

УДК 378.4(430-21):378.22

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТУ м. БІЛІФЕЛЬД)

Ганна Братиця

*Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Дорошенка, 41, 79000 Львів Україна*

Розглянуто питання впровадження двоциклової системи (бакалавр-магістр) підготовки педагогічних кадрів у Німеччині. Акцентовано на експериментальній магістерській навчальній програмі в університеті м. Біліфельд.

Ключові слова: дворівнева система навчання, магістерські програми, курікулум, педагогічна освіта Німеччини.

Серед ключових завдань Болонського процесу на передній план поставлено завдання переходу європейської вищої школи на дворівневу (двоциклову) систему навчання, яка передбачає наявність бакалаврських і магістерських програм. Дискусія щодо доцільності побудови саме такої системи ступеневої освіти у Європі по суті завершена і зусилля академічної спільноти зосереджені на практичному розв'язку цієї проблеми.

За останні роки кожна європейська держава у рамках болонських зобов'язань з огляду на наявні передумови, законодавче підкріплення, ресурси та інше по-своєму вибудовує стратегію і тактику переходу на дворівневий формат вищої освіти. Однією із країн, де активно обговорювалася ця проблема і розпочалося експериментальне впровадження дворівневої моделі навчання, зокрема у системі підготовки педагогічних кадрів, є Німеччина [5].

Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питань запровадження у вищих навчальних закладах Німеччини магістерських програм підготовки майбутніх педагогів, доречність використання набутого досвіду для проведення освітніх реформ в Україні, *ставимо за мету* статті проаналізувати зміст, базові підходи до побудови освітніх програм магістерського рівня в Університеті німецького міста Біліфельд.

Загалом необхідно зазначити, що система підготовки вчителів у вищій школі Німеччини на зламі століть за оцінками німецьких учених і практиків 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 навчання з обраної спеціальності упродовж 9-10 семестрів і отримання випускниками або диплома (Diplom), або здобуття академічного ступеня магістра (Magister) (Master), або ж складанням як випускного державного іспиту (Staatsexamen), причому всі ці позиції розглядали як рівноцінні кваліфікаційні звання. Доволі тривалий термін освітньої підготовки, орієнтованість навчання більше на здобуття наукових знань, аніж практичних навиків, спричинили таке негативне явище, як відсів студентів.

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 вже конкретно предметів педагогічного циклу з метою здобуття ступеня магістра освіти.

“Послідовна” педагогічна освіта сьогодні перебуває у стадії апробації. У березні 2002 року університет міста Біліфельд отримав від Міністерства школи, дитинства та юнацтва федеративної землі Північний Рейн-Вестфалії дозвіл на експериментальне впровадження моделей щодо ступеневих навчальних програм у педагогічній освіті. Ця модельна спроба, що розпочалась із зимового семестру 2002/03 н. р., 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 (курікулумами);
- в) здійснюється модуляризація навчання, тобто виділення навчальних блоків, “пакетів”, змістово відмінних один від одного;
- г) результати навчання як на бакалаврських, так і на магістерських ступенях виражають за європейською системою перезарахування кредитів (ECTS) у балах успішності (БУ). БУ відповідає робочому тижневому навантаженню у 30 годин. За навчальний рік це 60 БУ [3, с. 4];
- д) проведення іспитів на рівні змістових модулів.

Після закінчення навчання на бакалаврському рівні випускник має можливість або продовжити навчання на магістерській програмі, успішне завершення якої є передумовою надання свідоцтва про складання першого державного іспиту, здобуття ступеня магістра освіти (Master of Education) і працевлаштування в освітніх закладах, або ж відразу відшукати місце на ринку праці (це можуть бути, зокрема, дошкільні приватні, державні,

церковні установи або інші, навіть не пов'язані з освітньою діяльністю). Зауважимо, що навчання після здобуття бакалаврського ступеня припиняють близько 40% студентів. Як складеться їхня доля? Як переконують німецькі експерти, це буде досліджено та задокументовано лише через декілька років.

