

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Л. М. ДЯЧЕНКО

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В
УНІВЕРСИТЕТАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНА:
СТАН І РЕАЛІЇ**

Методичні рекомендації

Київ – 2016

УДК 378.4:159.9:373 (430)
ББК 74.58:74.2 (4 Нім)
Д 99

Рецензенти:

Десятов Т. М., доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Сулима О.В., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 13 від 28 грудня 2015 р.)

Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії: метод. рек. / Л. М. Дяченко. – Київ: ДКС центр, 2016. – 84 с.

У методичних рекомендаціях представлено стан професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН на початку ХХІ століття, зокрема реформування професійної педагогічної освіти, законодавче забезпечення та структуру професійної підготовки учителів в університетах Німеччини. Проаналізовано психолого-педагогічну підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл та умови її реалізації в університетах ФРН.

Методичні рекомендації мають практичну спрямованість, можуть використовуватись професорсько-викладацьким складом вищих навчальних закладів України, інституціями системи неперервної професійної педагогічної освіти у процесі здійснення професійного розвитку українських освітян, аспірантами, студентами, магістрантами педагогічних спеціальностей при вивченні курсу «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки».

УДК 378.4:159.9:373 (430)
ББК 74.58:74.2 (4 Нім)

© Дяченко Л. М., 2016

ВСТУП

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувався стрімкими соціально-економічними і політичними змінами в суспільстві в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Зокрема створення європейського простору вищої освіти, підписання Сорбоннської та Болонської декларацій спрямовані на реалізацію ідеї об'єднаної Європи з метою розширення ринку праці, підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти, стимулювання мобільності та створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців. Динамізм розвитку Європейського Союзу на початку 2000-х років та поява нових підходів до підготовки фахівців обумовили швидке просування освітніх реформ, які продемонстрували свою привабливість та перспективність для країн Центральної та Східної Європи, стали стимулом приєднання України до Болонського процесу (2005).

У міжнародних правових актах (документах ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку, Ради Європи та інших) зазначено, що саме потенціал вчительського корпусу є основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель ХХІ століття проголошується носієм суспільних змін. Особливе значення підготовки педагогічних працівників, які є рушійною силою становлення і модернізації національної системи освіти, підкреслено також у ключових українських документах, таких як: Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Зокрема в останньому з них серед стратегічних напрямів розвитку освіти задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо

застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. У такій концептуальній схемі психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути діяльнісно- і особистісно-орієнтованою, оскільки компетентності розвиваються і проявляються в діяльності за умови глибокого особистісного зацікавлення, та спиратись на комплексні міждисциплінарні знання, орієнтовані на розв'язання проблем практичної педагогічної діяльності. Це, водночас, актуалізує потребу здійснення пошуку ефективних форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

У контексті вищезазначеного, досвід психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) відкриває нові можливості удосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти у ФРН зумовлений низкою причин, зокрема: ця країна має багаті історичні традиції освіти, що дозволяє їй відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти; вона є однією з найбільш розвинених і відкритих країн Європи; Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

У методичних рекомендаціях окреслено стан професійної підготовки вчителів в університетах ФРН, охарактеризовано зміст, форми і методи психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл, розкрито можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти України.

1. Реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття

Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів у ФРН були педагогічні вищі школи. В останні десятиліття ХХ століття зафіксовано тенденцію до інтеграції педагогічних вищих шкіл в структуру університетів. Найбільш типовою формою приєднання було створення педагогічних факультетів або інститутів педагогіки як структурних складових університетів [2, с. 10].

Професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) зазначає, що інтеграційні процеси набули найбільшого розвитку на початку 70-х років ХХ століття і мали значний вплив на розвиток систем педагогічної освіти у ФРН. Завдяки цим реформаційним перетворенням професійна підготовка майбутніх учителів була зосереджена в університетах, що надало педагогічній освіті нового статусу. Однак, як підкреслює вчений, не були враховані особливості та специфіка підготовки педагогічних кадрів [53, с. 235–264].

