

А. Ю. Лысенко. ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВРАЧЕЙ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В предлагаемой статье рассматривается исторический аспект становления и реорганизации системы последипломной подготовки врачей в Великобритании; представлены этапы их профессиональной последипломной подготовки, в частности раскрыты особенности обучения в интернатуре и получения дальнейшей специализации в резидентуре; охарактеризована процедура поступления в медицинские школы последипломного образования; представлены особенности учета и контроля профессиональных достижений будущих врачей в процессе обучения; освещены организационные аспекты работы медицинских школ последипломного образования, как комплексных институций, объединяющих в себе медицинские школы, последипломные деканаты и лечебно-профилактические учреждения.

Ключевые слова: Великобритания; медицинские школы последипломного образования; последипломное образование врачей.

O. Lysenko. POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN

This article represented the historical aspects of the doctors' postgraduate training formation and restructuring in the United Kingdom, launched in 1970 by standardizing postgraduate training programs in medical schools and postgraduate education deaneries creation; the practice of establishing the specialized Post graduate medical education training board at the Department of Health of the United Kingdom described as a central coordinating body for postgraduate training and further association with the General Medical Council; stages of medical postgraduate training presented, including training two years of internship and 3-6 years of residency for further specialization (duration varies depending on the chosen speciality). Also the procedure of admission to postgraduate medical schools described. Procedure of accounting and control of future doctors professional achievements presented as a practise of personal port-folio creation, which consists of the following sections as the plan for personal and professional development; achievements in learning and their performance; report on mastering the skills required to implement clinical manipulation; feedback from colleagues about the ability to work in a team; descriptions independent examination of patients; the results of intermediate and final certification (in particular, the decision to issue the diploma on completion of internship). The organizational aspects of postgraduate medical education noted, particularly described the structure of postgraduate medical schools like the complex entities, which include: medical school, postgraduate dean's offices and hospitals (total in the United Kingdom there are 19 schools of postgraduate medical education, of which 12 are located in England, 1- in Northern Ireland, 1 - in Wales and 5 in Scotland).

Keywords: postgraduate medical education; postgraduate medical education school; United Kingdom.

Рецензенти

Я. В. Цехмістер – д. п. н., проф.

Ю. Л. Кучин – д. мед. н., доц.

Стаття надійшла до редакції 20.11.15

Прийнято до друку 26.11.15

УДК 378:373.2(430)

Л. В. Литвин

ORCID ID 0000-0003-3537-3643

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ГАЛУЗІ У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ФЕДЕРАЛЬНИХ ЗЕМЕЛЬ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто кваліфікаційні галузі як окремі галузі навчання у рамках інституційної освіти. Охарактеризовано поняття «компетенція» та «кваліфікація». Розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців у рамках професійної діяльній компетенції. Проаналізовано основні види компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. Виокремлено спільні риси, які характерні для навчальних програм федеральних земель.

Ключові слова: кваліфікація; кваліфікаційні галузі навчання; компетенція; професійна діяльній компетенція.

Вступ. Після прийняття рамкової угоди від 28.01.2000 р. у підготовці педагогів відбулася переорієнтація, спрямована на здобуття професійної діяльній компетенції. Сприяння набуттю професійної діяльній компетенції згідно

з положеннями загальної частини угоди є завданням усіх кваліфікаційних галузей навчання у середніх спеціальних навчальних закладах (Rahmenvereinbarung über Fachschulen). Заняття за міждисциплінарним профілем навчання слугує на-

самперед засобом розширення професійних повноважень. Завдяки міждисциплінарній меті, навчання сприяє набуттю методологічної, персональної, предметної, а також загальної навчальної компетенції.

У середніх спеціальних навчальних закладах у дуальній професійній освіті відбулася зміна перспективи, яка бере свій початок від 1990-х років: від отримання індивідуальних знань та навичок – до здобуття професійної компетенції, спрямованої, відповідно, на виконання комплексних професійних завдань.

