

УДК 378.016(430)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Пасічник Л. Л.

У статті представлено особливості професійної підготовки вчителів у Німеччині. Автор розглядає становлення традиційної двофазової моделі підготовки вчителів. Проаналізовано підходи до реформування 1-ої фази теоретичної підготовки та уведення ступеневої підготовки (бакалавр, магістр). Охарактеризовано особливості традиційного та інноваційного підходів до професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка, ступенева підготовка (бакалавр, магістр), традиційний та інноваційний підходи, інтегрована та послідовна моделі.

В статье исследуются особенности профессиональной подготовки учителей в Германии. Автор рассматривает становление традиционной двухфазовой модели подготовки учителей. Проанализированы подходы к реформированию 1-й фазы теоретической подготовки и введения ступенчатой подготовки (бакалавр, магистр). Охарактеризованы особенности традиционного и инновационного подходов к профессиональной подготовке учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ступенчатая подготовка (бакалавр, магистр), традиционный и инновационный подходы, интегрированная и последовательная модели.

This article deals with teacher training specificities in Germany. The author examines the formation of traditional two-phase teacher training model. The approaches to the reformation of the 1st phase (theory studies) and the introduction of the multilevel training (BA, MA) are analyzed in the article. The specificities of traditional and innovative approaches of teacher training are described here.

Key words: teacher training, multilevel training (Bachelor, Master), traditional and innovative approaches, integrated and consistent models.

Постановка проблеми. Педагогічна освіта України знаходиться на стадії реформування, що передбачає формування змісту освіти відповідно до вимог співвідношення нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, забезпечення ефективної практичної підготовки майбутніх студентів, підтримки диверсифікованих програм. З огляду на це корисним є вивчення німецького досвіду підготовки вчителів.

Педагогічна освіта Німеччини поступово розвивалась та модернізувалась, реагуючи на запити суспільства, пов'язані з економічними, політичними та соціальними процесами в країні та світі. Двофазова модель підготовки майбутніх учителів як національне педагогічне утворення високо цінується завдяки професійній кваліфікації молодих учителів та статусу професії у суспільстві.

Німеччина, підписавши однією із перших у 1999 році Болонську декларацію, зобов'язалась реформувати національну систему вищої освіти відповідно до загальноєвропейських вимог. Процес структурного реформування традиційної моделі підготовки вчителів, а саме першої фази теоретичної підготовки, та пошук оптимальної моделі ступеневої підготовки (бакалавр, магістр) супроводжувався численними дискусіями серед освітян та науковців, які прагнули зберегти національні надбання вищої педагогічної освіти та визначити оптимальні шляхи реалізації європейських вимог.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти підготовки вчителів у Німеччині проаналізовано у працях таких дослідників, як Н. Абашкіна, С. Бобракова Т. Вакулєнко, В. Гаманюк, П. Каган, Н. Козак, Н. Махиня, Л. Пуховська, А. Турчин.

Дослідження процесу підготовки вчителів є актуальним і для німецьких дослідників: З. Бльомеке (S. Blömeke), М. Вінтер (M. Winter), Р. Меснер (R. Messner), А. Нолє (A. Nolle), Е. Терхарт (E. Terhart) та інших.

Однак особливості професійної підготовки майбутніх вчителів у Німеччині, на наш погляд, висвітлені у вітчизняних наукових публікаціях недостатньо.

