

УДК 378:371.134:371.12

## ПЕРЕДУМОВИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

**Бобраков С.В.**

*У статті досліджуються передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині. Розглядаються основні орієнтири в напрямку реформування професійної підготовки вчителів.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителів у Німеччині, передумови реформування, напрямки реформування.*

*В статье исследуются предпосылки реформирования профессиональной подготовки учителей в Германии. Рассматриваются основные ориентиры в реформировании профессиональной подготовки учителей.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей в Германии, предпосылки реформирования, направления реформирования.*

*The premises of teacher education reforms in Germany are researched in the article. The main areas of teacher education reforms are highlighted.*

*Key words: teacher education in Germany, premises of reforms, areas of reforms.*

**Постановка проблеми.** Потреба реформування педагогічної освіти в Україні пов'язана як із внутрішніми чинниками (зростання вимог до педагогічних працівників, запровадження нових дидактичних технологій, гнучке оновлення змісту шкільної освіти), так і з зовнішніми вимогами, зумовленими Болонським процесом. З метою конструктивного реформування системи підготовки вчителів доцільно запозичувати зарубіжні моделі й технології педагогічної освіти, спираючись на прогресивний вітчизняний досвід.

Однією з країн, досвід реформування педагогічної освіти якої може позитивно вплинути та сприяти вдосконаленню вітчизняної галузі освіти, є Німеччина. Саме у цій країні на передній план поставлено питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування галузі підготовки вчителів.

Оскільки стратегічною лінією розвитку освіти України визнано інтеграцію у світовий та європейський культурно-освітній простір, то доцільним видається вивчення досвіду реформування педагогічної освіти Німеччини, зокрема важливим є дослідження проблемних компонентів професійної підготовки вчителів та напрямків їх вирішення, з метою запозичення корисних для вітчизняної педагогіки ідей та принципів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині порушувало чимало науковців. Варто відзначити наукові розвідки Н.Абашкіної, Л.Ваховського, В.Завальнюк, Г.Братиці, Л.Пуховської,

О.Пришляк, А.Сбруєвої, Н.Козак, Н.Махині, А.Турчина.

Дослідницький інтерес викликають також праці зарубіжних науковців В.Бауера, Д.Саїтової, О.Мартінової, Д.Гензель, Г.Мехнерта, Й.Ханса, Л.Фрід, М.Байера та Й.Вільдта.

Водночас передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині не отримали, на нашу думку, достатнього висвітлення у вітчизняних наукових публікаціях.

**Мета статті** – дослідити передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині.

**Виклад основного матеріалу.** Процес дореформеної підготовки вчителів у Німеччині у всіх федеральних землях складався з двох фаз: навчання в університеті або у відповідному йому за статусом ВНЗ (теоретична підготовка) та стажувальна практика/референдаріат (практична підготовка). Метою підготовки вчителів у першій фазі навчання було створення теоретичної основи для майбутньої практичної фази навчання, отримання досвіду наукової діяльності. Навчання в університеті закінчувалося Першим державним іспитом (Erste Staatsprüfung), успішне складання якого підтверджувало достатній рівень теоретичної підготовки в галузі викладання певного предмета та супроводжувалося допуском до проходження стажерської практики (Referendariat) [6, с. 230].

Стажерська практика складалася з відвідування уроків досвідчених учителів, проведення уроків під керівництвом методиста та самостійної підготовки і проведення уроків, а також відвідування занять з

педагогіки та дидактики в семінаріях, де аналізу- вався отриманий досвід та поповнювалися набуті в університеті теоретичні знання. Метою другої фази навчання була практична підготовка до самостійної професійної діяльності. Після проходження стажувальної практики складався Другий державний іспит (Zweite Staatsprüfung), який підтверджував здатність кандидата самостійно організувати навчальний процес на посаді вчителя [3, с. 205].

Останнім часом двофазова модель підготовки вчителів у Німеччині за системою Перший державний іспит – Референдаріат – Другий державний іспит зазнала різкої критики з боку академічної спільноти та знаходиться на стадії реформування. Передумовами реформаційних починань у професійній підготовці вчителів у Німеччині виступають:

1. Брак професійної спрямованості в першій фазі.

На цьому етапі навчання характеризується ігноруванням вимог щодо важливості формування професійно-педагогічної компетентності. Основним компонентом університетської освіти є предметно-теоретична підготовка, практичному компоненту на цьому етапі приділяється недостатньо уваги.

2. Відсутність аналізу вишівської методики.

Одним із серйозних недоліків університетської освіти є нехтування методичними питаннями, важливими для якісного викладання навчальних дисциплін. Брак науково обґрунтованого аналізу методичних прийомів, що застосовують під час університетських занять, протягом тривалого часу завдавав неабиякої шкоди якості педагогічної освіти.

3. Відсутність розуміння різниці між поняттями “дисципліна про науку” та “дисципліна для викладання”.

В університетській практиці домінує, насамперед, поняття дисципліни в значенні “наука в скороченому обсязі”, що, по-перше, призводить до неналежного оцінювання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання; по-друге, із такого розуміння випливає неадекватне сприйняття трансформаційних процесів у науці. Для подолання такого стану слід сприяти “розвиткові навчальної культури, в основі якої лежать інтереси тих, хто навчається” [5, с. 5].

4. Брак зв'язків між елементами в навчанні “теорія – практика” і професійною спрямованістю.

5. Відсутність зв'язків між навчанням в університеті, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації.

Університетська освіта й референдаріат розвивалися незалежно одне від одного, навіть перехід університетських методистів до другої фази в нових федеральних землях 1991–1992 рр. (після переходу до західнонімецької моделі педагогічної освіти) не дав змоги створити сприятливих умов для співпраці. Усі експерти наголошують на неузгодженості дій між представниками фаз [4, с. 144].

