

Практико-орієнтована підготовка магістрів освіти в університетах Німеччини

Сергій Бобраков

У статті висвітлюється зміст, структура та базові принципи впровадження практико-орієнтованих моделей підготовки магістрів освіти в університетах Німеччини. Практико-орієнтована модель розглядається як дійовий компонент професіоналізації педагогічних кадрів у системі педагогічної освіти Німеччини.

Ключові слова: практико-орієнтована модель, професійна підготовка магістрів освіти, система педагогічної освіти Німеччини.

Вступ. Актуальність розвитку професійної освіти визначається вимогами ринку праці до якості підготовки фахівця – до його професійного та соціально-культурного рівня, конкурентоспроможності, а також професійно значущих якостей особистості. Передбачається, що за час навчання студент оволодіє системою професійних компетентностей, що сприятимуть його формуванню як особистості, яка володіє необхідними для професійної діяльності знаннями, вміннями й навичками, вміє їх застосовувати у професійній і суспільній діяльності. Проблема відповідності якості підготовки фахівців вимогам суспільства залишається головною й постійно перебуває в полі зору дослідників вищої освіти. Частково це пояснюється загальними процесами, що відбуваються у вищій школі, а саме: переходом від гностичного підходу, в основу якого покладено формування у студентів систематизованих ґрунтовних знань, до діяльнісного підходу, головна мета якого – формування в молодих людей здатності до активної діяльності, розуміння ними її цілей, засобів та умов, поєднання теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, ціннісними орієнтаціями.

Питання професійної підготовки вчителя як у системі теоретичної, так і в системі практичної підготовки є актуальним не лише для України, а й для інших країн. Вагомий внесок у вирішення питання поєднання теоретичної та практичної підготовки вчителів зробила Німеччина, впровадивши ступеневу модель підготовки фахівців освітньої галузі.

Провідним компонентом реформованої системи педагогічної освіти Німеччини є орієнтація на розвиток практичної підготовки майбутніх учителів. Саме практична підготовка є, на думку німецьких учених, сполучною ланкою між теоретико-орієнтованою підготовкою в університеті та роботою в навчальному закладі. Реформована структура навчального процесу у німецьких ВНЗ передбачає використання, перевірку та поповнення на практиці набутих теоретичних знань. Для досягнення цієї мети в навчальних планах підготовки педагогічних кадрів, окрім загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін, значна увага приділяється педагогічній практиці. Різні види практик дають студенту можливість упевнитися у правильності обраної професії, спостерігати за роботою професіоналів, набути практичного досвіду, формувати необхідні вміння та навички. Такий підхід до

організації навчального процесу сприяє успішному професійному самовизначенню студентів та їх формуванню як підготовлених до професійної діяльності, конкурентоздатних, творчих фахівців. Особливого значення практична орієнтація підготовки фахівців набуває у магістерській фазі підготовки, у ході якої остаточно формуються знання, вміння та навички, необхідні для професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти підготовки педагогічних кадрів за кордоном досліджували Л. Пуховська, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, С. Титович, І. Гуревич, В. Гаманюк, Н. Козак. Наукові праці таких зарубіжних педагогів, як М. Байер, В. Клафка, Д. Гензель, Г. Флах, Л. Фрід, К. Польман зокрема характеризують сучасний стан педагогічної освіти Німеччини і презентують досвід німецьких університетів, що здійснюють підготовку студентів педагогічних спеціальностей.

Теоретичні питання та практичні завдання педагогічної освіти, її перспективи досліджували також Ф.-О. Радтке (знання та вміння як основа наукової педагогічної освіти), Е. Терхарт (аналіз американських та англійських досліджень щодо професійної культури та професійної біографії вчителів), Д. Вундер (освітня політика в галузі педагогічної освіти) та ін.

Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питань запровадження практико-орієнтованих моделей підготовки магістрів освіти у вищих навчальних закладах Німеччини, доцільність використання набутого досвіду для проведення освітніх реформ в Україні, маємо на меті проаналізувати зміст, базові підходи до побудови та впровадження практико-орієнтованих моделей підготовки магістрів освіти в університетах Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. До реформи університетська підготовка педагогічних кадрів у Німеччині характеризувалася як кризова і потребувала докорінних змін та оновлення. Існуючий (традиційний) підхід до навчання у Німеччині будувався на основі так званої паралельної моделі підготовки фахівця (зокрема і вчителя), яка передбачала поєднання навчання з обраної спеціальності з предметами педагогічного циклу упродовж 9–10 семестрів і отримання випускниками одного з трьох документів про вищу освіту: диплома спеціаліста, диплома магістра або ж сертифіката про складання випускного державного іспиту (Staatsexamen), причому всі ці позиції розглядали як рівноцінні кваліфікації. Доволі тривалий термін освітньої підготовки, зорієнтованість навчання більше на здобуття наукових знань, аніж практичних навичок спричинили таке негативне явище, як надмірну «затеоретизованість» підготовки педагогічних кадрів [1, с. 233].

У контексті завдань Болонського процесу для подолання цієї кризи експертам було доручено розробити нові моделі підготовки вчителів: на зміну «паралельним» моделям були запропоновані так звані послідовні, коли педагогічні курси вивчають не одночасно з фаховими навчальними дисциплінами, а поступово, тобто, здобувши ступінь бакалавра, студент може продовжити вивчення предметів уже безпосередньо педагогічного циклу з метою здобуття ступеня магістра освіти.

Ця нова модель передбачала такі базові підходи:

а) запровадження компетентнісного підходу як головної мети навчального курсу (орієнтація на результат, а не на подання матеріалу);

б) зміст навчання вибудовується за основним навчальними програмами;

в) уведення модульної структури навчання, тобто виділення навчальних блоків, «пакетів», змістовно відмінних один від одного;

г) результати навчання як на бакалаврських, так і на магістерських ступенях фіксують за європейською системою перезарахування кредитів (ECTS) у балах успішності. Семестрове навантаження студента – 30 кредитів, річне – 60 кредитів [3, с. 4];

д) проведення форм контролю після вивчення змістових модулів.

Після закінчення навчання на бакалаврському рівні випускник має можливість або продовжити навчання за магістерською програмою і отримати ступінь магістра освіти, або почати трудову діяльність за фахом.

Зазвичай університети пропонують підготовку фахівців-педагогів як для гімназії/загальної школи, так і для основної, початкової та реальних шкіл, а також спеціальних шкіл (де навчаються учні зі спеціальними потребами). Термін навчання за магістерською програмою підготовки вчителя основних, початкових та реальних шкіл становить один рік, на всіх інших – два роки.

Аналіз зарубіжних досліджень засвідчив, що переважна більшість німецьких університетів визначає провідним компонентом педагогічної підготовки саме практичну її спрямованість. Особливо це проявляється у фазі магістерської підготовки, адже студенти, які планують отримати ступінь магістра освіти, скласти перший державний іспит, є зазвичай майбутніми вчителями, яким необхідно отримати необхідні професійно-значущі знання вміння та навички, необхідні для подальшої педагогічної діяльності. Студенту магістерської програми створюються умови вибору, орієнтованого на майбутню професійну педагогічну діяльність, основного фахового предмета, а також профілю, який би охоплював фахово-дидактичні навчальні складові та практичне навчання. Додатково можна обирати або другий фаховий предмет (другу іноземну мову, географію, фізику), якщо студент зорієнтований на роботу в школі, або педагогіку, якщо студент орієнтується на подальшу науково-дослідну діяльність [3, с. 7].

Під час навчання на магістерському рівні поглиблюються знання, здобуті під час навчання на бакалавра. Передумовою допуску до навчання на магістра є обов'язкове відвідування консультацій, на яких спільно з адміністрацією та державною екзаменаційною комісією університету визначають, наскільки для майбутніх бакалаврів є реальним складання першого державного іспиту і подальше працевлаштування в системі шкільної освіти.

