

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ У ФРН

М'ясковський М. Є.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької філології та методики навчання німецької мови

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

Серед академічної та студентської спільноти педагогічних університетів часто трапляються розчарування з приводу практико-орієнтованого та дослідницького навчання. Спробуймо проаналізувати в цьому контексті одну з контроверсійних систем педагогічної освіти, ФРН.

Сьогодні система педагогічної освіти ФРН є однією із центральних тем суспільних дискусій як німецького суспільства так і далеко за його межами. Це обумовлено також критикою студентів педагогічних спеціальностей, а саме «надмірними навчальними та організаційними зусиллями студентів, зосередженістю на дослідженнях й науці, що характеризуються, насамперед, своєю практичною значимістю. Студентам складно зрозуміти, чому вони повинні складати таку кількість іспитів і курсових, у яких навряд чи можна розвинути навички, необхідні для подальшої професії та яка користь від чергового іспиту, курсової роботи та ще одного усного іспиту, якщо він проходить далеко від класу або не має з ним зв'язку? Або, коли навчання в школах значною мірою відірвано від реальності. Це призводить до шоку на практиці».

Наступне, також викликає сумнів: чому університет хоче готувати студентів як науковців, якщо вони насправді хочуть ходити до школи та працювати з дітьми та молоддю? Вчитель – це соціальна професія! Студенти твердять, що семінари завжди передбачають ідеальний клас, але реальність зовсім інша. Під час попередніх стажувань студент дізнається, що дуже складний зміст курсу мало корисний для планування та проведення уроків, а педагогічні навички в поєднанні з дидактичними та методичними, терпінням, наполегливістю, толерантністю. є найнеобхіднішими. Лише незначну частину цього можна навчитися в науково орієнтованому курсі навчання» [1].

Насамперед варто звернутися до факторів, які безпосередньо впливають на формування системи підготовки учителів ФРН:

- великі повноваження регіональних урядів в освіті [2];
- інтеграція педагогічної освіти в університети;
- існування різних типів загальноосвітніх установ;

Німецький «культурний федералізм» проявляється в значній долі участі регіональних органів у створенні системи освіти. Самостійність федеральних земель у педагогічній освіті призвела до виникнення значних відмінностей за

тривалістю, формою та змісту підготовки вчителів у різних регіонах. Так, Е. Терхарт зазначає, що на зламі ХХ–ХХІ ст. на території ФРН існувало 42 позначення посади вчителя [8].

Підготовка педагогічних кадрів у ФРН здійснюється в університетах (у Баден-Вюртемберг – у вищих педагогічних школах) [5, 6]. Інтеграція педагогічної освіти в університети призвела до покращення спеціальної підготовки з предметів викладання та «підвищення престижності педагогічних спеціальностей» [8, с. 92]. Проте, право університетів самим визначати варіативну частину змісту навчання та університетський принцип «академічної свободи», які дозволяють кожному студенту вибирати власну освітню траєкторію і проводити обрання дисциплін, які він вважає за необхідні для своєї майбутньої професії або відповідними до його інтересів, посилюють проблеми визнання педагогічних кваліфікацій на федеральному рівні. Крім того, порядок присвоєння, визнання кваліфікації вчителя та положення про державні іспити регламентуються міністерствами федеральних земель та містять суттєві відмінності.

Контроль над процесом навчання з підготовки педагогічних кадрів в університеті та відповідність існуючих освітніх програм підготовки педагогічних кадрів в університеті регіональним вимогам щодо професії «вчитель» здійснюється міністерством освіти та культури кожної федеральної землі, яке у традиційній моделі визначає придатність кожного претендента до педагогічної діяльності в державних школах під час прийому Першого та Другого державних іспитів [4].

У структурі підготовки педагогічних кадрів виділяється 3 етапи: навчання в університеті (вищій педагогічній школі), педагогічна практика (референдарій); підвищення кваліфікації вчителів.

Перший іспит для педагогічних спеціальностей, що складається з Першого державного іспиту та курсових іспитів з пройдених дисциплін, проводиться після закінчення навчання в університеті. Мета першого етапу навчання – «придбання професійної придатності, умінь, тобто загальної кваліфікації з педагогічної професії для зарахування на педагогічну практику» [4]. Термін університетського навчання для педагогічних спеціальностей, включаючи іспити та випускню роботу, становить 9-10 семестрів.

Зміст підготовки педагогічних кадрів в університеті становлять «4 освітні блоки: спеціальні дисципліни (майбутні предмети викладання), методика викладання даних предметів, загальні педагогічні дисципліни (педагогіка, психологія) та практика» [8, 10].

