УДК: 378.147:371.134:371.315

СЕРГІЙ БОБРАКОВ
м. Луганськ, Україна

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

REFORMING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION AT GERMAN UNIVERSITIES: PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Розглянуто питання професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини. Висвітлено основні проблеми традиційної моделі підготовки вчителів у Німеччині та визначено пріоритетну орієнтацію ступеневої моделі підготовки вчителів. Проаналізовано зміст практико-орієнтованого підходу як засобу професіоналізації підготовки вчителів. Досліджено особливості змісту практико-орієнтованого підходу в теоретичній та практичній фазах підготовки вчителів. Окреслено перспективи використання позитивного досвіду професійної підготовки вчителів у Німеччині в освітньому просторі України.

Ключові слова: підготовка вчителів у Німеччині, професіоналізація підготовки вчителів, практико-орієнтований підхід.

Рассмотрен вопрос профессиональной подготовки учителей в ВУЗах Германии. Освещены основные проблемы традиционной модели подготовки учителей в Германии и определена приоритетная ориентация последовательной модели подготовки учителей. Проанализировано содержание практико-ориентированного подхода как способа профессионализации подготовки учителей. Исследованы особенности содержания практико-ориентированного подхода в теоретической и практической фазах подготовки учителей. Определены перспективы использования позитивного опыта профессиональной подготовки учителей в Германии в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: подготовка учителей в Германии, профессионализация подготовки учителей, практико-ориентированный подход.

The issue of teacher education at German universities has been considered. The main problems of the traditional system of teacher education have been highlighted. The primary orientation of consecutive model of teacher education has been defined. The content of practice-oriented approach as a way of professionalization of teacher education has been analyzed. The peculiarities of the practice-oriented approach content in theoretical and practical course components have been investigated. Prospects of using positive experience of German teachers' professional training in the educational field of Ukraine have been defined.

Key words: teacher education in Germany, professionalization of teacher education, practice-oriented approach.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В останнє двадцятиріччя в системі педагогічної освіти Німеччини відбуваються процеси модернізації навчального процесу, пов'язані з приєднанням до європейського освітнього простору. Традиційна модель підготовки вчителів (перший державний іспит – референдаріат – другий державний іспит) активно реформується, впроваджуються бакалаврські та магістерські програми підготовки. Основною проблемою традиційної моделі підготовки вчителів німецькі науковці вважають відрив теоретичної підготовки від професійно-практичної діяльності.

Ступеневі моделі підготовки вчителів повинні забезпечити професіоналізацію університетської підготовки, що дозволить майбутнім учителям здійснити поступовий перехід до другої, практичної фази підготовки, а згодом і до професійно-педагогічної діяльності. Більшість центрів педагогічної освіти у Німеччині (Lehrerbildungszentren) визначають посилення практико-орієнтованого підходу в академічній підготовці вчителів основним засобом професіоналізації.

Формулювання мети статті. Мета статті – дослідити особливості змісту практико-орієнтованого підходу як реалізаційного компонента забезпечення професіоналізації підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професіоналізація підготовки вчителів у Німеччині стала предметом дисертаційних досліджень таких науковців, як Д. Гензіке (D. Gensicke), У. Герікс (U. Hericks), А. Ернст-Фабіан (A. Ernst-Fabian), А. Ортенбургер (A. Ortenburger), Б. Фрезе (B. Frese), С. Штайн (S. Stein). Практико-орієнтований підхід у реформованій системі професійної підготовки вчителів досліджували Д. Варнеке (D. Warneke), О. Кюстер (O. Küster), Г. Лінд (G. Lind), С. Пітч (S. Pietsch), Є.-М. Пост (E.-M. Post), Р. Шнайдер (R. Schneider), К. Шумахер (K. Schumacher).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку системи педагогічної освіти Німеччини характеризується впровадженням практико-орієнтованого підходу до змісту навчання, який, в свою чергу, підкреслює його професійну орієнтацію. Професійна орієнтація навчання виступає основою ступеневої моделі підготовки вчителів [4, с. 62–78].