Тому **метою статті** є характеристика традиційного та інноваційного підходів професійної підготовки майбутніх учителів у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Становлення шкільної освіти розпочалося у XV–XVI століттях із поширенням Євангелійської віри і необхідністю для всіх осередків суспільства читати біблійські тексти рідною мовою. Так, поруч із монастирськими та церковними школами виникли міські вищі латинські школи, реформовані пізніше у гімназії або ліцеї, у яких духовні особи або люди з університетською освітою навчали дітей аристократії. Гімназії забезпечували високий рівень освіти і готували учнів до майбутнього навчання в університеті. Це, у свою чергу, зумовило зростання вимог до рівня підготовки вчителів гімназій, яка ставала все більш науково орієнтованою. За результатами наукового дослідження А. Роса (Anne-Elisabeth Roßa), професор педагогічних наук Трап (Trapp) університету Галле (Halle) розробив у 1779 р. модель професійної академічної підготовки вчителів гімназій, яка мала поєднувати теоретичний та практичний аспекти завдяки відвідуванню уроків та проведенню власних уроків під керівництвом викладача. У 1809 у Баварії, у 1810 р. у Пруссії було додатково введено державний екзамен, який мав підтвердити рівень теоретичної підготовки майбутнього вчителя гімназії. Необхідність практичної підготовки було закріплено запровадженням у Пруссії у 1826 р. випробувального року для майбутніх вчителів, чим було започатковано другу фазу підготовки, яка остаточно була визнана у 1890 р. У 1917 р. було встановлено порядок складання екзаменів, який відтепер поділявся на перший екзамен із теорії та другий екзамен із практики. Впродовж XIX століття відбулась диференціація підготовки вчителів гімназій відповідно до навчальних предметів та типу школи [2; 6]. Таким чином, історично вибудована університетська модель професійно-педагогічної підготовки вчителів гімназій без суттєвих структурних змін проіснувала до кінця XX століття. Сучасні реформи, які спричинені євроінтеграційними процесами та особливостями інформаційного суспільства, спонукають освітян до пошуку нових ідей, переосмислення наявного досвіду, запровадження сучасних підходів до підготовки вчителів.

Крім гімназій, для яких університети готували вчителів, існували й народні школи, де навчання дітей забезпечували люди без спеціальної підготовки. Лише з кінця XVIII століття, з введенням у Пруссії (1763) обов'язкової шкільної освіти, постало питання про спеціальну підготовку вчителів та започатковано навчання в семінаріях у містах Вюрцбург (Würzburg) та Бамберг (Bamberg). Впродовж XIX століття формувався зміст професійної підготовки вчителів у семінаріях і термін навчання було подовжено до двох років. Проте семінарська форма підготовки була переважно практико-орієнтованою. Теоретичні заняття замінювались практикою у школах, які були відкриті при семінаріях. Студенти відвідували уроки вчителів або проводили власні під їх наглядом. Теорія з практикою майже не пов'язувалися.

Суттєві зміни у системі професійно-педагогічної підготовки вчителів усіх типів шкіл відбулися за часів Веймарської республіки 1919 р. Якість підготовки майбутніх вчителів у педагогічних семінаріях вже не відповідала вимогам часу. Було визнано, що вчителі повинні отримувати академічну освіту, внаслідок чого з 1926 р. почали відкриватись перші педагогічні академії, пізніше вищі педагогічні школи для вчителів початкової, основної та реальної шкіл з трирічною підготовкою та інтегрованою практикою впродовж одного семестру [1; 2].

Таким чином, до другої половини XX століття у Німеччині практикувались дві моделі підготовки вчителів: двофазова модель університетської підготовки майбутніх вчителів гімназій з домінуючою теоретичною складовою та модель підготовки вчителів початкової, основної та реальної шкіл, яка традиційно акцентувала увагу на засвоєнні майбутніми вчителями практичних педагогіко-дидактичних знань, умінь та навичок.

