



УДК 303.446:371.13

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЗАГАЛЬНЕНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

Сергій Бобраков

*У статті здійснено порівняльний аналіз структури та змісту професійної підготовки вчителів України та Німеччини на сучасному етапі, виокремлено ключові компоненти реформування професійної підготовки вчителів в Україні з урахуванням практичного досвіду організації професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини.*

*Ключові слова: порівняльний аналіз, професійна підготовка вчителів у Німеччині та в Україні, узагальнення досвіду підготовки вчителів.*

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної педагогічної теорії та практики є глобальна освіта, метою якої є підготовка людини до життя у світі постійних змін. Глобалізаційні тенденції в сучасному українському суспільстві та нові соціально-економічні умови зумовлюють потребу в удосконаленні системи вищої педагогічної освіти нашої країни, спонукають шукати нові підходи до організації навчання майбутніх педагогів. Удосконаленню системи вищої педагогічної освіти України сприятиме не лише вивчення історичного досвіду вітчизняних педагогів, але й, передусім, науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації освіти у високорозвинених країнах, зокрема у Німеччині. Компаративний аналіз практичного досвіду організації професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини та України допоможе встановити відповідність європейським та світовим стандартам якості підготовки вчителів та сприятиме подоланню сформованих стереотипів, що протягом тривалого часу склалися у вітчизняній педагогічній думці.

У Німеччині дослідженню системи професійної підготовки вчителів присвячені роботи Г. Белленберг (G. Bellenberg), Д. Беннер (D. Benner), З. Бльомеке (S. Blömeke), У. Зандфукс (U. Sandfuchs), Е. Терхарт (E. Terhart), Й. Абель (J. Abel), Ф. Бонзак (F. Bohnsack), К. Червенка (K. Czerwenka).

Професійну підготовку вчителя в Україні досліджували О. Абдулліна, А. Алексюк, Г. Андреева, Ю. Бабанський, М. Болдирев, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, Л. Кондрашова, О. Мороз, Н. Нічкало, О. Пехота, Т. Сущенко, І. Тимченко, Г. Троцько.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі професійної підготовки вчителів в обох країнах, зіставні порівняльні дослідження практично відсутні на сучасному етапі. Виходячи з цього, ставимо за мету здійснити компаративний аналіз структури та змісту професійної підготовки вчителів в Україні та Німеччині на сучасному етапі, виокремити ключові компоненти реформування професійної підготовки вчителів в Україні з урахуванням практичного досвіду організації професійної підготовки вчителів



у німецьких ВНЗ.

Перш ніж узагальнити позитивний досвід професійної підготовки вчителів у Німеччині, вважаємо за доцільне здійснити порівняльний аналіз структури та змісту професійної підготовки вчителів України та Німеччини на сучасному етапі.

При порівнянні структур підготовки педагогічних кадрів у Німеччині та Україні виявлено, що на сучасному етапі в обох країнах спостерігається перехід до ступеневих моделей підготовки вчителів [1; 3]. Однак, слід зазначити, що перехід на ступеневу структуру в Німеччині, порівняно з Україною, є більш складним, що пов'язано з відсутністю єдиних освітніх вимог у межах країни [5, с. 387]. Так, у різних університетах Німеччини програмами з присвоєнням ступеня «Бакалавр освіти» (Bachelor of Education) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному, деякі ВНЗ, наприклад, можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські [7, с. 38]. В Україні перехід на ступеневу систему проходить повільно, але більш системно, оскільки тут освітній простір є більш однорідним завдяки тому, що регулюється за допомогою освітніх стандартів. Українські ступені бакалавра та магістра, на відміну від німецьких, є завершеними освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста та дають право здійснювати професійно-педагогічну діяльність [1, с. 4]. Таким чином, структура підготовки педагогічних кадрів у Німеччині та Україні організована з дотриманням вимог Болонської декларації, при цьому обидві країни зберігають історичні та національні традиції підготовки вчителів.