А. Ортенбургер (A. Ortenburger), дисертаційне дослідження якого присвячено професіоналізації університетської підготовки вчителів, зазначає, що усі навички та вміння вчителя повинні бути згруповані навколо його здатності організовувати викладання й навчання, тобто планувати, здійснювати та аналізувати ці процеси. Такий кваліфікаційний профіль містить низку компонентів: викладання, виховання, діагностика, оцінювання, консультування, підвищення кваліфікації. Формування цього профілю являє собою концепцію професіоналізації [4, с. 78–79], за якою окреслюють перелік вимог до студентів педагогічних спеціальностей університету:

– студенти мають отримати знання про структуру, загальний стан, концептуальні принципи функціонування сфери майбутньої професійної діяльності;

– студенти повинні мати фахове уявлення про базові теорії викладання, про особливості й мету виховання дітей та підлітків, про модифікацію освітніх завдань у нових суспільних умовах;

– майбутнім педагогам потрібно мислити й керуватися дидактичними категоріями, уміти виявляти міжпредметні зв'язки, особливо між методикою викладання предметів і власне навчальними дисциплінами;

– студенти мають прогнозувати потенційні проблеми, запобігати конфліктам і труднощам у сфері професійної діяльності та знаходити шляхи вирішення складних ситуацій;

– студенти повинні мати здатність до самоаналізу та педагогічної рефлексії, постійно дбати про професійне зростання;

– студентам потрібно навчитися працювати в колективі, фахово взаємодіяти з іншими, спільно розв'язувати професійні проблеми та опрацьовувати теми [4, с. 83].

Виходячи із зазначеного, можна виділити основне стратегічне завдання ступеневої моделі підготовки вчителів у Німеччині – підготовка компетентного вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує та оцінює свої дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний вирішувати організаційні та індивідуальні проблеми. Ключовими моментами у досягненні цієї мети німецькі науковці називають шкільно-педагогічні та дидактичні елементи практичного характеру, пов'язані з методикою викладання певного предмета [8, с. 67–69; 12, с. 48]; професійне засвоєння та розвиток умінь і навичок індивідуального й колективного планування, проведення, рефлексії та оцінювання навчальної і позанавчальної діяльності в школі [5, с. 30–31]; у разі необхідності – кооперації з іншими ВНЗ (додаткові навчальні курси для поглиблення знань) [6, с. 87–88].

Існують різноманітні можливості забезпечення якості професійно-орієнтованої підготовки вчителів у Німеччині, проте більшість науковців зазначає необхідність впровадження практико-орієнтованого підходу (Praxisbezug) для досягнення цієї мети [5; 6; 8; 12].

Перш, ніж визначити зміст практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів у Німеччині, вважаємо за необхідне надати характеристику основних проблем структури та змісту традиційної моделі підготовки вчителів.

Для цього звернемося до наукових робіт У. Вишкона (U. Wyschkon) та Г. Мехнерта (H. Mehnert) [3]. У першу чергу науковці зазначають, що університетська підготовка вчителів є надмірно «теоретизованою», фахові дисципліни превалюють над практико-методичними. Дослідники ставлять під сумнів принцип структурування предметів, що не є основним з погляду логіки професійної діяльності вчителя. Також науковці наголошують на відсутності розуміння різниці між поняттями «дисципліна для науки» та «дисципліна для викладання». В університетській практиці домінує насамперед поняття дисципліни в значенні «наука в скороченому

обсязі», що призводить до неналежного оцінювання ролі методичного аспекту дисципліни, призначеної для викладання [3, с. 5]. Однією з найбільш суттєвих проблем науковці виділяють недостатній зв'язок між елементами в навчанні: теорія не має впливу на практичну діяльність, практична діяльність не відповідає професійним реаліям [6; 8; 11].

Існують і інші, більш критичні погляди дослідників на проблему змісту підготовки вчителів за традиційною моделлю. Так, П. Штрук (P. Struck) акцентує увагу на застарілості традиційної структури підготовки вчителів, її змістовій безперспективності, однобічності знань, які не узгоджуються з реальністю та не відповідають соціальним потребам і сучасним запитам суспільства [10].

Розглядаючи роботи німецьких науковців, можна прослідкувати більшою чи меншою мірою наявність критичних зауважень щодо відсутності зв'язку між першою (теоретичною) та другою (практичною) фазами в традиційній моделі підготовки вчителів [4, с. 52–53; 6, с. 41; 8, с. 24–25; 11, с. 25–27; 12, с. 29–32]. Критика здебільшого обґрунтовується тим, що в освітньому процесі суттєво бракує практичного компонента, внаслідок чого перед студентами-стажистами постають серйозні труднощі професійного характеру. Ситуація загострюється ще й через незначну кількість власне практичних занять, що унеможливлює оперативну фахову адаптацію практиканта-початківця до виробничих реалій.

Слід також акцентувати увагу на експериментальних дослідженнях німецьких науковців. Так, Й. Хорст (J. Horst), здійснивши опитування студентів педагогічних спеціальностей у східних та західних федеральних землях Німеччини, довів, що лише незначна кількість респондентів повністю задоволена процесом свого навчання, більшість же опитаних студентів (50–70 %) має сумніви стосовно адекватності здобутих ними знань, пояснюючи неналежний рівень професійної компетентності браком практичного досвіду роботи в школі [1].