Нові вимоги до професійної діяльності спричинили переорієнтацію навчального процесу. Професійні знання повинні бути поєднані із розумінням ситуації. Необхідними є методичне й концептуальне мислення, а також здатність до рефлексивної діяльності. Позиція, переконання й адекватність дій стають важливішою, ніж раніше, складовою професійної кваліфікації. Це безпосередньо позначилося на дуальних професіях, які вимагають спеціальної підготовки, у формі структурних перетворень в індустріальному світі (Lehner F., Widmaier U., 1992).

Мета статті – розглянути кваліфікаційні галузі навчання у навчальних програмах федеральних земель.

Кваліфікаційні галузі навчання у навчальних програмах федеральних земель. У нашому випадку як кваліфікаційні галузі потрібно розглядати окремі галузі навчання в рамках інституційної освіти. Кваліфікаційні галузі в навчальних програмах федеральних земель розпізнаються за допомогою дослідження відповідних навчальних модулів. Існує сім різних кваліфікаційних галузей, які – незалежно від позначення та кількості модулів – враховані в усіх навчальних програмах усіх федеральних земель (Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Beschluss der Jugendministerkonferenz in Kassel): розвивати професійну ідентичність, професіоналізм (кваліфікаційна характеристика, підвищення кваліфікації, трудове право, самоконтроль, критична рефлексивність); розуміння життєдіяльності дітей та молоді (дитинство й молодість у процесі змін, різноманіття форм життя, довкілля й культури); налагодження взаємостосунків (педагогічна ситуація, комунікація, взаємодія, посередництво, норми та цінності як детермінанти дій, сприйняття себе та інших, педагогічні стосунки); підтримувати та сприяти навчанню і розвитку (пізнання світу, пізнання довкілля, розвиток і сфери розвитку, перехідний період, спостереження, документація, мова, рух, здоров'я, естетичний досвід, художньо-креативне оформлення, засоби масової інформації, гра); забезпечити належне виховання та догляд (поведінка, зміна поведінки, соціальне навчання, цінності та норми, групова педагогіка, планування робочого дня, проекти і види діяльності,

міжкультурна робота, робота з хлопцями і дівчатами, різноманіття організацій і нормативна обізнаність); педагогічно діяти в особливих практичних та життєвих ситуаціях (інтеграція / інклюзія, життєстійкість, втрати / хвороба / смерть, зухвала поведінка, конфлікти, дискримінації); професійно працювати в соціально-педагогічних закладах (командна робота, робота з батьками, зв'язки з громадськістю, концептуальна робота, високоякісна робота, співробітництво).

Диференційований розгляд на прикладі різних земель показує наявність універсальних аспектів і відмінностей у термінах, а також змістовному наповненні підготовки майбутніх фахівців. Однак загальна критика навчання, яка полягає в тому, що кожна федеральна земля виходить з іншої кваліфікаційної характеристики спеціальності педагога, оскільки в її основі не лежить емпіричне дослідження професійної сфери, видається несправедливою (Küls H., 2008). Існує консенсус у питанні, які кваліфікаційні галузі мають набути розвитку.

Огляд показує подальше обмеження: усі кваліфікаційні галузі сформульовані безвідносно до робочих галузей педагогів, тому в навчальних програмах справді не можна буде виділити специфічної кваліфікації робочої галузі.

Підготовка майбутніх педагогів у рамках професійної діяльнісної компетенції. У навчальних планах відповідно до модульної концепції особливого значення набувають навчальні модулі в контексті дидактично скорочених професійних галузей діяльності, оскільки професійна діяльнісна компетенція має бути викладена у формі практичних завдань. Формування діяльнісної компетенції, а не лише здобуття професійних знань та вмінь, є головною метою професійної підготовки. Поняття та опис компетенцій – це ключові позиції у модульних навчальних програмах. Вони є визначальними для навчальної дидактики.