Відбір змісту підготовки та укладення навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів у Німеччині визначаються, передусім, потребами загальноосвітніх навчальних закладів, тобто здійснюється на основі принципу прогностичності [6, с. 255]. Головними компонентами змісту підготовки вчителів у Німеччині є фахова та фахово-дидактична підготовка, дисципліни психолого-педагогічного циклу, практика. На вивчення загальнопедагогічних дисциплін у всіх типах програм підготовки вчителів відведено 25 % сукупного навчального часу, 75 % становлять дисципліни фахового та фахово-дидактичного циклу та педагогічна практика. В Україні найбільший обсяг навчального часу відводиться на загальнопрофесійні дисципліни, а на дисципліни профільної підготовки відводиться менше навчального часу. Також у змісті програм підготовки вчителів у Німеччині обсяг варіативної частини переважає український, натомість переважає інваріантна складова. У Німеччині підготовка педагогів є практико-орієнтованою, значний обсяг навчального навантаження становлять практичні заняття та педагогічні практики, обсяг яких порівняно з Україною набагато більший [4, с. 94]. Педагогічна практика в Німеччині складається з багатьох видів, кожен з яких забезпечує інтеграцію з теоретичною підготовкою майбутніх учителів і має певну послідовність та чіткі функції. Кожен вид практики закріплено в певному модулі та спрямовано на відпрацювання і вдосконалення саме тих знань, умінь і навичок, які були отримані студентом під час його теоретичної підготовки [4, с. 95–96].

Таким чином, професійна підготовка педагогічних кадрів у Німеччині є



різноманітнішою за своїми формами, ніж в Україні, в ній яскраво виражена індивідуалізація освітнього процесу, відрізняється вона також за характером взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки.

Здійснений порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів Німеччини та України дає можливість виокремити ідеї та положення, які є актуальними і преспективними для підготовки вчителів.

*1. Ефективна взаємодія теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя; постійне вдосконалення педагогічної практики як інтегральної частини професійної підготовки майбутнього фахівця з урахуванням сучасних освітніх технологій.*

Нами з'ясовано, що педагогічна практика в університетах Німеччини чітко спланована, має комплексний характер, постійно вдосконалюється. У процесі педагогічної практики в українських університетах недостатньо здійснюється індивідуалізація формування професійно-педагогічних умінь студентів, суб'єктивний чинник у підготовці вчителя враховується недостатньо [2]. На основі вивчення позитивних німецьких тенденцій щодо організації педагогічної практики ми дійшли висновку, що педагогічна практика в Україні потребує таких змін:

- 1) розроблення певних критеріїв оцінювання роботи майбутніх учителів в процесі їх практичної діяльності;
- 2) надання педагогічним навчальним закладам можливості доповнювати педпрактику, змінювати її обсяг, час та місце проходження;
- 3) використання діяльнісного підходу до педагогічної практики (студенти самостійно планують і розробляють навчальні заходи відповідно до моделей навчання, використовують принципи педагогічної рефлексії);
- 4) реалізації більш чіткого контролю за здійсненням педагогічної практики з боку адміністрації, взаємодії та співпраці шкільної та університетської адміністрації;
- 5) неперервного розвитку та вдосконалення педагогічної практики з урахуванням сучасних освітніх технологій.

*2. Упровадження інноваційних організаційних моделей навчання, в основі яких – ідеї навчання через взаємодію з іншими; використання особистісно- та практико-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі.*

У системі професійної підготовки вчителів у Німеччині спостерігається орієнтація на суб'єкт навчання, особистісний та практико-зорієнтований підходи до організації професійної підготовки вчителів дають можливість створити максимально сприятливі умови для розвитку й розкриття здібностей студента, враховувати його психофізіологічні особливості. У світлі особистісного та практико-зорієнтованого підходів особливе значення мають активні, творчі методи навчання, дослідницькі, проблемні та проектні методи, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної, самостійної навчально-пошукової діяльності студентів.