Біліфельдський університет, який випереджує за темпами на декілька років інші університети щодо переходу на дворівневу систему, розвиває модель послідовних навчальних програм, що значно відрізняються від інших.

Тут пропонують підготовку фахівців-педагогів як для гімназії/загальної школи, так і для основної, початкової та реальних шкіл, а також шкіл зі спеціальною педагогікою (де потрібна допомога у навчанні та вихованні). Термін навчання на магістерських програмах підготовки вчителя основних, початкових та реальних шкіл становить один рік, на всіх інших – два роки.

Біліфельдська модель ступеневих навчальних програм орієнтується на експериментальну, так звану майор-мінор модель послідовного навчання, тобто всі навчальні програми визначаються вже під час навчання на бакалавра завдяки комбінуванню провідного основного фаху у 120 БУ (іноземна мова, математика, історія тощо) та додаткового предмета у 60 БУ (педагогіка) [2, с. 19].

Основна навчальна програма поділяється на фахову складову (іноземні мови, математика, біологія) та навчальні профілі (соціологія, основи наукових досліджень, психологія тощо), орієнтовані на різні професійні напрямки. Під час вивчення основного фаху, зазвичай на першому році навчання, наявні практично-орієнтовані навчальні складові (методика викладання певного фаху, проходження пасивних практик та ін.) для визначення орієнтації на можливу сферу подальшої професійної діяльності. Вибір фаху та навчального профілю зосереджує увагу студентів на заплановані у подальшому магістерські навчальні програми.

Причиною вибору такої моделі було прагнення керівництва цього ВНЗ надати бакалаврському ступеню інтернаціонального визнання, тобто сприяти підвищенню мобільності випускників на європейському та світовому освітньому просторі [3].

Якщо йдеться про отримання свідоцтва про складання першого державного іспиту після закінчення навчання на магістра, то вже під час навчання на бакалавра студентів створюються умови вибору, орієнтованого на майбутню професійну педагогічну діяльність, основного фахового предмета (іноземна мова, математика, історія тощо), 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

ж педагогіку (якщо студент орієнтується на подальше навчання в магістратурі) [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 майбутнім бакалаврам є реальним складання першого державного іспиту і подальше працевлаштування в системі шкільної освіти.

У запропонованій моделі ступеневої підготовки окремо слід акцентувати на особливості вивчення, місця і статусу такої комплексної дисципліни, як "Педагогіка", кредитна вартість становить 60 БУ.

Загалом у Німеччині ведеться гостра дискусія щодо ролі педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя. Наявний підхід передбачав виконання студентами відповідних державних приписів щодо змісту і програми вивчення педагогічних курсів, яка охоплює декілька напрямків (галузей) [1]. Перша частина програми присвячена загальним основам педагогіки, у другій під назвою "Розвиток і навчання" акцентують на ознайомленні студентів із постулатами педагогічної психології, що мало сформувані у них здатність методично правильно здійснювати спостереження, оцінку та консультування учнів. Наступний розділ "Суспільні передумови виховання" передбачав аналіз історичних та соціальних чинників, що впливають на виховання та навчання (наприклад, полікультурність, міграції, гендерні аспекти та ін.). Четверта частина – "Освітні інститути". І, нарешті, п'ята галузь "Викладання і загальна дидактика" повинна сформувані у майбутнього вчителя здатність до самостійної організації та аналізу процесу навчання, контролю та оцінювання успішності учнів.

Однак життя засвідчило велику прірву між нормативними вимогами і реальною ситуацією щодо ефективності педагогічної складової у підготовці майбутніх учителів. Домінуючими у процесі вчительської підготовки залишалися спеціальні (фахові) дисципліни, частиною яких були методики їх викладання, а, отже, акцент робили не на сфері професійної діяльності учителя, а на спеціально-наукових знаннях. Слабо простежується зв'язок між теорією і практикою. Отже, складалося враження, підтверджене цілим поколінням учителів, що педагогічні знання у такому вимірі дають мало користі для майбутньої вчительської професії.

