можем.

И.А. Зимняя [8] подробно характеризует 9 групп педагогических умений, соотнося их с функциями педагогической деятельности

. Они представляют несомненный интерес для учителей-практиков.

Я рассмотрела суждения разных исследователей о профессиональных свойствах и способностях педагогов. Анализ этих мнений показал, что имеются две группы качеств и способностей, обеспечивающих профессиональную деятельность педагогов:

-я - личностные и 2-я - свойственные именно профессионалам. Хотя обе группы взаимосвязаны, однако и специфичны и в известной мере самостоятельны.

Я предлагаю еще один вариант анализа структуры педагогической профессии: видов и блоков профессиональной деятельности, соответствующих им специальных способностей, а также необходимой системы педагогических знаний, умений и навыков.

По моему мнению, одним из путей в решении этого вопроса может быть постличностный подход. Этот неологизм (от лат. post - после) предполагает сепарацию (отделение) группы личностных качеств учителя от собственно профессиональных и имеет в виду не только совместное их рассмотрение как взаимозависимых качеств, но и раздельный анализ как особенных самостоятельных профессиональных характеристик-феноменов специалиста. Иначе говоря, личностные качества без профессиональных не могут характеризовать особенности педагога и специфику его деятельности. Таким образом, при постличностном подходе к анализу педагогической профессии надо отделять ее деятельностную функцию от ее же идеальной базы (личностных характеристик) [8].

И в самом деле, высокие личностные характеристики человека (идеальная база) - это качества, необходимые и полезные для специалиста любой профессии (врача, артиста, инженера), а также любой социальной группы - рабочего, крестьянина, студента, офицера и домохозяйки. Можно перечислить много высоконравственных, эмоциональных или волевых качеств педагога, но те же качества свойственны и людям других профессий. Имея самые хорошие личностные характеристики, выпускник педагогического учебного заведения может и не заслужить гарантированную высокую профессиональную аттестацию. И еще один довод в пользу постличностного подхода: если не рассматривать раздельно те и другие характеристики, то характеристика личностных качеств, наложенная на учительскую, как бы растворяет, размывает в себе профессионально-педагогические и тем самым маскирует собственно профессиональные характеристики.

Итак, личностные характеристики, имея связь с профессиональными, однозначно и прямо не коррелируют. Профессиональные качества последуют личностным, сохраняя при этом большую автономность. Отсюда делаю заключение о необходимости использовать метод разделенных параметров для измерения, качественной и количественной оценки сложных явлений в профессиональном становлении и деятельности педагога как классного специалиста. «В каждой профессиональной деятельности свойствами личности опосредуется технология работы, но только опосредуется, а не определяется», - считает известный педагог, академик В.П. Беспалько [10]. В массовой школе нельзя надеяться только на личностные - пусть самые хорошие! - свойства учителя, нужно заранее формировать у него профессиональные свойства и качества. Я предлагаю свое понимание функциональной структуры педагогической деятельности, а именно анализ ее с точки зрения логики педагогического процесса, т.е. последовательного развертывания в нем взаимосвязанных и соподчиненных частных видов деятельности. Исходя из идеи постличностного подхода, а также логики педагогического процесса, важнейшие профессиональные способности и качества учителя можно свести в четыре группы или блока;

а) педагогическая эрудиция;

б) владение педагогической диагностикой;

в) владение педагогической технологией;

г) научно-исследовательская работа (НИР) по педагогике.

Каждый блок предполагает специфическую деятельность профессионального педагога. Эти компоненты деятельности взаимодействуют, они взаимосвязаны с личностными качествами педагога.

Группы качеств и свойств личности, общие для всех профессий, составляют своего рода фундамент для разных профессиональных способностей. Назовем их.

. Общие характеристические черты личности: черты характера, качества ума, воображение, культура речи, внимание и др.

. Общие способности: интеллектуальные, коммуникативные, организаторские и др.

. Педагогические способности: дидактические, перцептивные и др.

. Специальные способности: музыкальные, математические, артистические, спортивные и т.п.

Итак, перечисленные группы качеств личности относятся не только лишь к педагогической профессии, хотя без них педагогические способности развития не получают. Но эти качества будут взаимодействовать со специальными, если будут иметь педагогическую направленность [10].

Теперь рассмотрим 2-ю группу качеств и способностей, характерных именно для профессиональных педагогов, уже зная, что она состоит из 4-х блоков.

