

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРН

Розглядаються особливості організації педагогічної освіти у ФРН і пов'язані з ними умови отримання компетентності майбутніми педагогічними кадрами.

За останнє десятиліття в Україні виникла велика кількість загальноосвітніх шкіл різних типів – гімназій, ліцеїв, колегіумів, - метою яких є розвиток здібностей обдарованих дітей. Закономірно, що концепція особистісно-орієнтованого навчання впроваджується насамперед у ці типи шкіл, а потім позитивний досвід набуває поширення в інших структурах загальноосвітньої школи.

Історично склалося, що вітчизняна школа не накопичила досвіду такого навчання, на відміну від країн Заходу, зокрема Німеччини, де досвід навчання, спрямованого на розкриття потенціалу кожної дитини, збирається, узагальнюється і впроваджується в практику школи з початку ХХ століття. Тому є доцільним звернутися до досвіду цієї країни при розгляді особливостей формування компетентності вчителя і виконання ним завдань, які стоять перед школою.

Різні аспекти проблем стосовно педагогічної освіти у ФРН неодноразово висвітлювалися колишніми радянськими та сучасними українськими і російськими дослідниками. Аналізу підлягали питання про стан та тенденції розвитку педагогічної освіти у ФРН (С.І. Титович), систему педагогічної освіти у ФРН (Н.В. Абашкіна, Т.Ф. Яркіна), атестації педагогічних кадрів у ФРН (Л.І. Писарева), змісту педагогічної освіти (Т.П. Фуряєва).

Але аналіз літератури, присвяченої теоретичним і практичним аспектам педагогічної освіти ФРН, не досить чітко, на нашу думку, висвітлює особливості формування компетентності вчителя у системі педагогічної освіти ФРН.

Мета статті – проаналізувати основні особливості та умови формування компетентності вчителя школи у ФРН.

Слово "компетентність" походить від латинського "competo", що означає "відповідаю певним вимогам". Така відповідність передбачає, що основними компонентами компетентності вчителя є психолого-педагогічна підготовка, якості особистості вчителя та предметна і методична підготовка, які складають професіограму вчителя [1:28-30].

Властивості особистості педагога концентруються навколо якостей суспільної спрямованості (формування наукового світогляду, загальнолюдські моральні риси та якості) та професійно-педагогічної спрямованості (інтерес та любов до дітей, захопленість педагогічною працею). При аналізі професіограми можна зробити висновок, що з'єднувальною ланкою природжених і набутих якостей вчителя є така характерна риса, як мобільність – гнучкість мислення, рухомість душевних та фізичних сил. Рівень професійності вчителя завжди повинен відповідати актуальним потребам школи та суспільства. Він повинен уміти сприймати, аналізувати, обробляти, застосовувати, оцінювати інформацію, яка до нього надходить (нові ідеї, чужий досвід, особливості педагогічних ситуацій), уміти вчитися (аналізувати стан і перспективи власного професійного розвитку), регулювати та корегувати усі складові навчально-виховного процесу. Виконання цих функцій неможливе без мобільності як вирішальної риси характеру діяльності педагога.

Особливого значення ця риса набуває в умовах особистісно-орієнтованого навчання і виховання учнів, оскільки вчитель не може більше орієнтуватися на середньостатистичного школяра, а повинен тримати у полі зору всі індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх з найбільшим ефектом.

Школи ФРН ще з періоду реформування системи освіти у 50-х–60-х роках ХХ століття практикують навчання, орієнтоване на розвиток особистості кожної окремої дитини. У цей період у педагогіці ФРН кардинально змінюються погляди на роль учителя і дитини в освітньо-виховному процесі. Розвитку набувають концепції проектного та "відкритого" навчання, в яких дитині надається право на самовизначення, можливості розкрити всіх своїх здібностей. Зрозуміло, разом з цим змінилися підходи до компетентності вчителя і критерії її оцінювання.

Відомо, що першим етапом формування компетентності вчителя є навчання у вузі. Організація навчання не останнім чином впливає на розвиток особистісно-професійних характеристик учителя. Аналізуючи організацію системи педагогічної освіти з її виникнення у Німеччині на початку ХІХ століття і до сьогодні, можна помітити, що не зразу мобільність стала однією з її головних характеристик. У ХІХ столітті систему педагогічної освіти ФРН відзначали передусім відсутність гнучкості і консервативність. Підтвердження статусу діяльності вчителя як самостійної професії почалося з виникненням гімназій як інституту навчання і виховання елітних верств суспільства та народної школи як масової для соціально незабезпечених широких верств населення.