У цьому контексті для української системи підготовки вчителів, де студент часто виступає як пасивний продукт педагогічних впливів, диктату суспільства і колективу, та домінують традиційні методи організації навчального процесу, становить інтерес досвід німецьких колег щодо



організації педагогічної освіти, основні пріоритети якої ґрунтуються на засадах особистісного та практико-зорієнтованого підходів.

*3. Реалізація принципів елективності в освіті та орієнтація на диверсифікацію навчальних курсів у процесі підготовки вчителя.*

Характерною рисою програм підготовки вчителів у Німеччині є їхня варіативність та елективний принцип реалізації освіти. Вільний вибір змісту навчання передбачає, що студент поряд із загальнообов'язковими програмами обирає спецкурси, які його цікавлять. В Україні навчальні курси є переважно обов'язковими, хоча в рамках освітніх реформ, які розпочалися в нашій державі, принципи елективності поступово впроваджуються до програм професійної підготовки вчителів. Німецький досвід може стати в нагоді у процесі впровадження елективних та варіативних навчальних курсів в українських вишах.

*4. Розроблення змісту навчальних програм з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій.*

У програмах підготовки майбутніх учителів у Німеччині вирішуються важливі питання, що відбивають сучасний стан освіти і майбутні перспективи її розвитку: вони орієнтовані на методику роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми з особливими потребами, у програмах представлені також проблеми полікультурної освіти, проблеми викладання в сільських та міських школах та інші, які майже зовсім не розглядаються в процесі педагогічної підготовки вчителів України. На нашу думку, важливим для реформування педагогічної освіти в нашій країні буде дослідження та впровадження навчальних курсів та програм, аналогічних до тих, що використовуються в німецьких університетах, зорієнтованих на відповідність сучасним світовим тенденціям та врахування потреб майбутнього професійного середовища. Компетентність у галузі педагогічної освіти, відповідність вимогам професійного середовища підвищують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, відкривають йому широкі перспективи для самовдосконалення та навчання впродовж життя.

*5. Упровадження підготовки майбутніх учителів полівалентних бакалаврських програм та практики як перевірки на професійну здатність.*

Відомо, що, вступаючи до вищого навчального закладу, молода людина не завжди повністю усвідомлює правильність свого вибору. Це зумовлене віком абітурієнта, недостатнім життєвим досвідом, надмірним зовнішнім впливом на його рішення батьків, суспільства, певними життєвими обставинами тощо. Під цим кутом зору корисним є досвід ВНЗ федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, які впровадили до програм підготовки вчителів практику на профпридатність, це, на нашу думку, стане конструктивним кроком у напрямку розв'язання проблеми професійної відповідності в педагогічній галузі.

Практика на профпридатність – перший практичний елемент підготовки вчителів, що дає змогу майбутнім студентам усвідомити правильність вибору професії, оцінити свої можливості стосовно майбутньої педагогічної діяльності та виокремити проблемні пункти навчання. Тривалість практики на профпридатність становить 20 днів перед початком навчання та є обов'язковою передумовою вступу на педагогічні спеціальності університету.



Практиканти проходять практику під керівництвом досвідчених шкільних учителів (менторів) та одночасно відвідують університетський семінар-супровід, який становить теоретичну базу для вступу до педагогічної діяльності [4, с. 96]. Таким чином, забезпечується поєднання теоретичного та практичного компонентів підготовки вчителів на базі відразу двох рівнів навчальних закладів – ВНЗ та школи. Саме нарікання на відсутність такого зв'язку часто можна почути в українському педагогічному середовищі.

Після ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності під час практики на профпридатність абітурієнти реальніше оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності свого вибору або ж розчаровуються в ньому та усвідомлюють неготовність присвятити педагогічній діяльності своє життя. Зауважимо, що в Україні абітурієнти не мають можливості ознайомитися із засадами майбутньої професійно-педагогічної діяльності перед початком навчання – перша практика проходить вже під час навчання в університеті та ніяк не впливає на вже здійснений професійний вибір студента.