. Блок «Педагогическая эрудиция» предполагает беспрерывную по времени систематическую целенаправленную работу по накоплению все новых и новых знаний, свежей информации. Это работа по аккумуляции и систематизации информации, по ее осмыслению, усвоению, освоению и присвоению. Прежде всего из области педагогики, психологии и многих смежных наук: философии, социологии, политологии, религиоведения, истории искусств и др. Она имеет прямое отношение к теории и практике воспитания, развития и формирования личности, группы, коллектива. Этот блок было бы точнее назвать «общепедагогическая [9], психолого-педагогическая и социально-педагогическая эрудиция». Педагогическая эрудиция предполагает глубокие познания учителя, в первую очередь в педагогических науках, и вместе с тем имеет в виду широкую его осведомленность во многих других, совсем непедагогических науках, а также в искусстве, спорте, технике и т.п.

Этот блок служит исходной теоретической базой для выполнения других, вышележащих видов функциональной деятельности, в частности диагностической и технологической. И, в самом деле, без основательного владения педагогической теорией бессмысленно говорить о педагогической диагностике и научно обоснованной педагогической технологии. По этой причине блок «педагогическая эрудиция» располагается под двумя другими, символизируя тем самым, что эрудиция предшествует и дает начало последующим (диагностике и технологии).

. Блок «Педагогическая диагностика». Объект воспитания беспрерывно развивается, поэтому ситуация педагогического процесса весьма динамична. Постоянное изучение и оценка и объекта, и меняющейся ситуации становится профессиональной функцией педагога, который не может и не хочет работать вслепую. Педагогическая диагностика обеспечивает учителя необходимыми исходными данными и преподносит ключ для наилучшего практического решения конкретных педагогических задач. По этой причине она представляет собой предпосылку и необходимое условие для грамотного, обоснованного целеполагания, успешного конструирования и эффективной реализации педагогической технологии. Непрерывное изучение, или «сканирование» [1], и оценивание учителем индивидов, групп ребят, а также постоянно меняющейся педагогической ситуации является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности педагога.

Диагностическая функция профессионального учителя не ограничивается только педагогической. Он прибегает и к психодиагностике, социальной, медицинской, спортивной и т.п. диагностике. Тем самым расширяется диапазон диагностической функции педагога, владение ими становится весомым показателем его профессионального мастерства. Педагогическая и другие виды диагностики в практическом деятельности помогают учителю в оптимальном решении повседневных текущих, иногда - сиюминутных учебно-воспитательных задач. Перед ним не стоит задача изучения закономерностей педагогического процесса. Это - область научно-педагогического исследования. Между педагогической диагностикой и педагогическим исследованием много общего: источники, методы, процедуры и др. Но в то же время они различается по предмету, цели, уровню обобщения. Педагогическая диагностика становится составной частью, средством, инструментом научно-педагогического исследования на определенных его этапах [1].

Таким образом, диагностика как инструмент оказывается как бы «внутри» педагогического исследования. Также можно сказать, что это исследование иерархически располагается над диагностикой. Оно обеспечивает диагностику методиками и предоставляет своего рода эталон - закономерности, с которыми сравнивают полученные диагностические данные и соответствующим образом оценивают: ситуация благоприятная либо нет, симптомы благожелательные или внушают тревогу, признаки какого закона проявляются и т.д. Глубокое, основательное изучение закономерностей учебно-воспитательного процесса, установление и объяснение причинно-следственных связей в педагогических явлениях, - это уже область не диагностики, а научно-педагогического исследования. Этим занимается некоторая часть самых любознательных и пытливых учителей, целеустремленных, одержимых, настойчивых, интеллектуально подготовленных педагогов.

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них - деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т.е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения - деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность - тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов [3]. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое - деятельность программирования, составления учебных программ.

Структура педагогической деятельности (Приложение А)

Выделяют три компонента педагогической деятельности:

конструктивный;

Ёорганизаторский;

коммуникативный.

Конструктивный компонент. В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности.

Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы. Если учитель проявляет мастерство лишь в одном аспекте организаторской деятельности, например, хорошо организовал изложение (умело подобрал учебный материал, словесную, предметную наглядность), но не привлек детей к активной мыслительной деятельности, то урок может носить [3] только развлекательный характер, а полноценного усвоения знаний не будет. Это же относится и к остальным направлениям организаторского компонента структуры.

Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Именно отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности и эмоциональное благополучие школьника в процессе обучения. Выделяют пять типов эмоциональных отношений учителей к учащимся: эмоционально-положительный активный, эмоционально-положительный пассивный, эмоционально-отрицательный активный, эмоционально-отрицательный пассивный, неуравновешенный.