Компетенція визначається та описується на двох рівнях. Професійна діяльнісна компетенція представлена як бажаний кінцевий результат навчання. На цьому етапі параметри професійної діяльнісної компетенції зазнають диференціації. Часто це має місце в попередніх зауваженнях і неодноразово – в декларативній формі (Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung, 2007).

На рівні конкретного навчання йдеться про конкретний опис діяльнісної компетенції у рамках професії педагога, що відрізняє її від будь-якої іншої професійної діяльності. У модульних навчальних програмах ця конкретизація здійснюється за допомогою концепції навчальних модулів. Водночас, навчальні модулі дають змогу педагогам здобути конкретну компетенцію для виконання компетентних дій. З цієї причини всі навчальні модулі описані в межах компетенції та навчального контенту.

Нерідко поняття компетенції та кваліфікації, так само як поняття опису компетенції та опису кваліфікації, не відрізняються одне від одного (Janssen R., 2008):

- Компетенцію в цьому випадку розуміють як індивідуальну здатність і готовність адекватно діяти, коли цього вимагають обставини. Вона є персональним результатом усіх можливих індивідуальних навчальних процесів.

- Як мета навчання компетенція є кваліфікаційною метою навчального закладу, який задля цього надає засоби й допомогу і шляхом сертифікації підтверджує здобуту компетенцію учасників та їхню кваліфікацію.

- Галузі кваліфікації визначаються завдяки формулюванню закладом загальної мети навчання в окремих цільових галузях. Кваліфікаційний профіль представляє галузі кваліфікації як профіль загальної кваліфікації.

Загалом галузями кваліфікації є окремі галузі інституційного навчання, які будуть вивчатися в процесі підготовки учасників навчально-виховного процесу.

Професійна діяльнісна компетенція як загальна мета навчання. Усі федеральні землі відповідно до рамкових угод закріпили професійну діяльнісну компетенцію як мету навчання у навчальних модулях майбутніх педагогів. Під нею розуміють як готовність і здатність індивіда належним чином і розсудливо поводитися в професійних, суспільних і приватних ситуаціях, а також діяти, усвідомлюючи індивідуальну та соціальну відповідальність (Küls H., 2009).

Діяльнісна компетенція виражається, як було вище зазначено, в межах професійної, особистісної, соціальної компетенції і, у свою чергу, належить або є підпорядкованою методологічній, комунікативній та навчальній компетенції.

Розглянемо наступні види компетенцій (Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung, 2007):

- Професійна компетенція означає готовність та здатність, на основі професійних знань та вмінь цілеспрямовано, кваліфіковано, методично й самостійно розв'язувати професійні завдання та проблеми, а також критично оцінювати результат.

- Особистісна компетенція описує готовність та індивідуальну здатність особистості виявляти, обмірковувати й оцінювати можливість розвитку, умови й обмеження у сім'ї, професії та публічному житті, розвивати власні здібності, а також усвідомлювати та втілювати життєві плани. Вона охоплює такі якості, як: самостійність, здатність до критики, впевненість у собі, надійність, усвідомлення відповідальності та власного обов'язку. До неї також належать розвиток ціннісних уявлень і власні обов'язки стосовно до тримання ціннісних орієнтирів.

- Соціальна компетенція означає готовність та здатність існувати в соціальних відносинах та формувати їх, сприймати й розуміти увагу та напругу, поводитися з іншими раціонально й відповідально, адекватно спілкуватися. Також до соціальної компетенції належить розвиток соціальної відповідальності й солідарності.

- Методологічну компетенцію характеризують як готовність та здатність діяти цілеспрямовано й планомірно під час виконання професійних завдань та розв'язання проблем (наприклад, при плануванні робочих кроків).

- Комунікативна компетенція – це готовність та здатність до розуміння й моделювання комунікативних ситуацій. До неї також належить здатність усвідомлювати власні наміри й потреби, а також розуміти, уявляти та сприймати наміри та потреби партнерів.

