

Базова В.І.

*Національний авіаційний університет
м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті здійснено аналіз особливостей реформування та структурної організації вищої педагогічної освіти Німеччини, звертається увага на зміст та форми професійної підготовки вчителя. Автор обґрунтовує можливості використання німецького досвіду в теорії і практиці вітчизняної педагогічної освіти.

Ключові слова: *вища освіта, педагогічна освіта, організація вищої педагогічної освіти, європейська інтеграція, Болонський процес.*

Постановка проблеми

Оновлення педагогічного процесу в сучасній українській вищій школі передбачає знання досвіду сучасної зарубіжної педагогіки вищої школи, теорії і практики створення передумов успішної реалізації освітніх програм відповідно до сучасних інноваційних вимог суспільства.

Безперечно, педагогічна сфера сьогодні потребує реформ. Актуальність диверсифікації методів навчання в системі освіти України зумовлено складними процесами входження до європейської спільноти. Органічним складником цих процесів є входження України в європейський освітній простір. Екстраполяція іноземного теоретично-практичного досвіду у вітчизняну площину та його адаптація до суспільно-політичних реалій, звичайно, позитивно позначиться на розвитку національної системи фахової підготовки педагогічних кадрів.

Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої освіти загалом та акцентує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів, є Німеччина. Раніше наукові здобутки німецьких педагогів були недостатньо відомі широкому педагогічному загалу в Україні, що призвело до виникнення і розвитку певних стереотипів. Згідно з першим стереотипом, сформованим у XVIII–XIX ст., німецька педагогічна думка схильна до надмірного філософування та побудови систем, абсолютизації знань та поверхового ставлення

до виховання, що, врешті-решт, створює в молодості мрійників, а в старості — формалістів. Другий стереотип склався в радянські часи, коли про зарубіжну педагогіку було прийнято говорити і писати лише в критичному форматі. Згідно з ним, педагогіка Німеччини формувала теоретичні підвалини виховання буржуазією слухняних та частково освічених членів капіталістичного суспільства. Третій стереотип пов'язаний із культивуванням у Німеччині впродовж тривалого часу (кінець XIX — перша половина XX ст.) ідей винятковості та зверхності німецької нації, наслідком чого стали Перша та Друга світові війни. Звідси маємо дещо обережне ставлення до німецької педагогічної думки як явища суто національного [2].

В умовах розвитку європейської інтеграції перед педагогічною освітою Німеччини постали нові завдання, які вимагають нагального вирішення. Цілком очевидно, що адаптація педагогічної освіти Німеччини буде реалізовуватися через призму сучасних педагогічних традицій та здобутків інших країн світового простору, що в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору є актуальним і для України.

Розвитку педагогіки вищої школи присвячено чимало праць українських дослідників. Зокрема, особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини сьогодні є предметом вивчення багатьох науковців (Н.Абашкіна, Г.Анісімова, Х.Бауман, Т.Вакулєнко, В.Гаманюк, М.Громкова, Н.Козак, П.Лундгрен, Н.Махиня, О.Матвієнко, Т.Мойсеєнко, О.Піскунов, Л.Писарева, Л.Пухова, Л.Сакун, М.Тихонова, А.Турчин, Л.Чулкова, Т.Яркіна та ін.). Аналіз педагогічної літератури дає підстави дійти висновку про те, що педагогічна освіта в Німеччині, як і в Україні, не позбавлена певних труднощів, а тому потребує оновлення й реформування в контексті євроінтеграційних процесів та болонських реалій.

Однак системного та цілісного аналізу особливостей організації системи вищої педагогічної освіти Німеччини здійснено не було, тому тема нашого дослідження видається актуальною і перспективною для подальших порівняльних педагогічних досліджень у вказаному напрямі.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб на основі ґрунтовного аналізу педагогічної літератури розширити традиційні погляди вітчизняних педагогів щодо особливостей підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Німеччини.

Постановка завдання. Виходячи з мети дослідження, основними завданнями роботи вважаємо:

1. Дослідити особливості структурної організації вищої педагогічної освіти в Німеччині.

2. На основі позитивних ідей німецького досвіду обґрунтувати можливість реформування підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти України в контексті євроінтеграції та болонських реалій.

Виклад основного матеріалу

Нормативно-правовою базою, що регулювала функціонування освіти у ФРН в останній декаді ХХ ст., виступали Основний закон, рамковий Закон про вищу школу і Закон про сприяння освіті. Основний та закони федерального рівня визначають лише найзагальніші принципи, правила й умови розвитку освіти в країні. В Основному законі зазначається, що федерація має право видавати рамкові розпорядження для законодавства земель з питань загальних принципів у сфері вищої освіти. Якщо федерація видає рамкові розпорядження, то землі зобов'язані у встановлений законом строк прийняти необхідні закони [1, 71].