Оказывается, что взаимоотношения детей в классе в большинстве случаев соответствует тому или другому эмоциональному стилю, которым характеризуется поведение учителя. Так, у учителя эмоционально-неуравновешенного, который то подозрителен и отрицательно настроен к ученикам, то сентиментален и необоснованно поощряет учеников, класс бывает нервозным, неровным в отношении друг к другу.

Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них. Так, медлительность ученика, связанная с его темпераментом, требует терпения и такта учителя [4]. Надо помнить, что именно коммуникативные компоненты деятельности учителя в большинстве случаев являются причиной отклонений в результатах обучения.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике) за [4] осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Учителя каждый день оценивают своих учеников, ставят им отметки в классный журнал и дневники. А как сами дети оценивают своего педагога? Какие профессиональные качества они считают наиболее важными? Ниже в порядке убывания перечислены качества учителя, которые дети отметили в результате опроса. Познакомьтесь с ними и сами себе честно ответьте: соответствуете ли вы им. В любом случае учителю, как представителю творческой профессии, всегда есть к чему стремиться.

Учитель в оценке детей

. Много знает - 76%;

. Чуткий и внимательный - 74%;

. Трудолюбивый - 73%;

. Добрый, справедливый - 72%;

. Интересно, от души объясняет - 69%;

. При объяснении видит, кто не понимает, и спешит оказать помощь - 61%;

. С веселым характером - 61%;

. Не жалуется родителям - 58%;

. Во время перемен с нами - 38%.

У старшеклассников оценочные требования к учителю **выше.** Они среди качеств личности хорошего учителя называют:

. Высокую культуру, эрудицию и знание предмета - 72%;

. Принципиальность, требовательность по отношению к учащимся, товарищам по работе - 71%;

. Добросовестное отношение к выполнению своих обязанностей - 69%;

. Чуткость, внимание, такт - 64%;

. Требовательность к себе - 63% и т.д.

Особенности взаимоотношений учитель - ученик

. Характер сложившихся отношений учащихся и учителя влияет на эффективность всей учебно-воспитательной работы. Установившиеся отношения могут быть различными - благоприятствовать педагогическому процессу и затруднять его, могут стимулировать процесс учения и интерес к нему и могут их тормозить.

. Нормы отношений между учителем и учащимися являются также иметодами нравственного воспитания, так как они формируют у учащихся определенный тип человеческих отношений, приобщают их к соответствующему нравственному опыту [5].

. Складывающиеся правильные отношения имеют большое значение и для учителя, и для учащихся: в одних случаях эти отношения стимулируют деятельность педагога, побуждают его к самообразованию, способствуют развитию творческих сил и становлению педагогического мастерства, доставляют ему радость, удовлетворение от собственной деятельности, а в другом - выступают как неприятная и безрадостная обязанность и для учителя, и для учеников.

Взаимоотношения учителя и учеников устанавливаются в процессе учебной и различной внеурочной деятельности. Эти отношения могут быть официальными и менее официальными, суровыми и теплыми, близкими, безразличными и отталкивающими. Разумеется, отношения нестабильны и могут изменяться в силу разных причин, в том числе под влиянием формирующегося сознания учеников. Это же может произойти и в результате деятельности педагога [4].

**1.2 Профессионально важные качества учителя**

Для реального выполнения профессиональной деятельности человек должен обладать рядом психологических качеств, необходимых для данной профессии. Профессионально-важные качества включают в себя как индивидуально-психологические особенности (свойства познавательной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы), так и отношения личности (к себе, другим людям, труду, своей профессии, тем или иным профессиональным задачам, социальным ценностям и др.)

Профессионально-важными качествами педагога являются педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [3].

Показателями зрелости деятельности педагога является сформированность ее компонентов (педагогических задач, средств и способов педагогического воздействия, оценки и контроля педагогической деятельности), которая обусловлена уровнем развития определенных личностных качеств. Личность учителя характеризуется педагогической направленностью - устойчивой доминирующей системой мотивов (убеждений, склонностей, интересов), определяющей поведение учителя, его отношение к профессии, своему труду, но прежде всего к ребенку.

В ходе постановки учителем педагогических задач, их иерархии, перестраивания в зависимости от конкретных условий и ситуаций, у учителя развивается такое профессионально важное качество, как педагогическое целеполагание.

Овладение учителем системой средств и способов решения педагогических задач формирует у него педагогическое (практическое и диагностическое) мышление.

Быстрое и одномоментное принятие учителем педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа возможно только при наличии педагогической интуиции. Необходимость интуитивного способа педагогического мышления обусловлена многообразием и неповторимостью реальных педагогических ситуаций и ограниченным временем поиска решения; иногда точный рациональный расчет становится просто невозможным, и именно чутье, интуиция позволяют выбрать наиболее правильное решение [3].