- Навчальна компетенція – це готовність та здатність самостійно та спільно з іншими розуміти, оцінювати та розподіляти в мисленнєвих структурах інформацію про стан взаємозв'язку речей. До навчальної компетенції належить також здатність і готовність у межах і поза межами професії розвивати навчальні техніки та стратегії, а також застосовувати їх для безперервного навчання протягом усього життя.

Варто зазначити, що з 2000 року рамкові угоди Міністерства освіти й культури містять опис професійної діяльнісної компетенції педагогів. До кваліфікаційного профілю включено положення про компетенцію, яка сприяє навчанню у деяких кваліфікаційних навчальних галузях. Водночас, рамкова угода перейняла рішення міністерської конференції у справах молоді 1998 року (Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern).

Виховання дітей та молоді, їх навчання й турбота про них потребують спеціалістів, які (Janssen R., 2008): бачать дитину й молоду людину крізь призму її особистості і суб'єктного статусу; розпізнають компетенцію, можливості розвитку й потреби дітей та молоді в різних вікових групах та можуть планувати, реалізовувати, документувати і давати оцінку відповідним педагогічним пропозиціям; як особистості мають високоморальний педагогічний образ, володіють морально-етичними якостями; мають хорошу соціальну й особисту компетенцію; володіють стратегіями дії для моделювання групової ситуації; здатні до спільної командної роботи; можуть розпізнавати та використовувати можливості в навчанні в цілому та в навчанні, орієнтованому на життєві реалії дітей та молодих людей, зокрема, керуючись дидактично-методологічними здібностями; здатні входити в контакти з дітьми, молоддю, а також дорослими, бути співчутливими, можуть проявити себе як посередники й уміють організувати переговори; володіють відповідною здатністю до комунікації як засобу реалізації комплементар-

ної функції сім'ї; здатні на основі власного досвіду соціальних та суспільних зв'язків розуміти становище дітей, молоді та батьків і можуть надати підтримку в конфліктних ситуаціях; разом з іншими закладами здатні розвивати та підтримувати коопераційні структури в суспільстві; мають змогу розпізнавати виробничо-економічні відносини, а також відповідають вимогам зростаючої конкуренції закладів та служб і жорсткішої орієнтації на надання якісних послуг.

Зазначимо, що положення про професійну діяльнісну компетенцію у навчальних програмах перевіряються на предмет відповідності настановам рамкової угоди.

Цікавим є той факт, що жодна навчальна програма не застосувала рамкових приписів до професійної діяльнісної компетенції педагогів у наведеній формі. Усі 16 федеральних земель здебільшого представляють мету навчання по-своєму. Кваліфікаційний профіль частково підтримується і доповнюється, та водночас майже зовсім не згадується. Тому дивно, що в навчальних програмах, тим не менш, може бути виявлено спільне в частині бажаних кваліфікацій.

У дев'яти навчальних програмах (Берлін, Бранденбург, Гамбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Шлезвіг-Гольштайн, Тюрінгія) професійну компетенцію чітко й конкретно описано в такий спосіб: «опис професії та профіль навчання», «профіль діяльності та вимог», «кваліфікаційні вимоги», «опис професії та мета навчання». Кваліфікаційний профіль рамкової угоди конференції там представлено в зміненому або доповненому вигляді (Janssen R., 2008).