Консервативна риса педагогічної освіти виявилася насамперед у розмежуванні шляхів освіти для вчителів народних шкіл і вчителів гімназій. Вчителі гімназій здобували наукову освіту в університетах, вчителі народних шкіл – педагогічну у вчительських інститутах на протязі 2-3 років. Суспільний стан вчителів у народних школах відзначався малим престижем та невисокою заробітною платою. Вони підпорядковувалися духовенству і повинні були брати на себе також різні церковні та громадські обов'язки. Джерело їхньої заробітної плати складали громадські кошти, і тому її рівень не був однаковим у різних місцевостях. На відміну від учителів народних шкіл, матеріальний стан учителів гімназій був кращим, бо оплата залежала від державного відомства.

Престиж цієї категорії вчителів піднявся ще вище на початку XX століття, коли їхній статус був прирівнений до статусу суддів, як наслідок вони отримували посаду радника.

Розбіжність у соціальному статусі вчителів гімназій та вчителів народних шкіл зберігалася до 50-х років XX століття. Можна відзначити лише деякі характерні для наступних періодів зміни, які не могли перебороти консервативності всієї системи. Так, час після першої світової війни відзначився появою нових закладів педагогічної освіти. Вчителів народної школи почали готувати не тільки вчительські семінарії, а й новостворені вищі школи, педагогічні академії, університети (3 роки навчання). Система педагогічної освіти вчителів гімназій розширилася завдяки заснуванню учительських семінарій. З 1933 року політика освіти вчителів набуває рис протирічності: до 1940 року вчителі народних шкіл обов'язково повинні були отримати дворічну освіту у педагогічних академіях, а з 1940 року вона була замінена п'ятирічним стажуванням після закінчення народної школи. Після другої світової війни була відновлена система педагогічної освіти, яка існувала до 1933 року.

Час перетворень почався у 50-х–60-х роках XX століття, коли технічний прогрес спонукав до реформування всіх галузей народного господарства, в тому числі і системи освіти [2:12]. Оскільки система педагогічної освіти тісно пов'язана з системою шкільної освіти і великою мірою залежна від неї, то процес реформування обох систем почався майже одночасно. У 1959 році освітній план закріпив трьохгалузеву систему школи з її типами – гімназійною, реальною та головною школами [3:337]. Народна школа була поділена на два ступені. Перший складала основна (початкова) школа, відвідування якої стало обов'язковим для дітей з усіх верств населення. Другий ступінь перетворювався на головну школу, яка починалася після 4-го класу і була призначена для дітей із схильностями до практичної діяльності. Оскільки народна школа як така була, фактично, скасована, вчителі колишніх народних шкіл урівнювалися в правах з учителями інших типів шкіл, що вплинуло також на їхню заробітну плату та соціальні умови. З усіх факторів реформування шкільної освіти можна назвати три, які вирішальним чином вплинули на організацію системи педагогічної освіти.

По-перше, у цей період була здійснена спроба створити уніфіковану школу, де діти не диференціювалися б за здібностями. Своєї мети ця спроба не досягла, зате надала початок новій організації класно-урочної системи. З цього часу навчальний процес у школах і у вищих школах реалізується як система курсів різних типів: за успішністю, за здібностями, за вільним вибором. Цим був зроблений перший крок до організації навчання як мобільної системи. Наступними ознаками мобільності були такі: створення системи переходів з одного типу школи до іншого, можливість самим учням встановлювати строк навчання у старших класах (2-4 роки) в залежності від індивідуальних потреб та складати програму навчання в залежності від нахилів і здібностей, можливість отримати атестат зрілості в інших закладах, окрім гімназій, наприклад у вечірніх школах, у народних школах, на спеціальних курсах.

По-друге, з 60-х років XX століття організація навчального процесу в головній школі стала максимально наближеною до організації в реальній та гімназійній школах. Місце "народної" освіти заступило науково-орієнтоване навчання, принцип класного вчителя змінився принципом вчителя-предметника, вводилася система курсів.

По-третє, навчання у всіх типах школи, починаючи з основної, повинно було мати фахово-наукову орієнтацію [4]. У молодші класи переносився матеріал середніх класів, наприклад, теорія множин, теми з фізики, біології.

Наслідками цих нововведень у школі стали зміни в організації та змісті навчання у системі педагогічної освіти та підвищення вимог з боку держави і суспільства до компетенції вчителів. Заклади освіти для вчителів отримали статус педагогічних вузів і були інтегровані в університети. Зараз педагогічну освіту у Німеччині можна здобути в університетах, педагогічних, технічних, мистецьких та музичних вузах. Організація навчання відзначається поетапністю та гнучкістю. Перший етап складає основний ступінь (4 семестри), який закінчується підсумковим екзаменом або заліком. Другий етап – головний ступінь – закінчується випускним екзаменом. Обидва етапи різняться обсягом змісту та навчального часу, наданого для навчальних курсів.