Педагогическая импровизация - это сиюминутная реализация идеи (в ходе урока или воспитательного мероприятия) в ответ на вопрос или реплику учащегося. Учитель получает внутренний импульс, к нему приходит новая, необычная мысль, и путь ее воплощения выбирается как интуицией, так и логикой. Импровизация - творчество учителя (в ней присутствуют все стадии творческого процесса), выработка и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми, оптимальных и нестандартных педагогических решений.

Понимание учителем сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ученика по мало приметным особенностям его поведения составляет такое качество учителя, как педагогическая наблюдательность.

Подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности; способность увидеть в каждом ребенке то положительное, на что можно опереться при работе с ним, составляет основу педагогического оптимизма.

Умение гибко перестраивать трудную педагогическую ситуацию, придавать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность, составляет педагогическую находчивость учителя.

Умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся до начала или до завершения педагогической ситуации, предусматривать их и свои затруднения, составляет педагогическое предвидение [6].

Самоанализ учителя, основанный на обобщенных принципах анализа педагогической деятельности, развивает такое профессионально важное качество, как педагогическая рефлексия.

Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через его педагогические умения. Педагогические умения - совокупность профессиональных действий учителя, реализующих педагогические функции, выражающих индивидуально-психологические особенности педагога и свидетельствующих о его предметно-профессиональной компетентности.

Наиболее общим умением педагога является умение профессионально мыслить и действовать, что теснейшим образом связано с умением анализировать факты и явления педагогической действительности. Все многообразие педагогических умений можно разделить на три группы: умения, связанные с постановкой задачи и организации ситуации; умения, связанные с применением приемов воздействия и взаимодействия, и умения, связанные с использованием самоанализа деятельности. Можно разделить педагогические умения также на аналитические (способность анализировать педагогическую ситуацию), проектировочные (разработка проекта образовательного процесса), прогностические (связанные с управлением образовательным процессом), адаптационные [6] (умение перестраивать педагогическую деятельность в зависимости от особенностей ситуации) и реализационные (умение реализовать на практике цели и задачи учебно-воспитательного процесса, обеспечить включенность учащихся в различные виды деятельности).

## **2. Характеристика педагогической деятельности**

**2.1 Структура и содержание педагогических способностей**

З. Блок педагогической технологии. Это блок, завершающий все предшествующие виды деятельности, которые, по сути, являются подготовительными. Педагогической технологии посвящена специальная лекция. Сейчас же мы о ней упоминаем для того, чтобы представить всю целостную функциональную структуру педагогической профессии. От традиционной методики учебно-воспитательной работы педагогическая технология отличается конкретностью целей, диагностичностью результатов, наличием точно заданного эталона как меры, определяющей степень успешности-неуспешности достижения целей [3]. Педагогическая технология позволяет гарантированно достичь цели путем компетентного управления (алгоритма) учебно-воспитательным процессом через диагностирование и коррекцию деятельности.

. Блок научно-исследовательской работы (НИР).

О нем уже сказано в связи с педагогической диагностикой. Добавим, что НИР отчасти захватывает блок педагогической эрудиции (без эрудиции исследовательской работой заниматься нереально) и блок педагогической технологии. Но он и сам не полностью, а лишь фрагментами входит в эти блоки. Большая часть блока НИР, естественно, совпадает с блоком педагогической диагностики, имея с ней общие источники, методики, инструментарий. Эту взаимосвязь четырех блоков логической части функциональной структуры педагогической профессии (и деятельности) покажем в таблице

. Как видим, для высокой технологии нужна диагностика, которая возможна только благодаря глубокой эрудиции, а НИР обогащает и эрудицию, и диагностику, и, отчасти, косвенно, - технологию.

Рассматривая названные блоки, мы не отрываем их друг от друга, а выявляем специфические стороны. Если в изложенном нами виде представить структуру основных групп блоков профессиональной деятельности педагога, то надо признать, что педагогу-профессионалу присущи соответствующие способности и педагогические знания, умения и навыки.