Якщо взяти інші навчальні програми, у яких опис конкретної професійної діяльнісної компетенції було здійснено лише імпліцитно, через концепцію модульного навчання, то можна виявити такі спільні риси (Küls H., 2009):

- кваліфікаційний профіль рамкової угоди виділяє компетенцію, яка стосується професії в цілому: наприклад, здатність та готовність бачити дитину й молоду людину крізь призму її особистості та суб'єктного статусу, розпізнавати можливості розвитку та потреби, діяти виключно гуманно, співпрацювати, реалізовувати дидактично-методичний підхід, працювати обдуманно та із співчуттям. Цю компетенцію включено і до навчальних програм;

- у кваліфікаційному профілі відображено важливі професійні сфери діяльності. Серед них: робота в групах, командна робота, навчальна робота, сімейно-орієнтована та підтримувальна робота, підтримка в конфліктних ситуаціях, суспільна робота та робота, спрямована на надання послуг у соціально-педагогічних закладах. Немає жодної навчальної програми, де не було б враховано зазначені сфери діяльності в будь-якій формі;

- кваліфікаційний профіль поєднує компетенцію або бажані установки та відношення

до певних сфер діяльності. Проте такі поєднання не знаходять підтримки в усіх навчальних програмах;

- на противагу кваліфікаційному профілю більшої ваги в усіх навчальних планах земель набула навчальна робота. Від часу Міністерської Конференції у справах молоді 1998 року вимоги зазнали суттєвих змін. Зокрема, в навчальних програмах отримують підтримку нові галузі діяльності, не згадувані в кваліфікації конференції. До них належать: міжкультурне виховання, заохочення вивчення мов, сприяння соціальному навчанню, ціннісне виховання, заохочення здорового способу життя та життєстійкості, підтримка та сприяння в особливих життєвих обставинах, керована концепцією й власне методична соціально-педагогічна діяльність, спільна праця, підготовка та супровід переходу в новий статус (наприклад, перехід до початкової школи, проходження професійної підготовки та ін.), підвищення якості навчання і менеджменту.

Диференційоване порівняння названих у рамковій угоді повноважень педагогів ускладнене через різноманітність навчальних програм федеральних земель. Кваліфікаційний профіль, описаний у десяти аспектах, не був беззастережно прийнятий жодною з федеральних земель; у його формуванні всі виходять далеко за наявні межі.

Північна Рейн-Вестфалія має модульний навчальний план, що складається з 4 модулів, включає 36 повноважень та величезну кількість навчального контенту.

У Баварії існує сім навчальних модулів, які об'єднують 35 «формулювань мети навчання» і 40 «постановок професійних питань» (Janssen R., 2008).

Земля Баден-Вюртемберг працює із 32 навчальними модулями, відповідно до яких учні повинні мати відкриті можливості й простір для набуття досвіду, способи дії мають «бути вивчені», а обсяг знань має «розширюватись».

Варто зазначити, що серед наведених як приклад навчальних планів немає опису повноважень, які можна було б порівняти між собою; частково йдеться про традиційну мету навчання, яка передбачає, що «учні мають пізнавати», про оперативну сформульовану навчальну мету, наприклад, таку: «учні в кінці навчального процесу можуть...», частково – про опис повноважень узагальнюючого типу. Іншим навчальним програмам властивий різноманітніший спектр. Насамперед, їх потрібно переформулювати та розтлумачити, щоб далі мати змогу в подальшому порівняти.

У згаданих навчальних програмах компетенція, мета навчання, постановки завдань належать до професійних практичних завдань, наявних у всіх робочих галузях педагогів. Щоб можна було їх порівняти, вони мали б належати до різних галузей діяльності: «Які ранні педагогічні повноваження

викладаються?», «У який спосіб враховано безпосередню роботу із молоддю?» тощо. Є лише невелика кількість навчальних програм, що застосовує наведену диференціацію (Janssen R., 2008).

Зауважимо, що чим більш директивним є спосіб, у який було складено навчальну програму, тим більш всеохоплюючими та конкретними постають мета навчання та посередницький навчальний контент. Такі навчальні програми існують, водночас існують і дуже відкриті навчальні програми, обмежені рамковою структурою. Також необхідно було б вирішувати, при якому рівні наочності та диференціації можна було б їх порівнювати. Складається таке враження, що, з огляду на теми навчальних програм, йдеться про 16 цілком самостійних концепцій навчання педагогів.