Тому, як вище зазначали, були напрацьовані й апробуються експериментальні (альтернативні) до традиційних підходів нові моделі підготовки вчителів, одна з яких наявні, зокрема, в університеті міста Біліфельд. Суть інновації полягає передусім у строгому структуруванні навчального матеріалу у вигляді модулів. Коли ведемо мову про зміст

викладання педагогічних дисциплін, то теоретичні педагогічні знання, формування відповідних умінь і навиків інтегруються у вивчення фахових дисциплін і навчальних профілів. Зокрема, у розрізі фахової підготовки педагогічна складова введена у зміст двох модулів – *вступного і фахового основного*. Під час вивчення першого (8 годин на тиждень протягом семестру, 10 БУ) на лекціях, семінарах і практичних заняттях студенти отримують уявлення про систему освіти, галузі педагогіки, головні методи наукового дослідження. Зокрема, під час практичних занять, порушують зорієнтовані на дослідження питання у відповідній професійній сфері. Що стосується другого модуля (10 годин на тиждень протягом семестру, 14 БУ), то у педагогічне тематичне поле вводять такий програмний матеріал, як методи дослідження, дидактика та шкільна теорія, лікувально-педагогічні теорії та ін. Студенти можуть факультативно обирати між вступом у педагогічну психологію, соціальною педагогікою, діагностикою та консультацією, а також загальною педагогікою. Особливо акцентують на значенні вступу у методологію досліджень, як основу для дослідницького навчання під час практичних занять [2, с. 15].

Крім того, пропонують чотири інтердисциплінарні навчальні профілі (“Ознайомлення з гетерогенізмом” (відмінності учнів за ступенем обізнаності, мотивації, розумових здібностей тощо), “Засоби масової інформації” “Школа, соціальна сфера та інші системи” і “Організація і розвиток школи”), які поділяють на три модулі: основний, поглиблювальний та додатковий. *Основний модуль* (6 годин на тиждень протягом семестру, 9 БУ) передбачає ознайомлення студентів з основними теоріями, концепціями та методами обраного профілю. Під час *поглиблювального модуля* (10 годин на тиждень протягом семестру, 18 БУ) студенти розширюють, поглиблюють здобуті знання, пов’язують їх з практикою. Як *додатковий модуль* (6 годин на тиждень протягом семестру, 9 БУ) може бути обраний основний модуль іншого профілю [2, с. 16].

Як бачимо, у пропонованій моделі фахово-дидактичне навчання у вигляді окремих модулів інтегроване у навчання фахових дисциплін вже під час бакалаврського навчання. На відміну від наявної моделі, в якій із самого початку головною метою була професіоналізація, в альтернативному варіанті закладається ідея так званої полівалентності, яка забезпечує можливість професійного використання предметно-наукової основи і як фундаменту для підготовки учителів, і безпосередньо для початку професійної діяльності у певних сферах суспільного життя. Якщо ж випускник бакалаврату виявить бажання у майбутньому присвятити себе учительській професії, то йому доведеться завершити одно/дворічну магістерську програму й здобути ступінь магістра.

Загалом ці нововведення засвідчують, що система підготовки вчителя в університетах Німеччини зазнає змін, модернізації відповідно до потреб ринкової економіки, вимог євроінтеграційних процесів.

1. Краул М. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителей в Германии: профессионализация или поливалентность /htth//: www.yspu.uar.ru/vestnik/materially mejdunarodnogo seninara/14
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. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder: Verordnung zur Durchführung des Modellversuches „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ . 27. März, 2003.
5. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und – Abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, 2000.
6. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 2001.

MODELS OF EDUCATION MASTER PREPARATION IN GERMANY (THE UNIVERSITY OF BIELEFELD)

Hanna Bratytsya

*Ivan Franko National University of L'viv
Doroshenko Str., 41, UA-79000, Lviv Ukraine*

The article deals with the problems of two cycle system (bachelor-master) of pedagogical staff training in Germany. The main attention is paid to the experimental master educational programs at the University of Bielefeld.

Key words: two cycle system of education, master programs, credits, curriculum, pedagogical education in Germany.

Стаття надійшла до редколегії 7.04.2008

Прийнята до друку 27.05.2008