Итак, в структуре профессиональной деятельности педагога мы выделяем три обязательных блока: педагогические эрудиция, диагностика и технология и один добавочный - блок педагогической НИР, в которой себя проявляют не все учителя. Возникает вопрос, как соотносится предлагаемый нами вариант структуры педагогической деятельности с вариантами структур и соответствующими им способностями, предлагаемыми другими исследователями? По нашему мнению, варианты Н.В. Кузьминой и ее последователей А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.А. Зимней, А.И. Щербакова [3] (2 группы являются частным случаем того, что предлагаем мы. Все предыдущие варианты так или иначе детализируют, главным образом блоки технологический и педагогической эрудиции и совсем мало - блок педагогической диагностики. Таким образом, наш вариант не отвергает, а включает на более высоком уровне обобщения другие, придавая всем им педагогическую направленность

**2.2 Методы диагностики педагогических способностей и условия их формирования**

При осуществлении профессиональной диагностики важно изучать работника целостно; изучать его трудовую деятельность в динамике, в развитии; учитывать запросы и возможности самого человека, показывать работнику его профессиональные резервы, потенциальные возможности.

Задачи профессиональной диагностики: а) определение наличного уровня профессионализма; б) установление соответствия человека требованиям профессии и соответствия профессии требованиям человека; в) выявление потенциальных профессиональных возможностей человека; г) помощь конкретному работнику в использовании его реальных профессиональных возможностей для эффективного выполнения труда.

Таким образом, диагностика профессиональной деятельности специалиста выполняет не только собственно диагностическую функцию, в которую входят определение уровня профессионализма на данный момент и установление степени соответствия данного человека объективным требованиям данной профессии. В конечном счете результатом проведения диагностики профессиональной деятельности специалиста является определение для него возможных направлений дальнейшего личностного развития и профессионального роста [4]. Определение требований человека к своей профессии, его потенциальных возможностей профессиональной самореализации и реальных профессиональных возможностей существенно помогает специалисту оптимизировать свою профессиональную деятельность.

Выполнение каждой из этих задач раскрывается через содержание диагностики профессиональной деятельности педагога.

Содержание профессиональной диагностики педагога - выявление наличия специально-педагогической, социальной, личностной и индивидуальной компетентности, выяснение состояния видов профессиональной педагогической деятельности (обучающей, воспитательной, диагностической и др.), а затем специальное установление состояния мотивационной и операциональной сферы, ПВК для каждого из этих видов компетентности.

Диагностика каждого из перечисленных факторов позволяет произвести комплексную оценку профессиональной деятельности педагога, выявить сильные и слабые стороны его деятельности. Для проведения профессиональной диагностики как любого специалиста, так и в частности педагога, разработан ряд методических приемов, которые будут перечислены ниже.

При проведении профессиональной диагностики необходимо соблюдать ряд принципов, реализация которых дает возможность адекватной оценки профессиональной деятельности специалиста.

Принципы профессиональной диагностики: принцип комплексности и целенаправленности, принцип личностного подхода; принцип надежности; принцип дифференциации; принцип типизации; принцип перспективности и реальности [4].

Принцип комплексности и целенаправленности реализуется системой психодиагностических методик, объединенных в комплексный метод исследования. Цель, с которой составляется профессиограмма, должна определять ее содержание и форму (важнейшими целями являются профориентация, профотбор, оптимизация труда).

Принцип личностного подхода требует исследования личности учителя в целом, затем ее отдельных сфер, черт, характеристик.

Принцип надежности предполагает описание требований к профессии с учетом не только штатных ситуаций, но и иных, необычных, экстремальных условий, свойственных в той или иной мере каждой профессии.

Согласно принципу типизации и дифференциации, описание профессии должно учитывать как особенности профессии, так и то общее, что объединяет ее с родственными профессиями в одну группу профессий.

Принцип перспективности и реальности заключается в оценке перспектив, которые открывает овладение данной профессией. Этот принцип выполняется только в тесной связи с реализацией всех других принципов, в частности, принципа целенаправленности, и заключается в рассмотрении не абстрактной, а именно реальной профессиональной деятельности [5].

В ходе профессионализации в деятельности учителя формируется педагогическое мастерство, которое охватывает личность педагога, его знания и педагогический опыт. Основы педагогического мастерства, реализуемые в практической деятельности - это проявления профессионализма педагога. Отличительные признаки, которые могут быть использованы для оценки степени профессионализма, называют его критериями.

Выделяют несколько групп критериев профессионализма, каждая из которых представляет собой биполярную шкалу:

. Объективные критерии (соответствие человека требованиям профессии) - Субъективные критерии (соответствие профессии требованиям человека).

Для учителя объективным критерием профессионализма является возможность решать задачи обучения и воспитания в соответствии с требованиями системы образования и запросами семьи учащихся. Субъективные критерии профессионализма учителя выражаются в устойчивой педагогической направленности, понимании значимости профессии, совокупности необходимых профессионально-психологических качеств, отсутствии личностных деформаций [7].