Вважаємо, що практика на профпридатність – дуже цікаве та перспективне для вивчення явище та, за умов певної адаптації до української освітньої системи, може бути одним із елементів удосконалення педагогічної освіти в нашій країні.

Слід додати також, що університети деяких федеральних земель пропонують студентам полівалентні бакалаврські програми, які не акцентують увагу на підготовці педагогічного персоналу, однак надають можливість студенту здобути ґрунтовну фахову підготовку та згодом зробити професійний вибір. За таких умов професійно-педагогічною ланкою підготовки майбутнього вчителя виступає магістерська підготовка [3, с.148]. На нашу думку, упровадження полівалентних бакалаврських програм може полегшити професійний вибір студентів, адже вони по закінченні бакалаврської підготовки вже володіють необхідними фаховими знаннями та мають змогу вирішити, у якій галузі діяльності ці знання застосувати.

#### *6. Урахування потреб конкретної місцевості у підготовці вчителів.*

Перспективним напрямком удосконалення української системи педагогічної освіти вважаємо також налагодження зв'язків між вищими та загальноосвітніми закладами певного регіону та здійснення підготовки вчителів згідно з замовленням загальноосвітніх навчальних закладів. Такий підхід є актуальним у практиці університетів та вищих педагогічних шкіл Німеччини. Так, вищі тісно співпрацюють з іншими навчальними закладами регіону, що дає можливість своєчасно прогнозувати нестачу педагогічних працівників певної спеціалізації на перспективу [6, с. 260].

#### *7. Розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології, розвиток навичок дослідницької діяльності майбутніх педагогів.*

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 проектів, що конкретно стосуються майбутньої професійної діяльності. Впровадження в українську педагогічну освіту сучасних технологій та активних методів організації навчального процесу, спрямованих на розвиток



педагогічної інтуїції та аналіз власної поведінки в педагогічних ситуаціях (як реальних, так і змодельованих), індивідуального стилю, педагогічної майстерності, допоможе подолати серйозні випробування в подальшій педагогічній діяльності вчителя. Важливим для вивчення також є досвід німецької вищої педагогічної школи щодо розвитку педагогічної рефлексії та формування здатності готовності до критичного осмислення своєї практичної професійної діяльності як головної умови набуття професійно-педагогічної компетентності.

На основі вивчення сутності та змісту сучасних підходів до професійної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти Німеччини дійшли висновку, що формування професійно-педагогічної, фахової та фахово-дидактичної компетентності відбувається завдяки багаторівневій організації навчального процесу, до якої, передусім, належить забезпечення тісного зв'язку між загальноосвітньою, фаховою, фахово-методичною, психолого-педагогічною та практичною підготовкою. Важливими компонентами професійної підготовки вчителів у Німеччині є педагогічна рефлексія, активні методи організації навчального процесу, особистісний та практико-зорієнтований підходи, елективні курси, які враховують особистісні та компетентнісні якості студента, значна увага приділяється педагогічній практиці.

На наш погляд, поєднання наукових надбань і педагогічного досвіду освітян України та Німеччини буде гарантувати розв'язання багатьох проблем, що існують у сучасній українській освіті.

#### Список використаних джерел:

1. Євтух М. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / Микола Євтух // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 3–8.
2. Шмирко О. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови / Олена Шмирко // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 265–271.
3. Arnold E. Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? / Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. – 2005. – Heft 1. – S. 143–156.
4. Bosse D. Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung / Dorit Bosse // Erziehungswissenschaft. – 2011. – № 43. – P. 92–98.
5. Helsper W. Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? / W. Helsper, F.-U. Kolbe // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2002. – № 3. – S. 384–401.
6. Henecka H. Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg / Hans Peter Henecka, Frank Lipowsky // Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen / In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.). – Freiburg : Fillibach, 2002. – S. 251–266.
7. Winter M. Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3'04) / Martin Winter. – Wittenberg : HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2004. – 60 s.