Під час тривалих наукових дискусій наприкінці ХХ століття серед німецьких науковців і представників педагогічної громадськості відбулося усвідомлення того, що підготовка вчителів має ряд особливостей, які не можуть бути повною мірою задоволені в умовах класичного університету. У зв'язку з цим Конференція ректорів вищих навчальних закладів своєю постановою від 15 травня 1995 року висловила критику академічної фази підготовки вчительських кадрів і звернула увагу на необхідність ретельного перегляду змісту і форм педагогічної освіти, рекомендувала заснувати центри підготовки вчителів при університетах для забезпечення взаємозв'язку теоретичної підготовки з практикою [52; 57].

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу стану

професійної педагогічної підготовки у ФРН, котрі засвідчили наявність ряду проблем у процесі підготовки вчителів в університетах: недостатню професійну спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатню увагу до вивчення методики предмету викладання; відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатню увагу до ролі особистісного зростання майбутніх учителів [38, с. 14–16].

Зокрема, на 287-му пленарному засіданні Конференції міністрів освіти і культури від 21–22 жовтня 1999 року було представлено висновки за результатами роботи експертної комісії на чолі з Е. Терхартом (E. Terhart), у яких означено такі перспективні напрями розвитку педагогічної освіти у ФРН :

- 1) підготовка вчителів в університеті повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на набуття студентами-майбутніми учителями необхідних спеціально-предметних, предметно-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей;
- 2) забезпечення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті, що означає реінтеграцію стажування в університетський курс підготовки вчителів і налагодження взаємодії університетів з регіональними інститутами, що контролюють проходження практики в школі;
- 3) налагодження зв'язку «теорія – практика» через утворення на базі університетів центрів підготовки учителів для забезпечення взаємодії зі школами;
- 4) обов'язковий супровід практичної педагогічної діяльності майбутніх учителів теоретичним аналізом;
- 5) залучення студентів до дослідницької діяльності та науково-дослідницьких проєктів на базі школи;
- 6) забезпечення тематичного взаємозв'язку між стажуванням майбутніх учителів у школі та семінарами на базі центрів шкільної практичної підготовки;
- 7) забезпечення спеціальної підготовки фахівців-педагогів, які супроводжуватимуть майбутніх учителів під час практики та стажування в школі [57].

Результати досліджень з проблем підготовки учителів опублікувала також Наукова Рада (Wissenschaftsrat) – найважливіша науково-аналітична установа,

що здійснює наукове обґрунтування і розробку рекомендацій з розвитку змісту і структури вищої освіти та консультує Федеральний уряд і уряди земель з питань розвитку науки і наукових досліджень. У «Рекомендаціях до майбутньої структури підготовки учителів» від 16 листопада 2001 року експерти Наукової Ради підкреслюють, що підготовка учителів в університетах повинна здійснюватись на міждисциплінарній основі за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика в школі [14, с. 11–13].

Зазначимо, що результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття стало утвердження саме такої структури підготовки майбутніх учителів, а рекомендації Наукової ради стали основою формування змісту професійної педагогічної освіти, де особливого значення набув блок «Науки про освіту». Цей блок повністю відображає зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН, складається із багатьох суміжних дисциплін, переважно педагогіки, психології, соціології. Він має функцію наукового обґрунтування педагогічної діяльності, повинен забезпечити педагогічну професіоналізацію і сприяти формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії [14, с. 12].

Наукова Рада у своїх рекомендаціях особливо наголошує на тому, що під час навчання в університеті обов'язковою повинна бути практика у школі. Вона має на меті надати можливість студентові-майбутньому вчителю спостерігати за навчальним процесом, з метою встановлення взаємозв'язків між навчанням і вихованням та має бути обов'язковою умовою для складання першого державного екзамену [14, с. 14].