. Результативные (достигаются ли желаемые обществом результаты труда) - Процессуальные (используются ли для достижения результатов социально приемлемые способы, приемы, технологии).

Результативные критерии профессионализма учителя включают знания учащихся, развитие их способностей и личности, адаптация учащихся к последующей профессиональной жизни. В деятельности учителя особенно важна роль процессуальных критериев профессионализма - они выражаются в методах работы, использовании профессиональных знаний и умений, приемов, техник, а также личных психических качествах, психологической цене результата в виде затраты времени учителя и учащихся.

. Нормативные критерии (соблюдение норм и правил профессии, умение воспроизводить высокие эталоны профессии) - Индивидуально-вариативные критерии (стремление к индивидуализации труда, самореализации в нем).

Нормативные критерии профессионализма учителя выражаются во владении методическими приемами, средствами, формами обучения и воспитания, нормами общения, нормами развития личности. Индивидуально-вариативные критерии определяются самобытностью, неповторимостью труда учителя, наличием индивидуального стиля педагогической деятельности.

. Критерии наличного уровня (достижение определенного уровня профессионализма на данный момент) - Прогностические (перспективы профессионального роста).

Для учителя критерии наличного уровня профессионализма характеризуются результатами работы с учениками на данный момент и личностными ресурсами, которые учитель вкладывает в эту работу. Прогностические критерии определяются зоной ближайшего профессионального развития (потенциальные профессиональные возможности учителя, как правило, неосознаваемые - те благоприятные характеристики процесса и результата деятельности, которые только намечаются у данного специалиста и проявляются только в ситуациях поддержки со стороны окружающих) [8].

. Критерии профессиональной обучаемости (готовность к принятию профессионального опыта других людей) - Творческие критерии (стремление выйти за пределы профессии).

Для педагога профессиональная обучаемость характеризуется степенью его открытости к новой информации (излишняя открытость делает педагога внушаемым более опытными коллегами и некритичным к ним; закрытость («Нас этому не учили в педвузе») блокирует развитие. Творческие критерии профессионализма учителя выражаются в творческой направленности - предложении инноваций, которые способствуют развитию личности учащихся и сохраняют благоприятный климат в классе.

. Критерии социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе (умение заинтересовать результатами своего труда) - Критерии профессиональной приверженности (умение соблюдать честь и достоинство профессии, видеть ее вклад в общество).

Критерии социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе выражаются в умении учителя убедить органы образования и родителей в значимости своего труда, умении вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг, показать преимущество своих форм и методов работы. Критерием профессиональной приверженности можно считать профессиональный патриотизм учителя (преданность профессии может иметь и негативные следствия - замкнутость, противопоставление учительской профессии всем остальным, внешний локус контроля («Не те дети», «Не те программы», «Плохие родители» и т.д.)).

. Качественные критерии - Количественные критерии.

Качество профессиональной деятельности педагога выражается в глубине системности знаний учащихся, сформированности [5] их учебной деятельности и мыслительных операций. Количественная оценка определяется баллами в рейтинге, квалификационной категории и дает возможность сопоставления учителей. В качестве количественной оценки овладения педагогическим мастерством может выступать показатель профессионального роста учителя.

Показатель профессионального роста учителя - показатель происходящих изменений в качестве профессиональной деятельности педагога, определяемый как частное от деления суммы объективных показателей текущего года на аналогичный или среднешкольный показатель года предыдущего:

Комплексный показатель мастерства педагога охватывает обобщенный функциональный показатель и обобщенный результативно-личностный показатель. Критерии обобщенного функционального показателя определяются как критерии успешности обучающей деятельности педагога. Обобщенный результативно-личностный показатель связан с результатами профессиональной деятельности, относящимися как к учащемуся, так и к педагогу. Он охватывает успешность обучения, комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся, совершенствование своей профессиональной деятельности, профессионально-педагогическую и социальную значимость личности педагога.

Также степень овладения педагогическим мастерством может измеряться методом рейтинговой оценки профессиональной деятельности педагога.

Рейтинг учителя - комплексная оценка педагогической деятельности, складывающаяся из субъективных оценок со стороны окружающих людей и объективных показателей деятельности учителя:

где - сумма результативных показателей профессиональной деятельности педагога, а - субъективная оценка, которая включает в себя анонимную оценку учителя на всех уровнях его деятельности и состоит из оценок учащихся, коллег по работе и администрации школы [5].