Однак в останні роки, напевне, жодна тема зі сфери культури й освіти не викликала стільки відгуків, дискусій і суперечок, як реформа вищої школи, пов'язана з процесом створення єдиного європейського освітнього простору. Згідно з даними за 2005–2007 рр., представленими в національній доповіді про хід приєднання до Болонського процесу, за короткий термін Німеччині вдалося повсюдно запровадити нові вузівські курси і здійснити широкомасштабну роботу зі всебічної організаційної підтримки нової структури вищої освіти; розроблення змісту навчання за новими програмами, кваліфікаційних характеристик та описів на додаток до дипломів; створення систем акредитації нових навчальних програм тощо [6, 101].

У Німеччині заклади освіти і науки належать державі, за винятком дослідницьких лабораторій на промислових підприємствах. Найважливіші аспекти вищої освіти, такі, як політична відповідальність, законодавство, фінансування та організація перебування, є компетенцією 16 федеральних земель. Федеральна влада розробляє законодавство, яке регулює вищу освіту, і бере участь у фінансуванні будівництва, закупівель дорогого устаткування і матеріальної підтримки студентів. Таку частку політичної влади і відповідальності визначає федеральна конституція.

Персонал ВНЗ можна розділити на три групи за умовами праці й гарантіями зайнятості, які дуже відрізняються: професори (38 тис. осіб), непрофесорський персонал (122 тис. осіб) і неакадемічний персонал (264 тис. осіб). Як правило, професори — це цивільні службовці (Beainte), оплату їхньої роботи обумовлено федеральними законами. Більшість непрофесорського персоналу — службовці (до 80% залежно від категорії), які мають тимчасові трудові угоди [4, 75].

Система вищої педагогічної освіти в Німеччині дедалі більше відчуває вплив гуманістичної педагогіки. По-перше, це ціла мережа семінарів, навчальних центрів та курсів, що готують учителів. Прикладом цього можуть слугувати педагогічні семінари Вальдорфської школи, особливо поширені в Німеччині. По-друге, це зміна навчальних планів та програм вищих педагогічних нав-

чальних закладів щодо збільшення різноманітних практично орієнтованих форм та методів навчання студентів, поглиблене ознайомлення з психологією особистості, педагогічною психологією, з різними методиками й тактиками психотерапевтичної роботи, методами психологічної підтримки особистості.

По-третє, це зміна співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах Німеччини (професійна спеціалізація має наступати лише після трьох років навчання, виділених на засвоєння студентами основ фундаментальних наук). По-четверте, певні зміни охопили політику та філософію освіти в Німеччині. Актуальна на сьогодні зміна політичної парадигми породжує і зміну парадигми освіти, що пов'язано зі зміною антропоцентричного підходу на біоцентричний в усіх сферах функціонування суспільства [2].

У ФРН для кожного виду школи спеціально готують учителів. Усі вони мусять мати вищу освіту. Майбутній учитель початкової чи основної школи навчається, як правило, упродовж семи семестрів. Триваліше навчання — від восьми до дев'яти семестрів — вимагається від учителів реальних, спеціальних, професійних шкіл та гімназій. Усі кандидати на посаду вчителя після закінчення навчання зобов'язані скласти перший державний іспит, після якого передбачено практично-педагогічну освіту у формі підготовчої роботи на шкільних практичних семінарах та в навчальних закладах, котра завершується складанням другого державного іспиту. Вчителі державних шкіл, як правило, є чиновниками на службі земель [1, 73].

Відомий педагог-компаративіст Л.Пуховська зазначає, що, незважаючи на реформи та зміни у вищій педагогічній школі та в умовах децентралізованого управління системою освіти, кожен університет підходить до проблеми підготовки вчителів по-своєму. Прийнята ще в 1973 р. «Загальна освітня концепція», яка передбачала уніфікацію підготовки вчителів, у більшості земель не виконується. Неодноразові спроби уніфікувати вимоги до підготовки вчителів реальних (неповних) середніх шкіл на рівні країни не дали відчутних результатів.

Традиції різнотипної підготовки вчителів до роботи в школі залишаються стійкими. Навіть процеси інтеграції педагогічних вузів в університети мало змінили усталений порядок щодо термінів, змісту, форм та методів їх роботи. Пристосовуючись до нових умов, університети розпочали реорганізацію своєї традиційної структури (факультет – семінар – інститут). На базі колишніх семінарів та інститутів, які належали до одного факультету, створюються секції, що є новими структурними одиницями з функціями навчальних та науково-дослідних підрозділів. Організація підготовки вчителів у таких секціях неоднакова. У Гамбурзькому університеті, наприклад, головне навантаження стосовно підготовки вчителів лежить на секції «Наука про виховання», що об'єднує 10 педагогічних кафедр. У франкфуртському-на-Майні університеті майбутні вчителі навчаються в 14 із 19 секцій тощо.

Усі ці зміни постійно породжують нові організаційні моделі професійної підготовки вчителів не тільки у межах земель, а й у межах окремих університетів. Незмінною залишається двофазовість професійної підготовки: перша фаза — академічна — завершується складанням першого державного екзамену, друга фаза — практична — полягає у так званому стажуванні, тобто роботі з неповним навантаженням у школі, поєднаній з відвідуванням трьох семінарів [7, 106–107].