Дослідження особливостей підготовки учителів було також проведене у 2006 році спільною комісією експертів федеральної землі Північний Рейн-

Вестфалія, котру очолив Ю. Баумерт (J. Baumert), науковий співробітник Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін), та до складу якої увійшли представники земельних міністерств і професори 12-ти університетів. Цією комісією було окреслено ряд проблемних питань змісту та організації підготовки вчителів, котрі потребують негайного вирішення, зокрема: 1) розподіл змісту підготовки вчителів на велику кількість дисциплін значно скорочує час на вивчення найважливіших для вчителя педагогіки і педагогічної психології; 2) потреба у формуванні основного курікулуму за всіма тематичними блоками підготовки учителів, а особливо за блоком «Науки про освіту»; 3) необхідність інтеграції шкільної практики в університетську підготовку; 4) раціональний розподіл навантаження за предметами між програмами підготовки вчителів освітніх ступенів бакалавра і магістра; 5) розробка та запровадження для подальшої апробації моделі полівалентності у підготовці вчителів освітнього ступеню бакалавра з метою забезпечення мобільності фахівців на ринку праці, що закріплено Болонською декларацією [5, с. 3–5].

Результати роботи експертних комісій як федерального, так і регіонального значення сприяли визначенню ключових напрямів реформування системи професійної педагогічної освіти, де задекларовано, що підготовка учителів повинна бути: практикоорієнтованою (забезпечити введення нових практичних елементів в університетську підготовку, актуалізувати питання придатності до вчительської професії до початку навчання в університеті); професіоналізованою (визначити для вчителів усіх типів підготовки однакову тривалість навчання; здійснювати професійну підготовку учителів на основі компетентнісного підходу, керуючись стандартами, визначеними Конференцією міністрів освіти і культури); профільною (відповідати певному типові підготовки учителів, відповідно до типу школи); неперервною (відповідати визначеному курікулуму, здійснюватися неперервно) [31, с. 5–6].

Отже, у процесі реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку XXI століття було реорганізовано зміст і структуру підготовки

майбутніх вчителів, а саме: підкреслено особливе значення психолого-педагогічної підготовки як для майбутніх бакалаврів, так і магістрів; утверджено спрямованість на поглиблення і розширення взаємозв'язків теорії і практики; задекларовано організацію центрів підготовки учителів; скорочено терміни стажування і введено нові практичні компоненти до університетської підготовки; утворено модульну структуру навчання; введено європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС) перезарахування кредитів у бали успішності (БУ) (Leistungspunkte). Особливого значення для забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії вищого навчального закладу зі школами з метою ефективної реалізації практичних компонентів університетської підготовки.

2. Законодавче забезпечення професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

Процеси реформування професійної педагогічної освіти у ФРН задекларовані у відповідних законодавчих та нормативно-інструктивних документах федерального і регіонального значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл є аналіз нормативно-правових документів. Під час дослідження виявлено, що нормативно-правову базу, котра регламентує професійну підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони «Про вищу освіту»; земельні закони «Про підготовку вчителів»; земельні закони «Про державну службу»; земельні закони «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого

державного екзамену», «Про організацію стажування»; постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури.

Відповідно до Основного закону (Grundgesetz) федеральні землі ФРН на регіональному рівні здійснюють врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Така децентралізація управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність, створює конкурентні умови, дозволяє швидко вирішувати питання на рівні окремої землі з урахуванням потреб місцевого населення, зокрема контролювати процес підготовки фахівців, але з іншого боку зумовлює виникнення розбіжностей у системі освіти на рівні федерації.

Особливо актуальними ці питання виявились на шляху реалізації ідеї Об'єднаної Європи, коли ФРН стала ініціатором та активним учасником процесів створення Європейського простору вищої освіти. Із підписанням Сорбоннської і Балонської декларацій було погоджено і схвалено створення загальної системи освіти, націленої на поліпшення її зовнішнього визнання, підвищення мобільності студентів, а також розширення можливостей їх працевлаштування.