При оценке учителя учащимися наибольшей проблемой является необходимость избавиться от субъективизма. Способом решения этой проблемы является опосредованная оценка, при которой учитель оценивает не учителя, а свою деятельность на уроках конкретного учителя. Проводить анкетирование необходимо в приблизительно равных для всех учителей условиях (например, после сдачи экзамена по предмету). К оцениванию не стоит привлекать младшие классы, т.к. ученики, как правило, дают некритичные, завышенные оценки. В этом случае можно привлечь к оцениванию родителей учащихся. К оцениванию деятельности учителя на уроке следует допускать только успевающих учеников или авторитетных лиц из ученической среды, специально избранных для этой цели другими учащимися. Необходимо, чтобы половозрастной состав в каждой группе оценивающих был примерно одинаковым.

При рассмотрении полученных результатов определяется их интервал достоверности. Достоверные данные обычно заключены в интервале между 25% и 75% от максимально возможного результата. Если результаты анкетирования не укладываются в этот интервал, их, скорее всего, следует признать недействительными (слишком низкие результаты свидетельствуют о предвзятом отношении к педагогу, слишком высокие - о некритичности).

Рейтинг относится к социологическим методам исследования педагогической деятельности и, как и другие социологические методы, используется в том случае, когда необходимо провести массовое изучение тех или иных вопросов. Основной недостаток этого метода заключается в том, что исследователь получает сравнительно ограниченное количество данных по изучаемому явлению [9].

В процессе своего профессионального развития человек проходит ряд стадий, каждая из которых характеризуется переходом на новый, качественно иной, более высокий уровень профессионального развития. Е.А. Климов выделяет следующие стадии развития профессионала:

Фаза оптации - период, когда перед человеком встает вопрос о выборе профессии или вынужденной перемене профессии, и человек совершает профессиональный выбор.

Фаза адепта - приверженность определенной профессии и освоение ее (может быть как многолетней подготовкой к профессиональной деятельности, так и кратковременным процессом).

Фаза адаптации, привыкания молодого специалиста к работе.

Фаза интернала: достижение стадии опытного работника, который любит свое дело и может успешно выполнять основные профессиональные функции.

Фаза мастерства (продолжается в последующих фазах) - фаза, на которой работник начинает выделяться какими-либо специальными качествами и умениями; может выполнять самые трудные профессиональные задачи [7].

Фаза авторитета (как и фаза мастерства, суммируется с последующей) - фаза, на которой мастер известен, как минимум, в своем профессиональном кругу, и даже за его пределами; он имеет высокие формальные показатели квалификации.

Фаза наставничества - стадия профессионального развития, на которой авторитетный мастер находит единомышленников, последователей, подражателей, учеников, перенимателей опыта; стадия, на которой профессиональная деятельность становится одним из основных смыслов жизни.

Н.В. Клюева [2] описывает фазы жизненного пути профессионала применительно к педагогическому труду следующим образом:

Первые пять лет работы происходит адаптация выпускника к условиям работы в школе, когда молодой специалист знает достаточно, но мало умеет. Педагог сосредоточен на себе и своих возможностях. Зачастую учителя с небольшим стажем работы предпочитают дисциплинарные методы воздействия.

В следующие 6-10 лет формируется профессиональная позиция педагога, он совершенствует методы и приемы обучения. В этот период уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутверждаться в глазах коллег и учащихся.

Учителя со стажем работы 11-15 лет зачастую начинают переживать т.н. «педагогический кризис», связанный с осознанием противоречия между желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми) и возможностями. В этот период учителя проявляют наибольший интерес к учащимся, умеют наладить конструктивные отношения с ними, реже используют требования, угрозы и наказания.

-20 лет работы в школе связаны с вступлением в т.н. кризис «середины жизни», когда подводятся предварительные итоги жизни, возникает несоответствие между «Я-реальным» и «Я-идеальным». В этот период возможно временное или стойкое снижение профессионализма, но, с другой стороны, именно этот период может стать временем расцвета профессионализма, увлеченности своей деятельностью.

Наибольших результатов в труде достигают учителя со стажем работы 21-25 лет. К этому периоду у учителя сформированы профессионально важные качества, к тому же, в этом возрасте учителя имеют больше всего возможностей посвятить себя профессии.

Учитель со стажем работы свыше 25 лет может находиться на стадии профессионального развития, которая многими авторами определяется как стадия послепрофессионализма, когда биологическое и профессиональное старение приводят к снижению мастерства. В этом возрасте возможно возникновение такой типичной профессиональной деформации учителя, как синдром сгорания; характерными особенностями этого периода являются также невосприимчивость нового и нарушение отношений партнерства с учащимися.