Нові тенденції суспільно-економічного розвитку у 60–70-ті роки XX століття сприяли збільшенню уваги до академічної підготовки вчителів усіх типів шкіл шляхом поступової інтеграції вищих педагогічних шкіл в університети. Таким чином, майже всі вищі педагогічні школи у Німеччині, за винятком землі Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg), були інтегровані до кінця XX століття в університети, і професійно-педагогічна підготовка вчителів усіх типів шкіл (початкової, основної, реальної та

гімназії) почала здійснюватися за двофазовою моделлю: перша фаза – теоретична (навчання в університеті або вищій педагогічній школі) і друга фаза – практична підготовка (референдаріат), яка контролюється іншою державною установою. Професійна підготовка охоплює 4 аспекти: теоретичну підготовку з предмета викладання, дидактику, психолого-педагогічні дисципліни та практику і завершується складанням першого державного екзамену, який є передумовою допуску до другої фази. Практична підготовка (референдаріат) до підписання Німеччиною Болонської декларації та уведення ступеневої підготовки тривала 24 місяці. Зараз період стажування скорочено до 12–18 місяців. Під час стажування майбутні вчителі набувають досвіду, проводячи уроки у школі під керівництвом ментора та самостійно, відвідуючи заняття з педагогіки та методики на навчальних семінарах, які проводять досвідчені вчителі шкіл. Референдаріат завершується складанням другого державного екзамену. Лише успішно склавши другий державний екзамен, референдарі, особи, які пройшли повний курс професійної підготовки вчителя, мають право обіймати відповідну посаду у школах державного підпорядкування.

Внаслідок децентралізованої системи управління освітою професійна підготовка майбутніх вчителів у різних землях Німеччини відбувається по-різному: залежно від предмета викладання та типу школи (початкової, основної, реальної або гімназії). Таким чином, програми підготовки відрізняються за змістом та обсягом. Крім того, за умовами Болонського процесу було реформовано першу фазу теоретичної підготовки і уведено ступеневу підготовку. Однак кілька федеральних земель не підтримали нововведень, тому частина університетів країни продовжують готувати учителів за старим зразком, наприклад, у Мекленбурзі-Передній Померанії (Mecklenburg-Vorpommern) та Саксонії (Sachsen). У Баден-Вюртемберзі (Baden-Württemberg), Баварії (Bayern) та землі Саарланд (Saarland) ступенева підготовка передбачена лише для учителів професійної школи. Саксонія-Ангальт (Sachsen-Anhalt) та Тюрінгія (Thüringen) пропонують обидва підходи [4]. Проте переважна більшість університетів запровадили бакалаврські та магістерські програми підготовки учителів. Зокрема, навчання у бакалавріаті триває 6 семестрів, у магістратурі – 2 семестри для майбутніх вчителів початкової школи та 4 семестри для вчителів загальноосвітньої, професійної шкіл та гімназій. Повне виконання магістерської програми є обов'язковою умовою допуску до наступної фази практичної підготовки (референдаріату). У деяких землях стажування (референдаріат) можна відтермінувати на 4 роки. Проте для забезпечення академічної мобільності студентів у всіх університетах країни запроваджено модуляризовані навчальні програми та кредитно-трансферну систему.

Згідно із земельним законом про підготовку вчителів, університети Росток (Rostock) та Грейфсвальд (die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald) землі Мекленбург-Передня Померанія (Mecklenburg-Vorpommern) здійснюють підготовку вчителів за *традиційного* підходом. Період навчання триває 9–10 семестрів і завершується, як і раніше, складанням першого державного екзамену, який засвідчує достатній рівень теоретичної підготовки студента для майбутнього стажування (референдаріату) [3]. У процесі проведення реформ відбулися зміни у змісті професійної підготовки та обсязі навчального навантаження, яке складає 300 кредитів ECTS для вчителів гімназій (5–11–13 класи) у всіх університетах, зокрема й університеті Росток. Частина психолого-педагогічних дисциплін, таких як шкільна педагогіка, загальна педагогіка, основи спеціальної педагогіки, педагогічна психологія та дисципліни за вибором (діагностика, соціальна педагогіка, медіапедагогіка та інші) охоплюють 30 кредитів ECTS. На вивчення кожної із двох обов'язкових дисциплін з предмета викладання відводиться по 105 кредитів ECTS та 30 кредитів ECTS на вивчення дидактики. Шкільна практика (соціальна, орієнтовна та основна) займає 15 кредитів ECTS, дипломна робота – 15 кредитів ECTS [7]. З метою підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці університети пропонують різні варіанти комбінування двох навчальних предметів для вчителів гімназій, які вивчаються в однаковому обсязі. Обравши іноземну мову як дисципліну предмета викладання, можна ще вивчати іншу іноземну мову або історію, географію, інформатику, фізику, математику, хімію та ін. Для удосконалення професійної компетентності майбутнім учителям іноземної мови рекомендовано проходження практики за кордоном у країні, мова якої вивчається.