Під час дослідження встановлено, що процеси створення Європейського простору вищої освіти стали провідним чинником ключових змін у законодавчих актах і нормативно-інструктивних документах з врегулювання підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, які ми будемо розглядати далі у дисертації. Водночас німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

Одним з важливих законодавчих актів ФРН, котрий регламентує підготовку фахівців в університетах є Рамковий закон «Про вищу освіту». Ним визначено пріоритети та орієнтири організації і функціонування вищих навчальних закладів, діяльність яких деталізована у земельних законах про вищу освіту. Цей закон був прийнятий 19 січня 1999 року як орієнтир для розробки відповідних законодавчих актів на регіональному рівні [23].

Підкреслимо, що у цьому законі задекларовано перехід до двоступеневої системи вищої освіти («бакалавр – магістр») у ФРН. Зокрема у параграфі 19 «Рівні вищої освіти» передбачено присудження ступеня бакалавра (перший рівень вищої освіти) і магістра (другий рівень вищої освіти) за умови успішного виконання студентом відповідної освітньої програми. Бакалаврська програма триває мінімум 3 і максимум 4 роки. Далі студент має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в нього ступеня бакалавра. Магістерська програма триває мінімум 1 і максимум 2 роки [23, с. 23].

Наголосимо, що вищезгаданий закон «Про вищу освіту» у ФРН є рамковим, тобто дає основні орієнтири підготовки фахівців у закладах вищої освіти, а деталі здобуття професійної педагогічної освіти відображені у земельних законах «Про підготовку вчителів».

Структура земельних законів «Про підготовку вчителів» відображає основні фази професійної педагогічної освіти, розкриває організаційно-педагогічні аспекти університетської підготовки, шкільної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти і підвищення кваліфікації вчительських кадрів. Зокрема цими законодавчими актами закріплена спрямованість системи педагогічної освіти на розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця-педагога. Наприклад, у параграфі 2 закону «Про підготовку вчителів» у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія вказано, що професійна підготовка і подальша освіти вчителів загальноосвітніх шкіл, включаючи початковий етап самостійної професійної діяльності, спрямовані на розвиток професійних компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань навчання, виховання, оцінювання, діагностики, консультування, розвитку школи, та розширення необхідних наукових знань і мистецьких умінь відповідно до предмету викладання з одночасним розвитком здатності до індивідуального супроводу учнів та взаємодії у гетерогенних групах [20, с. 308].

Зазначимо, що з 16-ти федеральних земель Німеччини закони «Про підготовку вчителів» офіційно затверджені та вступили в дію у 9-ти з них

(Баварія, Берлін, Бранденбург, Бремен, Гессен, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, Північний Рейн-Вестфалія, Тюрінгія), а у федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн такий закон існує на рівні проекту. У федеральних землях, котрі не мають окремого закону про підготовку вчителів (Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Шлезвіг-Гольштейн) врегулювання цього питання здійснюється у межах земельних законів «Про державну службу», оскільки вчитель у ФРН визнаний державним службовцем.

Крім законодавчих актів федеративного та регіонального значення, що регламентують питання підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл, є ряд нормативно-інструктивних документів, які не мають статусу законодавчих актів, але є основою для укладання навчальних програм та узгодження регіональних особливостей професійної педагогічної підготовки у ФРН – це постанови Постійної конференції міністрів освіти і культури.

Уточнимо, що Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель (Kultusministerkonferenz, скорочено КМК) – це спільний політичний орган, метою діяльності якого є координація освітньої і культурної політики земель. Конференція міністрів освіти і культури є добровільним об'єднанням діючих міністрів освіти, науки і культури зі штаб-квартирами у Берліні та Бонні [4].