Метою орієнтовної практики є знайомство з роботою з дітьми та підлітками, з педагогічною роботою вчителів у школі [4]. У змісті підготовки вчителів для актуалізації професійної орієнтації до початку навчання передбачена 8-тижнева виробнича практика. Мета шкільної практики – знайомство з діяльністю вчителя з погляду педагогіки, дидактики. В рамках методичної практики студент без відриву від навчання відвідує школу 1 раз на тиждень, що є основою для знайомства з роботою педагога з підготовки та

проведення занять [4]. Ці види практик знайомлять студентів з особливостями професії педагога, дозволяють виробити навички взаємодії з учнями, дають уявлення про діяльність школи, структуру конкретних занять, а на завершальному етапі допомагають удосконалювати методичні знання щодо викладання предмета.

Другий етап підготовки вчителів – референдарій. Це професійна педагогічна практика, що триває від 1,5 до 2 років. Претендент на посаду вчителя зобов'язаний брати участь в освітніх семінарах, виконувати передбачені семінаром роботи, самостійно проводити уроки та скласти Другий державний іспит [4], який є передумовою для визнання придатності претендента до виконання ним педагогічної діяльності.

Аналіз системи педагогічної освіти ФРН виявив наступні позитивні моменти:

- високий науковий рівень викладання спеціальних дисциплін;
- спрямованість навчання на певний тип школи;
- адаптацію педагогічних кадрів у майбутню професію;

Проте логічно вибудована структура підготовки вчителя в німецькому університеті, як було сказано вище, піддається критиці, яку В. Шварк, Е. Терхарт, Г. Флах та Г. Мерцун поділяють на 9 аспектів:

- довільний вибір студентами дисциплін викладання, які часто є не дуже затребувані в школі;
- якість викладання педагогічних дисциплін, їх «теоретизація» і слабкий зв'язок викладання даних дисциплін з практикою у школі;
- якість викладання методики предметів;
- непрестижність педагогічних спеціальностей в університеті;
- незадовільне кураторство студентської практики та відсутність у викладача вишу досвіду роботи у школі;
- слабка наукова основа педагогічної практики;
- відсутність інституційної структури, відповідальної за студентів педагогічних спеціальностей в університеті;
- ізолюваність предметів;
- неузгодженість етапів педагогічної освіти [2, 3, 8, 9].

Отже, на наш погляд, необхідно інтегрувати в найкращі риси національних освітніх систем країн – учасниць Болонського процесу. І набагато вигідніше і простіше використовувати вже наявний позитивний досвід, який гарантуватиме позитивний результат і допомагатиме уникнути багатьох прорахунків та помилок.

Література:

1. «Die Kluft zwischen Universität und Schule ist zu groß»: Warum sich ein Lehramtsstudent schlecht ausgebildet fühlt. URL: <https://www.news4teachers.de/2022/05/die-kluft-zwischen-universitaet-und-schule-ist-zu-gross-warum-sich-ein-lehramtsstudent-schlecht-ausgebildet-fuehlt/>.

2. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. URL: <http://www.bundestag.de>.

3. Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerausbildung. Frankfurt-am-Main: Lang, 1995. 238 S.

4. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 7 November 2002 (aufgehoben mit Ablauf des 30. Septembers 2007 – nur noch gültig gemäß § 123 Abs. 2 und 3 der Lehramtsprüfungsordnung I vom 13 März 2008 (GVBl S. 180) URL: http://www.verwaltung.bayern.de/Titelsuche-.116.htm?purl=http://by.juris.de/by/LehrPrO_BY_2002_rahmen.htm.

5. Reform in den einzelnen Bundesländern. Stand 2008. Geschäftsstelle des Lehrerbildungszentrum Ludwig-Maximilians-Universität München, 2008. 17 S. URL: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=977>.

6. Schwark, Wolfgang. Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Entwicklungstendenzen in den Jahren 2002/2003. In Merkens. Hans (Hg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske+Buldrich, 2003. S. 23–32.

7. Terhart, Ewald. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, 2000 Beltz Verlag Weinheim und Basel). 160 S.

8. Winter, Martin: Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (Hof-Arbeitsberichte 3'04). Hrsg. Von HoF-Wittenberg – Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg, 2004. 60 S. ISSN 1436–3550.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОУЧИНГУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Турчин А. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Науково-педагогічні працівники моніторять і практикують інноваційні технології навчання іноземної мови (далі ІМ), зорієнтовані на підвищення рівня професійного навчання у закладах вищої освіти, що передбачає посилення мотивації, особистісний ріст майбутніх фахівців, застосування ними сформованих компетентностей у реальних умовах професійної діяльності. Однією з таких технологій є коучинг, який сприяє створенню умов для