Уведення ступеневої освіти відбувалося поступово і супроводжувалось численними дискусіями щодо вибору оптимальної моделі. Як зазначає М. Вінтер, ступенева підготовка вчителів у Німеччині здійснюється за *інтегрованою* та *послідовною* моделями. В інтегрованій моделі всі компоненти професійної підготовки внесені як у бакалаврські, так і в магістерські програми. У послідовній моделі на рівні бакалавріату домінує теоретична підготовка із дисциплін предмета викладання, а у магістратурі вивчаються дисципліни психолого-педагогічного циклу та дидактика, що, на думку німецьких науковців не може забезпечити підготовку кваліфікованого вчителя за такий короткий час [9].

Однією з перших *інтегрована* модель ступеневої підготовки була введена в університеті Білефельд (Bielefeld) у землі Північна Рейн-Вестфалія (Nordrhein-Westfalen). Наприклад, майбутні вчителі гімназій та загальноосвітньої школи отримують на рівні бакалавріату теоретичну підготовку обсягом 180 кредитів ECTS: 90 кредитів ECTS з основної дисципліни предмета викладання і 60 кредитів ECTS з другої дисципліни, крім того, вивчаються психолого-педагогічні дисципліни обсягом 30 кредитів ECTS. Обсяг навчального навантаження у магістратурі складає 120 кредитів ECTS: основна дисципліна (20 кредитів ECTS), друга дисципліна (40 кредитів ECTS), психолого-педагогічні дисципліни (14 кредитів ECTS), семестрова практика (25 кредитів ECTS), магістерська робота (15 кредитів ECTS). Німецькі університети враховують реалії сучасної загальноосвітньої школи у Німеччині із багатонаціональним контингентом учнів та пов'язані з ними проблеми і докладають зусиль для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів для роботи в умовах полікультурної освіти. Тому магістерські програми університету Білефельд для вчителів, незалежно від їх спеціалізації, містять 6 кредитів ECTS для підготовки з німецької мови як другої [8].

Університет Бохум (Bochum) у Північній Рейн-Вестфалії одним із перших (2002 р.) увів *послідовну* модель ступеневої підготовки вчителів гімназій та загальноосвітньої школи. На кінець навчання у бакалавріаті потрібно отримати загалом 180 кредитів: 79 кредитів ECTS із основної дисципліни предмета викладання, з якого виконується бакалаврська робота, 71 кредит ECTS із другої дисципліни та модуль "дисциплін за вибором" обсягом 30 кредитів ECTS. Модуль "дисциплін за вибором" для майбутніх учителів містить 25 кредитів ECTS (німецька мова як друга, дидактика, орієнтовна та шкільна практика та 5 кредитів дисциплін за вибором). Магістерська програма для майбутніх учителів спрямована на формування фахово-дидактичних та професійно-педагогічних компетентностей [5]. Перевагою послідовної моделі є можливість отримати ґрунтовну теоретичну підготовку з обох дисциплін предмета викладання в однаковому обсязі на рівні бакалавріату і обрати магістерську програму, повне виконання якої дозволить перейти до наступної другої фази (референдаріату), або іншу програму для продовження наукової роботи.