Навчання організовується за системою курсів трьох видів: обов'язкових (для всіх студентів), обов'язкових виборних (для груп студентів), вільних виборних (за бажанням кожного). З такої організації навчального процесу видно, що у вузах не існує сталих навчальних груп. Кожен студент сам складає навчальну програму. Власні цілі навчання студента впливають на загальний час вузівського навчання, яке замість встановлених 4-5 років може тривати 6-7 років. У випадку нескладання екзамену з предмету студент має право ще раз пройти цей навчальний курс, не залишаючи семестр, на якому він вчиться, або змінити фахову спеціалізацію. Таким чином, мобільність організації навчання дозволяє враховувати індивідуальні потреби студентів.

Можна прослідкувати також зміни у змісті педагогічної освіти. Зараз у педагогічних вузах ФРН готують вчителів шести спеціалізацій: вчителів основної школи (7 семестрів), вчителів широкого профілю початкового ступеню та середніх класів всіх або окремих типів школи (7-9 семестрів), вчителів середніх класів усіх або окремих типів школи (7-9 семестрів), вчителів старших класів (загальні предмети) або гімназій (8-9 семестрів, з мистецького фаху – 12 семестрів), вчителів старших класів (професійні предмети) або професійних шкіл (9 семестрів), вчителів допоміжних шкіл (9 семестрів). Реформа системи шкільної освіти вплинула на зміст педагогічної освіти таким чином, що була скасована спеціалізація "вчитель народної школи"; для вчителів гімназій були введені педагогіка, методика викладання профільного предмету, шкільна практика; для вчителів інших типів шкіл обсяг фахово-наукових предметів зріс, а педагогіки, методики та музичної освіти зменшився; для вчителів основної та головної школи стала обов'язковою науково-теоретична підготовка хоча б з одного навчального предмету, що вивчається у цих типах школи.

Таким чином, обов'язковими стали наступні компоненти формування компетенції вчителя. Перший компонент складають навчальні курси, де студенти набувають наукових знань зі щонайменше двох профільних предметів, предметних напрямків або фахових груп. В залежності від спеціалізації майбутній вчитель може обрати серед декількох альтернатив. Для вчителів основної школи профільним предметом може бути "дидактика основної школи" або два фахи (наприклад, рідна мова і математика), для вчителів середніх класів – два фахи, які вивчаються на даному ступені навчання і в даному типі школи, для вчителів старших класів з загальноосвітніх предметів це мають бути два загальноосвітні предмети. Вчителі старших класів з професійної підготовки повинні обрати один загальноосвітній предмет та один із таких професійних напрямків, як господарство та управління, металообробка, електротехніка, будівничі технології та інші. Вчителі допоміжних шкіл вивчають один загальноосвітній предмет як профільний. Обов'язковим є вивчення дидактики та методики викладання обраних профільних предметів.

Наступний блок предметів забезпечує отримання студентами знань з психолого-педагогічних наук. Для вчителів усіх педагогічних спеціалізацій обов'язковими є курси загальної педагогіки, шкільної педагогіки, загальної та вікової психології; для вчителів допоміжних шкіл – дефектологія і два з її напрямків (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, логопедія, олігофренопедагогіка). Студент може обрати курс суспільнонаукової підготовки серед таких, як філософія, соціальні науки, політика, соціологія.

Перевірку дійовості отриманих знань забезпечує практика. Вона є безвідривною для всіх педагогічних спеціалізацій, скомпонованою у блоки по 4-5 тижнів. Окрім цього, для вчителів молодших класів передбачена соціальна та виробнича практика у відповідних закладах та на підприємствах, для вчителів професійних предметів – дванадцятимісячна фахово-практична діяльність, яка пов'язана із обраним професійним напрямком, після 9-го семестру. Практика вчителів допоміжних шкіл пов'язана із обраним ними напрямком дефектології. Загалом педагогічна практика займає близько 1/3 навчального часу.

У зв'язку із переорганізацією системи педагогічної освіти збільшилися вимоги до якості підготовки вчителів і отримання ними необхідної компетенції з боку держави. На відміну від більшості професійних кваліфікацій, які надаються після складання студентами випускних екзаменів (на диплом або на звання магістра), учительські кадри мають здати два державних екзамени, на яких, окрім представників вузу, присутні представники відомства державної перевірки. Першим державним екзаменом закінчується навчання у вузі. Він включає в себе написання наукової роботи з профільних предметів чи з педагогіки, письмовий і усний іспит з профільного предмету та методики його викладання, іспиту з педагогіки, практичного іспиту з музичних та технічних предметів і спорту.