Найбільш важливими у контексті теми дослідження є, на нашу думку, такі документи, затверджені постановами Конференції міністрів освіти і культури (КМК):

1. Міжземельна угода щодо взаємного визнання документів про підготовку та атестацію вчителів, затверджена постановою КМК від 22 жовтня 1999 року зі змінами від 7 березня 2013 року, яка стала проявом пошуку оптимального співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою педагогічної освіти [24];

2. Спільна заява Президента КМК, Голови профспілки працівників освіти і Голови професійного об'єднання вчителів, затверджена постановою КМК від

5 жовтня 2000 року. У цьому документі визначені завдання сучасного вчителя, підкреслена його висока роль у вихованні підростаючого покоління, закріплена спрямованість усіх сторін-підписантів на співпрацю з метою подальшого розвитку і підвищення якості системи освіти в цілому і шкільної освіти зокрема. Серед завдань сучасного вчителя визначено наступні: 1) учителі є експертами у сфері навчання і викладання. Їхнім основним завданням є цілеспрямоване науково обґрунтоване планування, організація, проведення і аналіз, індивідуальне і систематичне оцінювання процесів навчання і учіння. Професійні якості вчителя визначають якість навчальних занять; 2) учителі усвідомлюють, що освітні завдання школи реалізуються на щоденних заняттях та у процесі шкільного життя. Ефективність їх виконання залежить також від співпраці вчителя з батьками. Обидві сторони повинні співпрацювати та спільно шукати конструктивні рішення у випадку ускладнень у навчально-виховному процесі; 3) учителі справедливо, відповідально та неупереджено здійснюють діагностику, оцінювання та аналіз під час занять та проводять подальшу профорієнтацію. Для цього педагогічний персонал повинен мати високий рівень педагогічної, психологічної та діагностичної компетентності; 4) учителі постійно розвивають свою компетентність не лише у галузі педагогіки, а й у інших сферах для того, щоб враховувати найновіші наукові досягнення у своїй щоденній роботі. Для цього вчителі підтримують контакти з різними установами та організаціями; 5) учителі долучаються до подальшого розвитку школи, сприяють формуванню шкільної культури, розвитку навчальної мотивації учнів, налагодженню сприятливого емоційного клімату. Це включає також готовність до участі у внутрішніх та зовнішніх заходах [17].

3. Стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», затверджені постановою КМК від 16 грудня 2004 року зі змінами від 12 червня 2014 року. У вступних положеннях стандартів зазначено, що КМК визначає своїм основним завданням підвищення якості шкільної освіти, що можливо тільки через забезпечення високої якості професійної педагогічної підготовки вчителів. Ці стандарти є орієнтиром для укладання освітніх програм за блоком

«Науки про освіту» та контролю їх засвоєння. У цьому документі зазначено, що блок «Науки про освіту» є міждисциплінарним комплексом, який передбачає використання наукових знань з різних дисциплін (переважно педагогіки, психології, соціології) з метою розкриття основ і особливостей процесів освіти, навчання і виховання, умов ефективного функціонування системи освіти. У змісті стандартів визначено компетентності, яких повинні набути майбутні учителі під час навчання та стажування для ефективною реалізації щоденної педагогічної діяльності. Ці стандарти стосуються передусім підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах та їхнього стажування і є орієнтиром подальшого професійного розвитку і підвищення кваліфікації [54, с. 2].

4. Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою, затверджені постановою КМК від 16 жовтня 2008 року зі змінами від 12 січня 2015 року. Цим документом визначено сукупність фахових знань за предметом викладання та його дидактикою для вчителів усіх типів шкіл у ФРН [29].

5. Спільні рекомендації Конференції ректорів вищих навчальних закладів та Конференції міністрів освіти і культури «Педагогічна освіта для школи у різноманітності», затверджені постановою КМК від 12 березня 2015 року та Постановою Конференції ректорів вищих навчальних закладів від 18 березня 2015 року. У цьому документі офіційно зафіксовано необхідність доопрацювання стандартів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» та змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою з метою забезпечення готовності майбутніх учителів до роботи з учнями у гетерогенних групах. Зазначимо, що у вищезгаданому документі підкреслено необхідність забезпечення основного права спільного перебування та навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, представників різних культур в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації, що передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих

умов для її повноцінного розвитку. У зв'язку з цим кожен учитель загальноосвітньої школи повинен володіти знаннями про взаємодію з дітьми з особливими потребами, володіти способами і прийомами роботи з мігрантами, а також мати високий рівень розвитку особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності та толерантність у взаємодії в гетерогенній групі учнів [30].

