

## ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ: СТЕРЕОТИПИ ТА ТРУДНОЦІ

*У статті окреслені основні проблеми, притаманні педагогічній освіті Німеччини. Автор аналізує сучасний стан системи підготовки вчителів у ФРН та характеризує основні шляхи подолання труднощів у галузі. Ключові слова: педагогічна освіта, підготовка вчителів, проблеми, реформаційні перетворення.*

*Махиня Н. В. Педагогическое образование в Германии: стереотипы и трудности. В статье отмечены основные проблемы педагогического образования в Германии. Автор проводит анализ состояния системы подготовки немецких учителей на современном этапе и предлагает характеристику путей преодоления трудностей в данной сфере. Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка учителей, проблемы, реформационные преобразования.*

*Mahinya N. V. Pedagogical education in Germany: stereotypes and difficulties. The article deals with main problems of pedagogical education in Germany. The author analyses the modern state of German teacher training system and characterizes the ways of solving difficulties in the branch. Key words: pedagogical education, teacher training, problems, reforms.*

Не викликає сумніву той факт, що педагогічна сфера сьогодні потребує реформ. Актуальність диверсифікації методів навчання в системі освіти України зумовлена складними процесами входження до європейської спільноти. Органічним складником цих процесів є входження України в Європейський освітній простір. Екстраполяція іноземного теоретико-практичного досвіду у вітчизняну площину та його адаптація до суспільно-політичних реалій, безперечно, позитивно позначиться на розвиткові 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 зокрема, є Німеччина. Варто відмітити, що 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 філософствування та побудови систем, абсолютизації знань та поверхневого 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. За ним педагогіка Німеччини формувала теоретичні підвалини виховання буржуазією слухняних та частково освічених членів капіталістичного суспільства. *Третій стереотип* пов'язаний із культивуванням у Німеччині протягом тривалого часу (кінець XIX – перша половина XX століття) ідей винятковості та зверхності німецької нації, результатом чого стали Перша та Друга світові війни. Звідси – дещо обережне ставлення до німецької педагогічної думки як явища суто національного.

Особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини сьогодні є предметом вивчення багатьох науковців (Н. Абашкіна, Г. Анісімова, Х. Бауман, Т. Вакуленко, М. Громкова, Н. Козак, П. Лундгрєн, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, О. Піскунов, Л. Писарева, Л. Пуховська, Л. Сакун, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова, Т. Яркіна). Учені сьогодні руйнують усталені стереотипи та заявляють про педагогіку Німеччини як про високорозвинену та гідну вивчення галузь, яка, проте, не позбавлена певних труднощів та потребує оновлення і реформування.

У працях німецьких учених-дослідників Д. Гензель, Г. Мехнерта, К. Хендле, Л. Фрід, які займаються пошуком шляхів реформування організаційних форм та змісту процесу підготовки педагогічних кадрів, знаходимо критичний аналіз стану вищої освіти, що відповідає за кваліфіковану підготовку учителів для шкіл та гімназій Німеччини. Публікації дають змогу усвідомити суть основних проблем. Ліліан Фрід, професор Білефельдського університету,

справедливо відзначає, що „...відколи існує педагогічна освіта, ведуться дискусії про необхідність реформ у її системі, і лише деякі з них здійснюються” [2, с. 19]. Їй належить і наступна характеристика педагогічної освіти сучасної Німеччини: „Університетська педагогічна освіта знаходиться в напруженому стані між наукою і професійною практикою” [2, с. 19].

П. Штрук, німецький педагог, пише у своїй книзі з символічною назвою „Країні потрібні нові учителі”: „У той час як перша фаза далека від практики та насичена теорією, друга фаза (референдаріат) характеризується домінуванням методик. Обидві фази мало пов'язані між собою, вони працюють без відчутної кооперації” [4, с. 10].

Не існує єдиної думки, якою повинна бути педагогічна освіта, на що вона повинна першочергово орієнтуватися – на науку чи на практичну діяльність, і як установити необхідний баланс між цими двома завданнями. Але учені спробували виокремити ті основні проблеми, що заважають системі підготовки педагогічних кадрів органічно розвиватися. Відомі німецькі дослідники У. Вишкон та Г. Мехнерт [3] стверджують, що основні проблеми підготовки вчителів відображаються в наступних аспектах діяльності університетів:

- недостатня професійна спрямованість у першій фазі навчання;
- відсутність розуміння різниці між поняттями „дисципліна про науку” та „дисципліна для викладання”;
- недостатність зв'язків між елементами в навчанні „теорія – практика” і професійною спрямованістю навчального процесу;
- відсутність зв'язків між навчанням в університеті, референдаріатом (практичною фазою педагогічної підготовки) та системою підвищення кваліфікації вчителів;
- недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;
- недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті.

Реформування педагогічної освіти, на нашу думку, потрібно здійснювати, враховуючи два важливі аспекти: збільшення кількості годин на наукову підготовку з основних предметів і посилення професійної орієнтації.