6. Неналежний рівень наукової роботи в різних аспектах навчальної діяльності.

Як зазначають У.Вишкон та Г.Мехнерт, “наука не повинна розвиватися в безпредметному просторі, без співвідношення із практикою” [5, с. 78]. Зв'язок теорії з практикою як наукова вимога повинен стати пріоритетним у дослідженнях.

7. Нівелювання ролі особистісного зростання майбутніх учителів.

Педагогічна освіта апіорі покликана розвивати гармонійну особистість освітянина. У сучасному суспільстві формування професійної компетентності вчителя не можна обмежувати передачею бази постійно оновлюваних знань, навіть за умови застосування нових педагогічних технологій. До самоосвіти повинен прагнути кожен індивід, учитель має апробувати досвід засвоєння нового на власному прикладі, щоб допомогти подолати труднощі довіреним йому дитячим колективам. Учні та студенти мають здобувати власний досвід на основі теорії; їх слід заохочувати до формування авторської концепції навчання, спонукати до реалізації творчого потенціалу.

Відповідно до вищезазначених проблем та загальноєвропейських зрушень в галузі педагогічної освіти було визначено основні орієнтири в напрямку реформування професійної підготовки вчителів.

1. Перехід на ступеневу систему підготовки вчителів (бакалавр освіти/Bachelor of Education – магістр освіти/Master of Education), впровадження модуляризованих навчальних програм, кредитно-модульної системи навчання, орієнтація на компетентнісно-спрямовану підготовку [1, с. 147].

2. Забезпечення змістової й структурної єдності в педагогічній освіті, що означає, зокрема, реінтеграцію референдаріату в університетський курс освіти й залучення регіональних інститутів, які контролюють проходження навчальної практики, до структури ВНЗ, а також організацію дослідницьких лабораторій тощо.

3. Поступове налагодження зв'язків “теорія – практика” через навчання в проектах, школах, лабораторіях. Організація різних видів практичної педагогічної діяльності з подальшим теоретичним аналізом; залучення студентів до дослідницької діяльності; спільні науково-практичні проекти “ВНЗ – семінар референдаріату” [4, с. 147].

4. Створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції. Розвиток педагогічної інтуїції та аналіз власної поведінки в педагогічних ситуаціях (як реальних, так і змодельованих), індивідуального стилю, педагогічної майстерності, що допоможе подолати серйозні випробування в педагогічній діяльності.

5. Педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування власної педагогічної діяльності. Відпрацювання здатності та формування готовності до критичного осмислення своєї діяльності як центрального аспекту професійно-педагогічної компетентності [1, с. 340–341].

6. Демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці. Спільна участь в ухваленні рішень, активність студентів у здійсненні запланованих заходів і взаємна відповідальність сторін за освітній процес уможливорює демократичний підхід до вибору змісту та методів навчання. Зміна ціннісних орієнтирів, відмова від авторитаризму прогноують модифікації фахового сприйняття освіти викладачами, які повинні засвідчити готовність дотримання демократичних

стандартів роботи: урахування інтересів тих, хто навчається; рефлексія досвіду; індивідуальний вибір окремих курсів; графік навчального процесу, що регулює навчальну діяльність без особливих навантажень.

7. Розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології. Успішність школи як навчального закладу залежить насамперед від творчого потенціалу педагогів та їхньої готовності запроваджувати інновації. Учені наголошують на важливості залучення студентів до різних дослідницьких проєктів, що конкретно стосуються майбутньої професійної діяльності. Дослідницька діяльність у галузі шкільної освіти повинна посісти гідне місце в навчальному процесі [1, с. 269–270].

8. Міжнародні аспекти й європеїзація освіти на практиці. Урахування тенденцій до інтернаціоналізації педагогічної освіти, особливо в контексті європейської інтеграції.

**Висновки.** Передумовами реформаційних почи-нань у професійній підготовці вчителів у Німеччині стали:

- недостатня професійна спрямованість у першій фазі;
- відсутність аналізу методики ВНЗ;
- відсутність розуміння відмінностей між поняттями “дисципліна про науку” та “дисципліна для викладання”;
- недостатність зв’язків між елементами в навчанні “теорія – практика” і професійною спрямо-ваністю;

– відсутність зв’язків між навчанням в університеті, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації;

– недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;

– недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті.

Основними орієнтирами в напрямку реформування професійної підготовки вчителів стали:

– перехід на ступеневу систему підготовки вчителів (бакалавр/магістр);

– забезпечення змістової й структурної єдності в педагогічній освіті;

– поступове налагодження зв’язків “теорія – практика”;

– створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції;

– педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування власної педагогічної діяльності;

– демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці;

– розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології;

– міжнародні аспекти й європеїзація освіти на практиці.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, присвячені особливостям реформування процесу підготовки вчителів у федеральній землі Баден-Вюртемберг, де все ще збереглися та успішно функціонують вищі педагогічні школи (Pädagogische Hochschulen).

## Література

1. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt. – 374 S.
2. Arnold, Eva / Reh, Sabine (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? In: Die Hochschule. Heft 1/2005, S. 143–156.
3. Bötting, F.-J. / Thomas, S. (2007): Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: Yhidy, A. / Terhart, E. / Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–217.
4. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld / D. Hänsel // Die Deutsche Schule. – Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. – Weinheim, 1992. – S. 142–150.
5. Mehnert H. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / H. Mehnert, U. Wyschkon // Lehrerausbildung. – Opladen : Leske + Budrich. – 1997. – 411 S.
6. Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2009/2010 [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу:  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DE\\_DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_DE.pdf). – Назва з екрану.