А.К. Маркова [3] выделяет несколько уровней профессионализма, каждому из которых соответствуют определенные этапы и ступени.

В данной классификации уровней профессионального развития важное значение имеет выделение непрофессионализма в качестве самостоятельного уровня. Непрофессионализм, при котором человек выступает для общества в роли псевдопрофессионала, иногда при этом производя впечатление истинного профессионала, действительно имеет ряд качественных отличий от других уровней профессионального развития. Труд непрофессионала отличается не только по его эффективности и результатам труда, но и по последствиям для личности самого непрофессионала, которая становится подверженной профессиональным деформациям даже при незначительных трудностях в деятельности. Не принося пользы обществу, непрофессионал наносит существенный вред и самому себе, блокируя свое личностное и профессиональное развитие.

В профессии педагога понятие профессионализма тесно связано с понятием педагогического мастерства. Можно выделить несколько уровней педагогического мастерства:

репродуктивный - уровень, на котором педагог умеет пересказать другим то, что знает сам, и то, как знает сам;

адаптивный - когда педагог умеет передавать учебную информацию, учитывая особенности учеников;

локально моделирующий - педагог, умеющий не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам;

системно моделирующий знания - на этом уровне педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующую систему знаний по своему предмету;

системно моделирующий деятельность, согласно которой педагог умеет моделировать систему деятельности, которая в свою очередь формирует у учащихся необходимые свойства [3].

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности: какие бы частные задачи не решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия.

Выявление закономерностей профессионального развития личности дает возможность, определив, на какой стадии развития в настоящее время находится специалист, предсказать его дальнейший профессиональный путь, оказать психологическую помощь в преодолении кризисов профессионального развития.

# **Заключение**

Учитель - одна из древнейших профессий на земле. Практика обучения и воспитания детей в специальных учреждениях - школах возникла в глубоком прошлом.

К тому времени относится появление учительской профессии.

По мере развития и усложнения человеческого общества и связанного с этим расширения систем образования происходит неуклонный рост числа людей, занятых обучением и воспитанием подрастающих поколений - учителей, преподавателей. В промышленно развитых странах мира они составляют сегодня самую многочисленную категорию специалистов, занятых не физическим трудом [8].

Современный учитель должен быть профессионально компетентным, политически лояльным, высоконравственным человеком.

Он имеет дело с более сложным контингентом школьников, чем его предшественники. Массовость школы, усиление гетерогенности состава детей требуют учёта разнообразия уровней подготовки к школе, способностей, интересов, психологических особенностей учащихся. Учитель должен знать методы изучения своих подопечных и применять различные способы и приёмы дифференциации и индивидуализации обучения.

Труд учителя по многофункциональности, разнообразию видов деятельности, нервному и физическому напряжению не имеет себе равных. Учительство как профессиональная группа весьма демократично по своему составу, политической и общественной ориентации [7].

Переход на новые экономические отношения означают и смену понимания образования как достояния личности, как средства её самореализации, средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д. В рыночной экономике образование, квалификация становятся капиталом специалиста. Во главу угла ставится самостоятельная работа обучающихся, самоорганизация их учебной деятельности. Учитель всего лишь должен направить учащегося в его самостоятельном движении от незнания к знаниям.

Школа - в широком смысле этого слова - должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за социально-экономическое процветание страны. Система образования должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. То есть модернизация системы образования - вынужденная мера, которая позволит сформировать модель «нового человека», способного творчески мыслить, реализовывать свои интересы и склонности, успешно адаптироваться к окружающему его миру.

**Список использованных источников**

педагогический профессиональный способность учитель

1 Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. - М., 1991.

 Артамонова Е.И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е.И Артамонова // Педагогическое образование и наука. - 2008. - №10

 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. - М., 1982

 Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе. - М., 1989

 Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика [Текст]: учебник для вуза / Б.Л. Вульфсон, З.А. Мальков. - М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 215 - 254

 Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика [Текст]: учебник для вуза / А.Н. Джуринский. - М.: Академия, 1998. С. 25 - 27

 Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире [Текст] / А.Н. Джуринский. М: Академия, 2004. -176 с

 Тангян С.А. Образование и общественный прогресс в развивающихся странах [Тескт] / С.А. Тангян. - М., 1975

 Титов В.А. Сравнительная педагогика: конспект лекций [Текст] / В.А. титов. - М.: приор-издат: Книга - сервис, 2003. - 158с

 Шкатулл В. Положение учителя и ребенка в современном мире [Текст] / В. Шкатулл. - М., 1995