Необхідність упровадження саме практико-орієнтованої моделі підготовки магістрів освіти в університетах Німеччини зумовлена так званою «проблемою необхідності поєднання теорії та практики» [4, с. 131], яку важко розв'язати,

оскільки складно об'єднати два очікування – практичну професійну підготовку та глибокі наукові знання.

У реалізації принципу науковості підготовки вчителя до професійної діяльності до реформи існували суперечності, пов'язані з тим, що практика, тобто сфера професійних умінь, залишалася відокремленою від навчання, адже спочатку потрібно вивчити теорію, щоб потім успішно діяти. Питання, які саме наукові знання і для чого потрібні вчителю, довго залишалося спірними, оскільки була відсутня концепція, згідно з якою вибір наукових галузей був би підпорядкований меті професійної освіти. Актуальною проблемою довго залишався відрив науки, тобто знань, від професійних умінь: для успішності професійної діяльності потрібно спочатку опанувати теорію. Але така послідовність видається німецьким дослідникам проблематичною, тому що наукові знання не можуть бути прямо перенесені в галузь практичної діяльності. Оскільки основна мета педагогічної освіти – підготовка до подальшої професійної діяльності, Д. Нойман та Ю. Олькерс вважають необхідним перегляд змісту теоретичних наукових знань, їх практичну трансформацію, наповнення практичним змістом педагогічного досвіду [4, с. 132].

У зв'язку з цим, на думку освітян, прогнози щодо подальшого розвитку педагогічної освіти у ФРН можуть ґрунтуватися на практико-орієнтованих моделях підготовки магістрів освіти, що зараз широко обговорюються. Йдеться про вирішення питання щодо того, що ж означають теоретичні знання для підготовки до практичної реалізації професійних завдань, перенесення теоретичних знань у практичну діяльність, визначення необхідного мінімуму теоретичних знань, який повинен ґрунтуватися на вивченні та визначенні того, що саме необхідно для успішного використання у професійній діяльності, а також на особистісних запитах (інтересах) та їх науковому обґрунтуванні.

При окресленні змісту практико-орієнтованої підготовки магістрів освіти німецькі розробники програм ураховують необхідність інтегрування теоретичних педагогічних знань із формуванням відповідних практичних умінь і навичок, екстраполюючи їх на майбутню професійну діяльність. Педагогічна складова введена у зміст фахової підготовки, що дозволяє студентам на лекціях, семінарах і практичних заняттях отримати уявлення про систему освіти, галузі педагогіки, головні методи наукового дослідження, проектуючи для себе майбутнє робоче місце. Під час практичних занять порушуються зорієнтовані на дослідження питання у відповідній професійній сфері, остаточно формуються професійні компетенції [2, с. 15].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Практико-орієнтована модель підготовки магістрів освіти в університетах Німеччини інтегрує фахово-дидактичне навчання у вигляді окремих модулів у навчання фахових дисциплін, головною метою якого є професіоналізація, що забезпечує можливість професійного використання предметно-наукової основи як фундаменту подальшої професійної педагогічної діяльності.

У подальшому тематику дослідження планується спрямувати на аналіз концептуальних підходів до проблем професійної підготовки вчителів, питань підвищення їх кваліфікації, росту професійної майстерності, що могло б служити основою для ґрунтовних спільних міжгалузевих досліджень, створення підґрунтя

для переосмислення вітчизняного досвіду професійної підготовки вчителів до фахової діяльності, підвищення їхньої кваліфікації, рівня професійної майстерності, репрезентації та трансляції особистісного професійного знання у професійну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Братиця Г. Г. *Моделі підготовки магістрів освіти у Німеччині (на прикладі університету м. Біліфельд)* / Г. Г. Братиця // *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна.* – 2008. – Вип. 24. – С. 232–237.
2. Bastian J., Keuffer J., Lehberger R. *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle-Kritische Hinweise-Erfahrungen.* – Beltz Verlag, 2005. – 132 s.
3. Hänsel D. *Studiengangbeschreibung Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.* Fassung 26. April 2004.
4. Oelkers Jürgen, Neumann Dieter. *Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einen Registerband – B.7. Erziehung im Primarschulalter / Hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schründer.* – 1995. – S. 126–137.