Висновки. Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині складається із двох фаз: теоретичної (навчання в університеті або у вищій педагогічній школі) та практичної (референдаріату). В рамках Болонського процесу першу фазу було реформовано та уведено ступеневу підготовку (бакалавр, магістр). Пошуки оптимальної моделі ступеневої підготовки привели до утворення інтегрованої та послідовної моделей. Більшість університетів надають перевагу саме інтегрованій моделі, яка спрямована на підготовку вчителя впродовж усього періоду навчання в університеті. У послідовній моделі формування необхідних професійно-педагогічних компетентностей передбачено магістерськими програмами.

Проаналізувавши моделі ступеневої підготовки, ми дійшли висновку, що послідовної моделі у чистому вигляді не існує. Усі бакалаврські програми містять окремі модулі, виконання яких є обов'язковим, якщо студент обирає професійно спрямовану магістерську програму.

Відсутність єдиних вимог до структури та змісту професійної підготовки вчителів з боку держави надає можливість університетам деяких земель готувати учителів за традиційного підходу. Відтепер передумовою допуску до другої фази практичної підготовки (референдаріату) є складання першого державного екзамену за старим зразком або повне виконання професійно спрямованої магістерської програми за новим зразком. Успішне складання другого державного екзамену свідчить про готовність референдарія до самостійної роботи у школі певного типу.

Структурні реформування зумовили необхідність перегляду змісту професійної підготовки учителів, оновлення навчальних програм із врахуванням потреб сучасної школи, запровадження модуляризованих навчальних програм та кредитно-трансферної системи всіма університетами країни. Внаслідок збільшення частки практичної складової у першій фазі (навчання) було значно скорочено тривалість стажування (референдаріату).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні змісту сучасної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та особливостей модернізації вищої педагогічної освіти у Німеччині.

Література

1. Beck C. H. Geschichte Frankens bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. [Електронний ресурс] / C. H. Beck. – 2015. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=kTO9EzTZHBAC&pg=PA1233&lpg=PA1233&dq=lehrerbildung+in+deutschland+im+19.jahrhundert&source=bl&ots=z_OA-CyoKJ&sig=Cy7HyqEERj1IH1Rkew5Vu2hf8gw&hl=. – Назва з екрана.
2. Blömeke S. Lehrerausbildung [Електронний ресурс] / Siegrid Blömeke. – 2015. – Режим доступу: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaezter/bloemeke-lehrerausbildung.pdf>. – Назва з екрана.
3. Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Lehrerbildungsgesetz - LehbildG -M-V). Vom 4. Juli 2011 [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: http://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Studium/downloads/LehbildG_M-V_vom_04_Juli_2011.pdf. – Назва з екрана.
4. Monitor Lehrerbildung [Електронний ресурс] / Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. – Режим доступу: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html>. – Назва з екрана.
5. Professional School of Education [Електронний ресурс] / Ruhr-Universität Bochum. – Режим доступу: <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/>. – Назва з екрана.
6. Roßa A. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://books.google.com.ua/books?id=k3ntPfgGF0EC&pg=PA100&lpg=PA100&dq=konsekutive+studienstruktur+in+der+lehrerausbildung&source=bl&ots=tJ1K6xB1Eo&sig=g0YUq-vKEIt_94GO2a436NNs9rU&hl=ru&sa=X&ei=0JWmVLquB8yuU. – Назва з екрана.
7. Studienfeld "Lehramt" [Електронний ресурс] / Universität Rostock. – Режим доступу: <http://www.uni-rostock.de/studium/studienangebot/studiengaenge-nach-studienfeldern/lehramt>. – Назва з екрана.
8. Study Model [Електронний ресурс] / Universität Bielefeld. – Режим доступу: [http://www.uni-bielefeld.de/\(en\)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/Universitaet/Studium/Studieninformation/Studienmodell/). – Назва з екрана.
9. Winter M. Sequenziell oder integrativ? – zur Diskussion über alte und neue Studienstrukturen in der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe I Teil II. [Електронний ресурс] / Martin Winter // Hochschulentwicklung/-politik. – 2005. – № 1. – S. 9–15. – Режим доступу: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1975.pdf>. – Назва з екрана.