Інша вітчизняна дослідниця Н.Махія стверджує, що програма підготовки вчителя у Німеччині має багатоплановий характер. Одна із програм підготовки вчителя, в основу якої покладено принцип сприяння його особистому розвитку, включає три блоки навчальної діяльності:

- перший блок, зі свого боку, поділено на три модулі: розвиток власної особистості, соціальні основи проблем в освіті, психологічне й особисте становлення у процесі самопізнання і міжособистісної взаємодії. У цьому студентам допомагають соціальні працівники, спеціалісти у сфері педагогічної психології та психологічного консультування, а також у сфері спілкування;

- другий блок – «зустріч» з основними вміннями, завдання якого — навчити студента пов'язувати теорію навчання з його досвідом особистого викладання в групі. Він працює з групою 7–10 чоловік за бажанням тричі на тиждень. На нього покладається повна відповідальність за навчання учнів. Труднощі, що виникають, обговорюються на щотижневих заняттях групи «зустріч»;

- третій блок — це два головних модулі: «зустріч» з роллю учителя та «зустріч» із досвідченим учителем. Організуються постійні семінари, на яких обговорюються проблеми, що виникають у процесі навчання, та перевіряються можливі альтернативи. Як правило, на них присутні методисти — керівники та спеціалісти з проблем педагогіки і психології [3, 118–119].

Особлива увага приділяється також залученню студентів вищої педагогічної школи до науково-дослідної роботи. Зокрема, у праці дослідниці Н.Козак наголошується, що формування умінь науково-дослідної роботи студентів, її розвиток розглядають сьогодні як ефективний шлях інтенсивності навчання, як один із методів раціональної побудови вищої педагогічної освіти.

Наукова освіта майбутніх учителів є інтегративним моментом їхнього навчання. Ця вимога виконується не лише завдяки тому, що майбутні вчителі засвоюють наукові звання, а отже, вивчають науки. «Вступ у методику та техніку наукової роботи», який довгий час вимагався від учителів НДР, і практика у формі спеціального курсу на деяких напрямках вимагали власної наукової діяльності студентів як необхідної умови їхньої підготовки. Подібним є прийняття у науково-виховній освіті ФРН «емпіричного повороту» в педагогіці від курсів до емпіричних методів дослідження (включаючи теорію тестів і статистики).

Завдяки ефективності та дієвості залучення студентів до наукової співпраці через пропедевтичний вступ у наукові методи перед німецькою вищою педагогічною школою розкриваються широкі можливості і форми, які допомагають, а водночас вимагають від майбутнього вчителя продуктивної самостійної наукової діяльності [5, 76–77].

Висновки

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що системи професійної підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти України та Німеччини мають на меті виконання подібних завдань: здійснюються реформи, спрямовані на модернізацію системи вищої педагогічної освіти та організації навчання у ВНЗ, спостерігається активна участь у міжнародних освітніх проектах ЄС стосовно сприяння мобільності студентів і викладачів. На основі цих програм змінюються навчальні плани університетів, завдяки чому обидві країни долають національні відмінності, відбувається реальне зближення на шляху до європейської інтеграції в контексті базових положень Болонської конвенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук Г. Система освіти у ФРН / Г.Андрощук, А.Андрощук // Рідна школа. — 2000. — №12 (851). — С. 71–76.
2. Махиня Н.В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи та труднощі / Н.В.Махиня // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Журнальні випуски. — 2009. — Вип. № 3. — Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2009_st_5/
3. Махиня Н.В. Система підготовки педагогічних кадрів у Німеччині / Н.В.Махиня // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. — 2007. — Вип. 3. — С. 109–120.
4. Райх Р. Привабливість викладацької та наукової роботи в Німеччині: наук.-практ. вид. / Р.Райх. — К.: Вища школа, 2007. — Вип. 4. — С. 75–79.
5. Козак Н. Науково-дослідна робота студентів педагогічних вузів ФРН / Н.Козак // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. — Сер.: Педагогіка та психологія. — 2000. — Вип. 99. — С. 76–80.
6. Захарова О.Л. Университеты Германии в Болонском процессе / О.Л.Захарова // Педагогіка. — 2009. — Вип. 2. — С. 101–106.
7. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л.П.Пуховська. — К.: Вища шк., 1997. — С. 102–115.

В статье осуществлен анализ особенностей реформирования и структурной организации высшего педагогического образования Германии, обращается внимание на содержание и формы профессиональной подготовки учителя. Автор обосновывает возможности использования немецкого опыта в теории и практике отечественного педагогического образования.

Ключевые слова: *высшее образование, педагогическое образование, организация высшего педагогического образования, европейская интеграция, Болонский процесс.*

The analysis of peculiarities of reforming and structural organization of German higher pedagogical education has been implemented in the article. The attention has been paid to the contents and forms of teacher's professional training. The author proves the possibility of using German experience into theory and practice of national pedagogical education.

Key words: *higher education, pedagogical education, organization of higher pedagogical education, European integration, Bologna process.*