Після складання першого державного екзамену майбутні вчителі переходять на новий етап навчання - стажування, яке продовжується від 18 до 24 місяців. Характерною рисою цього етапу є зміна співвідношення між теоретичною підготовкою та практикою. Основна діяльність під час стажування включає в себе відвідування уроків своїх колег у школі та самостійну підготовку і проведення уроків з обраного фаху. Отже, практичне застосування набутих знань і умінь на цьому етапі є основним напрямком роботи стажиста. Теоретична підготовка обмежується участю у семінарах, під час яких майбутні вчителі поглиблюють знання з різних фахово-специфічних і дидактичних аспектів навчання та опрацьовують і узагальнюють набутий на практиці досвід. Після стажування майбутній учитель має скласти другий державний екзамен, що включає в себе написання роботи з педагогіки, психології або дидактики одного з профільних предметів, навчально-практичний іспит з урахуванням результатів проведених уроків, іспит з основ педагогіки, шкільного та службового права, школознавства, з методики обраних профільних предметів. Після здачі другого державного екзамену вчитель може посісти посаду в одній із шкіл, але затвердження на цій посаді він отримає після випробного терміну (максимально 5 років). За цей час вчитель повинен довести свою компетентність у всіх сферах шкільного життя. Отже, високі вимоги з боку держави не тільки до теоретичної підготовки, але й здібностей до практичної педагогічної діяльності сприяють більш якісному формуванню компетенції вчителів у педагогічних вузах ФРН.

Отже, характерною особливістю системи педагогічної освіти ФРН є зміна консервативної системи на мобільну на протязі її існування. Реформа школи призвела до різних змін в організації навчання у вузах, основною рисою якої стала гнучкість, що у подальшому спонукало до впровадження гнучких технологій навчання. Їхнє застосування сприяло організації диференційованого та індивідуалізованого навчання. Таким чином, особливості формування компетентності вчителя у системі педагогічної освіти ФРН передбачають насамперед забезпечення реалізації індивідуальних шляхів формування вчительської компетенції у студентів. Мобільність організації навчального процесу у педагогічних вузах надає студентам можливість розвивати психолого-педагогічний, предметно-методичний компоненти компетентності, виходячи з їхніх інтересів та здібностей. Вибірчі навчальні курси дозволяють майбутньому вчителю самому збалансувати режим навчального навантаження. Гнучка організація передбачає великий обсяг самостійної роботи, завдяки чому у студента формуються якості, необхідні для творчої педагогічної діяльності, як творче мислення, вміння приймати нестандартні рішення, розвивати неординарні підходи до розв'язання проблем, цілеспрямованість та наполегливість у подоланні труднощів.

Поєднання теоретичної підготовки і практики, частка якої до кінця навчання максимально збільшується, націлює майбутніх вчителів на міцне засвоєння матеріалу навчальних курсів з перспективою конструктивних розв'язань педагогічних завдань, які постають у практичній діяльності. Практика, що майже витісняє теоретичну підготовку на останньому етапі навчання, стає для майбутнього вчителя ситуацією перевірки обраного шляху і реалізації себе як професіонала. На цьому етапі перевіряються не тільки здобуті у вузі знання, а й уміння самостійно організувати педагогічний процес і успішно виконувати завдання, поставлені перед школою. Високий

рівень вимог до перевірки компетентності вчителя з боку держави і суспільства є засобом не тільки контролю якості педагогічної підготовки, але й намагання залучити до виховання дітей саме тих людей, які відповідають професійним нормам.

Перспективи подальших розвідок уявляються нам наступним чином. Детальний ретроспективний аналіз стану педагогічної освіти в Німеччині дозволить окреслити її значення як невід'ємної освітньої ланки. Вивчення сучасних поглядів на систему педагогічної освіти ФРН надасть змогу визначити оптимальні для формування компетентності форми і методи. Порівняльний аналіз дасть можливість виділити шляхи подолання суперечностей у підготовці педагога-спеціаліста у системі педагогічної освіти України та способи введення гнучких технологій у навчальний процес підготовки вчителя у вітчизняних вузах.

1. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160с.
2. Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland/Hg. Gesellschaft zur Foerderung Paedagogischer Forschung e. V. – Weinheim: Beltz, 1967. – 100s.
3. Reble A. Geschichte der Paedagogik. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1995. – 417s.
4. Lernen und Lehren im ersten Schuljahr/Hg. D.Hartmann, M.Steinke. – Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., 1973. – 365s.

Матеріал надійшов до редакції 11.09.03 р.

Хоменко Т.А. Особенности формирования компетентности учителя в системе педагогического образования ФРГ.

Рассматриваются особенности организации педагогического образования в ФРГ и связанные с ними условия приобретения компетентности будущими педагогическими кадрами.

Khomenko T.A. Peculiarities of forming teacher's competence in the pedagogical education system of Germany.

The article runs about peculiarities of the organization of pedagogical education in Germany in connection with the conditions of acquiring competence by the future teaching staff.