Дослідники В. Захер (W. Sacher), Г.-С. Розенбуш (H.-S. Rosenbusch) і Г. Шенк (H. Schenk) провели аналогічне дослідження, у якому представили міркування 60 % опитаних стосовно того, що прогалини в освітній галузі пояснюються неадекватністю, асиметрією змісту освіти й практичних потреб школи [7].

К. Штельман (K. Steltmann) підкреслює, що 80 % респондентів, за результатами опитування вчителів, кваліфікує теоретичні курси з педагогіки як такі, що йдуть у розріз із практикою [9, с. 361].

Р. С. Йєгер (R. S. Jäger) зазначає, що багато опитаних визнає предметну підготовку важливим елементом у становленні спеціаліста, але, на думку більшості, вона не обов'язково є пріоритетною [2, с. 116].

З огляду на низку недоліків, традиційна система підготовки вчителів потребувала глибинного переосмислення та докорінної структурної й змістової перебудови з обов'язковим урахуванням нових європейських стандартів.

Важливим аспектом є й те, що на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти у Німеччині виникає потреба в організації більш професійно-орієнтованої

підготовки вчителів, ідею якої підтримує більшість німецьких дослідників. В умовах переходу до професійно-орієнтованої моделі навчання особливої актуальності набувають засоби забезпечення формування професійної компетентності майбутніх учителів. Одним із можливих засобів посилення професійної орієнтації навчання в університеті німецькі освітяни вважають практико-орієнтований підхід, який забезпечує максимальне наближення до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання в університеті.

У роботах С. Пітч (S. Pietsch), Д. Варнеке (D. Warneke), Є.-М. Пост (E.-M. Post) практико-орієнтований підхід представлено як основний компонент процесу підготовки майбутніх учителів, бо саме він дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає у здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних психолого-педагогічних ситуацій, вирішення конкретних професійних завдань.

Практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Відтворення реальних професійних ситуацій у академічній та практичній фазі підготовки вчителів є основною характеристикою практико-орієнтованого підходу. При цьому здійснюється перерозподіл співвідношення теоретичної, практичної та методичної інформації у сферу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Найбільш повне визначення практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів представлено у роботі Д. Варнеке (D. Warneke). Автор зазначає, що практико-орієнтований підхід – це активна форма організації професійної підготовки вчителів, призначена для застосування у теоретичному та практичному компонентах навчання і реалізується за допомогою насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [12, с. 39].

Є.-М. Пост (E.-M. Post) визначає практико-орієнтований підхід як орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування у майбутніх педагогів практичних навичок роботи [6, с. 42].

С. Пітч (S. Pietsch) розглядає практико-орієнтований підхід як систему навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних завдань, спроектованих у професійну підготовку вчителів [5, с. 44–45].

Проаналізувавши роботи німецьких дослідників, ми дійшли висновку, що практико-орієнтований підхід виступає необхідним компонентом як теоретичної, так і практичної фаз підготовки вчителів. Далі зупинимося на змісті практико-орієнтованого підходу у цих фазах.

Теоретична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає наявність необхідних форм організації навчального процесу, які забезпечують засвоєння змісту навчання не шляхом простої передачі інформації, а в процесі власної практичної або дослідницької діяльності [8, с. 70–71]. Практична діяльність

при цьому характеризується відтворенням в аудиторних умовах динаміки реального уроку. Дослідницька діяльність, в свою чергу, поєднує навчальну та професійну діяльність, адже студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування і забезпечує реалізацію принципу навчання впродовж життя [12, с. 65].

Викладання дисциплін фахової, фахово-дидактичної та педагогічної складової підготовки вчителів організовується з обов'язковим відтворенням та подальшим обговоренням реальних професійних ситуацій й фрагментів педагогічної діяльності, що дозволяє сформувати у студентів необхідний для вступу в професійну діяльність рівень компетентності [6, с. 114–115]. Таким чином, зміст теоретичної підготовки майбутніх учителів на засадах практико-орієнтованого підходу формується не тільки з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності.