Гольгер Кюльс дає змогу поміркувати, чи підходять дидактичні концепції, які було перейнято з технічного та комерційного навчання, для підготовки педагогів. Дія спиралася б на чітко обмежене коло зв'язків із професійною діяльністю, на діяльність у суб'єктно-об'єктній схемі, а також на практичний досвід і практичні класифікації (Küls H., 2009, s. 7). Натомість багатоплановість і трудомісткість комунікативних, навчальних, виховних процесів і процесу догляду, що відбуваються одночасно, є ознакою соціально-педагогічної діяльності. Дослідник дійшов такого висновку, що дидактика професійної сфери соціальної педагогіки має, поряд з практичною орієнтацією та інтегрованими галузево-систематичними послідовностями, надавати більше простору визнаній орієнтації особистості і виходити далеко за межі того, що розуміється під персональною чи людською компетенцією з огляду на провідну мету рамкових навчальних програм. Нещодавно недоліки навчання у стандартній програмі та класифікаціях в технічній галузі призвели до зміни навчальної парадигми (Küls H., 2009). Водночас, важливо відокремлювати різноманітні пункти орієнтації, у яких мають бути дотримані засади дидактики, а потім з'ясувати, чи було їх узято до уваги в навчальних програмах. Порівняльний аналіз навчальних програм показує, що, попри все, ці дидактичні орієнтації в усіх навчальних планах стають предметом дискусій.

З одного боку, професійна діяльність має бути зорієнтована на спеціальну науку, спеціальний контент, що підлягає опрацюванню (всі землі). З іншого боку, професійна діяльність має бути індивідуально зорієнтована (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus):

- Розвиток особистості; розвиток персональної компетенції як основна мета (всі землі).
- Сфера навчання, навчальний модуль або тематична сфера «професійна ідентичність та професіоналізм (всі землі).
- Завдання з розробки (Андреас Грушка) (Гессен, Нижня Саксонія, Північна Рейн-Вестфалія).

Усі навчальні програми вказують на необхідність орієнтації навчального контенту на спеціальні науки. Також підкреслюється повноцінне запозичення професійного наукового досвіду з урахуванням комплексних професійних завдань. Професійний контент, який має бути передано, можна помітити в усіх навчальних програмах. Постає питання, яким чином та якою мірою можна задовільно втілити професійну наукову орієнтацію в навчальних ситуаціях. На це питання мусить відповісти викладацький склад на місцях.

Особиста орієнтація має велике значення у навчальних планах федеральних земель. Консенсус полягає в тому, що здебільшого персональна компетенція, про яку йдеться, вимагає працювати з дітьми та молоддю, будувати стосунки, розпізнавати потреби та можливості розвитку і, відповідно, педагогічно діяти.

У баварській модульній навчальній програмі серпня 2003 р. зазначено, що навчання має виконувати дві важливі функції: воно має, з одного боку, готувати майбутніх педагогів до їхньої професійної діяльності (зокрема, це стосується і здатності логічно та професійно виокремлювати відповідні висловлення та методи роботи із систематичних спостережень та наявного робочого контенту), з іншого боку, навчальний контент не може бути передано без рефлексивного та, за необхідності, зміненого зв'язку. Тільки поєднання цих двох акцентів у навчанні, зокрема в професійній академії та в місцях проходження практики, може гарантувати подальший розвиток власної методологічної, соціальної та професійної компетенції майбутніх випускників. Учні мають завдання набувати власний, можливо, також і шкідливий попередній досвід, та одержувати новий досвід завдяки навчальному контенту на тлі потреб молодого покоління» (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).

Висновки. Кваліфікаційні галузі ми розглянули як окремі галузі навчання у рамках інституційної освіти. Кваліфікаційні галузі в навчальних програмах федеральних земель розпізнаються за допомогою дослідження відповідних навчальних модулів. Проте, існує сім різних кваліфікаційних галузей, які – незалежно від позначення та кількості модулів – враховані в усіх навчальних програмах усіх федеральних земель.