Оптимізуючи наукову підготовку, варто враховувати низку чинників:

- незаперечним є той факт, що студент (майбутній спеціаліст) повинен мати необхідні теоретичні знання з предмета;
- показником компетентності фахівця є його вміння та навички здійснювати наукову діяльність;
- початківці відчувають гостру потребу в поповненні знань, тому для належної організації самоосвіти їм знадобляться, зокрема, навички наукової роботи;
- в окремих аспектах навчальної діяльності позначається дефіцит знань (це здебільшого стосується педагогічної діагностики та навичок дослідницької роботи);
- зі збільшенням стажу роботи зростає невпевненість у тому, що спеціаліст володіє вмінням проводити наукову діяльність.

Практична зорієнтованість педагогічної освіти передбачає врахування таких факторів:

- студенти схвально ставляться до професійно-орієнтованої освіти (виявляється мотивація в навчанні, що має практичний характер);
- незважаючи на певні зусилля, донині не вдалося створити належні умови для практично-орієнтованої освіти у ВНЗ (заклик 70-х років наблизити навчання до професійного поля діяльності не був реалізований на практиці);
- аргументи на користь практичної спрямованості, очевидно, не залежать від досягнутого професійного рівня, оскільки в другій фазі педагогічної освіти (референдаріат) та в третій (система підвищення кваліфікації) цей аспект зберігає свою значущість;
- моделювання виробничих ситуацій як спроба наблизити навчання у ВНЗ до майбутньої професійної діяльності не завжди має позитивний результат.

Г. Мехнерт і У. Вишкон так визначають можливі інноваційні рішення університетської педагогічної освіти, що широко дискутуються у професійних колах:

- встановлення змістової та структурної єдності у педагогічній освіті (реінтеграція референдаріату в університетський курс освіти, залучення регіональних інститутів, що курують

проходження навчальної практики, до структури ВНЗ, організація дослідницьких лабораторій тощо);

– налагодження зв'язків „теорія – практика” шляхом навчання в педагогічних майстернях, школах, лабораторіях. Можливі види діяльності: метод проектів, практична педагогічна діяльність із наступним теоретичним аналізом, студентська дослідницька діяльність;

– педагогічна сенсибілізація (інтуїція) та розвиток соціальної активності. Студентів необхідно знайомити з різноманітними педагогічними парадигмами та їх практичним застосуванням при конкретних педагогічних діях, що сприяє розвитку педагогічної відповідальності;

– надання можливості становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції;

– педагогічна саморефлексія і теоретичне обґрунтування діяльності. Учитель повинен уміти суворо контролювати свої дії, принаймні на уроці;

– демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці. Спільна участь у прийнятті рішень, активність студентів у заходах та взаємна відповідальність за процес навчання передбачає демократизацію у виборі змісту методів навчання;

– розвиток креативності, здатності до інновацій. Експерти визнають пріоритетність застосування тренінгів для виявлення творчих схильностей студентів у навчальному процесі, беручи до уваги науково-пізнавальні, психологічні і педагогічні засади креативності;

– міжнародні аспекти і європеїзація освіти на практиці: академічні обміни, вивчення окремих курсів в інших країнах, пошук вакансій у школах всієї Європи; взаємне визнання систем педагогічної освіти для визначення спільних елементів у навчальних планах та узгодження міжнародних програм.

Спираючись на дослідження німецьких учених, можемо стверджувати, що критика стосовно відсутності зв'язку між першою (теоретичною) та другою (практичною) фазами в педагогічній освіті є достатньо справедливою. Оскільки у навчанні не вистачає компонентів, що відносяться до шкільних реалій, студенти-стажисти відчують труднощі під час проходження практики. Незначна кількість занять практичного характеру не в змозі сприяти безпроблемному переходу до практичної діяльності у школі. Можемо зробити висновок: для перспективного розвитку є дуже важливим є питання гнучкої системи педагогічної освіти, чого можна досягти лише в інтеграційній системі навчання. Освіта повинна бути організована таким чином, щоб ті, хто навчається, могли формувати свій власний досвід на основі теорії; вони повинні заохочуватися до вироблення власної концепції навчання і головне, бути до цього здатними.

#### **Література**

1. Махия Н. В. Педагогическая освіта у Німеччині: історія та сучасність (методичні рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навчальних закладів) / Наталія Володимирівна Махия. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.
2. Fried L. Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis / L. Fried // Brennpunkt : Lehrerbildung. – Opladen, Leske + Budrich, 1997. – 411 S.
3. Mehnert H. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / H. Mehnert, U. Wyszkon // Lehrerausbildung. – Opladen: Leske + Budrich. – 1997. – 411 S.
4. Struck P. Neue Lehrer braucht das Land / P. Struck. – Darmstadt, 1994. – 356 S.

УДК 378.048.2

Балабанова К. Є.

### **ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

*У статті розглянуто основні комунікативні терміни, описано базові складові комунікативної компетенції – мовна, предметна і прагматична компетенції, зазначено основні комунікативні вміння і навички. Ключові слова: мова, мовлення, комунікація, компетенція, комунікативна компетенція.*