Що стосується *практичної підготовки* вчителів, то в першу чергу слід вказати на той факт, що з переходом до ступеневої моделі вона стала основною для реформування. Як було зазначено вище, «розрив теорії з практикою» у підготовці вчителів у Німеччині наявний не лише між навчанням та професійною діяльністю, а й між першою (університет) та другою (референдаріат) фазами підготовки вчителів. Тому за рекомендацією Ради з питань науки від 2001 року (Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2001) було подовжено існуючі та впроваджено нові практичні компоненти підготовки вчителів [11]. Серед нових видів практичних компонентів слід виділити наступні:

– практика на профпридатність (Eignungspraktikum) – від 10 до 20 днів перед початком навчання;

– практичний семестр (Praxissemester) – п'ятимісячна практика з відривом від навчання, проводиться у другому або третьому семестрі магістерської фази;

– інтегрована практика в школі впродовж семестру (integriertes semesterbegleitendes Schulpraktikum).

Також було суттєво скорочено референдаріат (з 24 місяців до 18, а у деяких федеральних землях і до 12 місяців), адже тепер значна частина практичної підготовки відбуватиметься під час навчання в університеті.

Беззаперечним є те, що вже тільки за рахунок розширення практичного компонента можна досягти підвищення рівня професіоналізації підготовки вчителів, адже студенти-майбутні вчителі зможуть отримати в достатньому обсязі навички практичного застосування навчальної та наукової інформації у власній навчально-професійній діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості поступової адаптації до майбутньої професійної діяльності [12, с. 37]. Однак практична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає не лише відтворення одержаних під час лекцій знань. Студенти-практиканти також повинні визначитись із власною педагогічною

позицією, вміти коректувати (за співпраці вчителів-менторів) власну професійно-педагогічну діяльність та діяльність інших практикантів під час проведення та після уроку, здійснювати розбір конкретних методичних ситуацій з наданням їм оцінки з різних позицій – учителя та учня. Таким чином забезпечується основний принцип професійної підготовки вчителів у Німеччині – педагогічна рефлексія, яка сприяє поєднанню теорії з практикою, формуванню професійних умінь та навичок, розвиває дослідницький інтерес до майбутньої педагогічної діяльності [12, с. 49]. Педагогічна рефлексія передбачає глибокий аналіз та осмислення помилок, що знижує ймовірність їх повторення в реальній діяльності. Це сприяє скороченню строку адаптації вчителя для повноцінного виконання професійної діяльності, а практико-орієнтований підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату.

Висновки результатів дослідження. Стратегічним завданням педагогічної освіти Німеччини є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Цьому сприяє впровадження практико-орієнтованого підходу в теоретичну та практичну фази підготовки вчителів як концептуальної основи забезпечення професіоналізації навчального процесу.

Зміст практико-орієнтованого підходу передбачає проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційної і практичної складових освітнього процесу, відбір і структурування курикулуму для забезпечення інтеграції навчальної інформації з фахових, фахово-дидактичних та педагогічних дисциплін з їх безпосереднім застосуванням у практичній діяльності.

Основними характеристиками практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльнісну позицію, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації навчального процесу та передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки вчителя у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення досвіду розробки і впровадження засобів забезпечення практико-орієнтованого навчання в університетах Німеччини.

Література

1. Horst J. Lehrerausbildung im Urteil ost-westdeutscher Studierender / J. Horst // Pädagogik und Schulalltag. – 1994. – № 49. – S. 119–125.

2. Jäger R. S. Weiterentwicklung der Lehrerbildung (Schulversuche und Bildungsforschung) / R. S. Jäger, U. Behrens. – Mainz : Hase & Koeter, 1994. – 380 s.

3. Mehnert H. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / H. Mehnert, U. Wyschkon // Lehrerausbildung. – Opladen : Leske + Budrich. – 1997. – 411 s.

4. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von

Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie / A. Ortenburger. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – 265 s.

5. Pietsch S. Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung / S. Pietsch. – Kassel : Kassel University Press, 2010. – 294 s.

6. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. – Leipzig : Univ. Diss., 2010. – 791 s.

7. Rosenbusch H.-S. Schulfrei? Die neue bayerische Lehrerausbildung im Urteil ihrer Absolventen / H.-S. Rosenbusch, W. Sacher, H. Schenk. – Frankfurt : Lang, 1988. – 278 s.

8. Schneider R. Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins «Schulentwicklung»: Eine empirischqualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale / R. Schneider. – Dortmund, 2009. – 398 s.

9. Steltmann K. Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung / K. Steltmann // Pädagogische Rundschau. – 1986. – № 40. – S. 353–366.

10. Struck P. Neue Lehrer braucht das Land / P. Struck. – Darmstadt, 1994. – 356 s.

11. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. – Weinheim und Basel : Beltz, 2000 – 160 s.

12. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 s.