В усіх навчальних програмах федеральних земель відповідно до модульної концепції особливого значення набуває підготовка майбутніх педагогів у рамках професійної діяльнісної компетенції. Формування діяльнісної компетенції, а не лише здобуття професійних знань та вмінь, стає головною метою професійної підготовки майбутніх педагогів.

Література

1. **Литвин Л.** Підготовка вихователів дошкільних установ у професійних вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Литвин // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Едельвейс, 2012. – №4. – С. 88 – 98.
2. Освітологія: хрестоматія: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. – К.: ВП «Едельвейс», 2013. – 744 с.
3. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik 1. und 2. Studienjahr, August 2003, S. 7.
4. **De Haan, G.** (2006). The BLK "21" programme in Germany: A "Ges-taltungskompetenz" – based model for education for sustainable development. Environmental Education Resources, 1, 19-32. doi:10.1080/13504620500526362
5. **Janssen, Rolf** (2008): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weitrbbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München, 244 s.
6. **Küls, Holger** (2008): Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? In: Die berufsbildende Schule, 60 (2008) 3, S. 84.
7. **Küls, Holger** (2009): Lernen in Lernfeldern – Kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik, Kindergartenpädagogik Online Handbuch: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1983.html> (22.05.2009).
8. **Lehner, Franz / Widmaier, Ulrich** (1992): Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Essen, S. 14.
9. Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik vom 18.06.2004.
10. Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der KMK vom 07.11.2002, S. 6.
11. Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe Bonn, 09.05.1996 in der Fassung vom 12.06.1997, S. 20.
12. Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Beschluss der Jugendministerkonferenz in Kassel vom 25./26. Juni 1998.

Л. В. Литвин. КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ОТРАСЛИ В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ЗЕМЕЛЬ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКИ ГЕРМАНИИ

В статье рассмотрены квалификационные отрасли как отдельные отрасли обучения в рамках институционального образования. Охарактеризованы понятия «компетенция» и «квалификация». Рассмотрены особенности подготовки будущих специалистов в рамках профессиональной деятельности компетенции. Проанализированы основные виды компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист. Выделены общие черты, которые характерны для учебных программ федеральных земель.

Ключевые слова: квалификация; квалификационные области обучения; компетенция; профессиональная деятельность компетенция.

L. Litvin. QUALIFICATIONS OF EDUCATION IN THE CURRICULUM OF FEDERAL LANDS FOR PRESCHOOL SPECIALISTS: EXPERIENCE OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

It is considered the qualification fields of learning as a separate branch of study within the framework of institutional education. It is characterized the notions "competence" and "qualification". It is defined the peculiarities of training of future specialists within the framework of professional activity competences. It is analyzed the core competencies that should have each future specialist. It is identified the common features that characterize the curriculum of federal lands.

It is made the conclusion that professional activities should be focused on the social science and special content. On the other hand, professional activities must be individually oriented to the:

- *personality development; development of personal competence as the main aim (in all land).*
- *professional identity and professionalism (in all land).*

All curricula indicate the need for the orientation of educational content on the special sciences. It is emphasized the full loan of the professional scientific experience considering complex professional tasks. Professional content that should be transferred, can be seen in all educational programs.

It is emphasized that personal orientation has great importance in the curriculum of federal lands. The consensus is that personal competence requires working with children and youths, building deep relationship, identifying needs and opportunities for the development and therefore pedagogically acting.

Keywords: qualification; qualification field of learning; competence; professional activity competences.

Рецензенти

С. О. Сисоєва – д. п. н., проф., чл.-кор. НАПН України
Н. І. Мачинська – д. п. н., доц.

Стаття надійшла до редакції 22.11.15
Прийнято до друку 26.11.15