Зазначимо, що окремі пункти щодо вимог до професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН містяться також у земельних законах «Про шкільну освіту». Наприклад, у параграфі 59 закону «Про шкільну освіту» федеральної землі Бремен окреслено основні завдання вчителів загальноосвітніх шкіл, а саме: 1) учителі несуть безпосередню педагогічну відповідальність за викладання і виховання учнів у рамках законів, правових норм, адміністративних рішень і розпоряджень компетентних органів і осіб, зокрема органів правління школи і директора; 2) учителі здійснюють супровід ввірених їм учнів, що є невід'ємною складовою навчальних і виховних завдань учителів; 3) поруч із завданнями навчання, виховання і супроводу учнів, учителі мають також завдання участі у розвитку школи; 4) учителі повинні здійснювати свою діяльність спільно з колегами, що стосується також підготовки, проведення, аналізу підсумків уроків; 5) учителі зобов'язані проходити внутрішню і зовнішню атестацію, підвищувати свою кваліфікацію; б) учителі беруть на себе відповідальність за підготовку студентів під час проходження ними практики і стажування в школі [9, с. 29].

Отже, незважаючи на те, що в системі вищої школи ФРН склалися стійкі традиції децентралізації управління, для того, щоб забезпечити реалізацію громадянами Німеччини та інших держав, що беруть участь у процесі створення європейського простору вищої освіти, права вільно обирати професію, місце роботи і навчання, поліпшити якість освіти, підвищити конкурентоспроможність всієї системи освіти країни, зроблена спроба знайти оптимальне співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою вищої освіти Німеччини. Тому існуючу в даний час у ФРН систему

управління освітою часто називають кооперативним федералізмом. Німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

3. Структура професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

У ФРН зберігається різноманітність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах, академіях мистецтв. Підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у всіх федеральних землях здійснюється переважно на базі університетів, а педагогічні вищі школи як окремі заклади вищої освіти, що не входять до структури університету, залишилися тільки у федеральній землі Баден-Вюртемберг. Найбільша кількість університетів, де можна здобути професію вчителя, знаходиться у таких федеральних землях: Північний Рейн-Вестфалія – 12, Баварія – 10, Баден-Вюртемберг – 8, а найменша – у п'яти федеральних землях, таких як: Бранденбург, Бремен, Гамбург, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, на території яких є лише по одному університету, де здійснюється підготовка вчителів [51]. Такі розбіжності у кількісних показниках вищих навчальних закладів обумовлені, на нашу думку, кількістю і густотою населення у кожній з федеральних земель, що підтверджують дані Служби статистики ФРН станом на 31 грудня 2014 року [16].

Підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН тісно пов'язана з особливостями системи середньої освіти в країні. Їхня спеціалізація залежить головним чином від типу школи, в якій майбутній учитель здійснюватиме свою педагогічну діяльність. Вважаємо за необхідне коротко окреслити основні типи шкіл, для яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів у Німеччині. Зокрема здобуття учнями початкової середньої освіти забезпечує основна (початкова) школа (1–4 класи). Середня освіта має два

ступені – перший і другий, які у порівнянні з Україною можна характеризувати як базову і повну середню освіту. Здобуття учнями базової середньої освіти першого ступеня забезпечують головна (5–9 класи) і реальна (5–10 класи) школи. Уточнимо, що після завершення однієї з середніх шкіл першого ступеню випускник має можливість здобувати професію у закладах дуальної системи професійної освіти або у професійних школах. Здобуття повної середньої освіти другого ступеня забезпечують професійна школа (5–10 класи) і гімназія (5–12 класи, у деяких землях до 13 класу). Звернемо увагу, що лише після завершення гімназії випускник має право вступати до університету на обрану спеціальність. Навчання і виховання дітей з особливими потребами забезпечує спеціальна школа (1–13 класи) [21 с. 12]. Кожен з перерахованих начальних закладів має певні програмні вимоги щодо обсягів предметного навантаження. Поняття «загальноосвітні школи» використовується для позначення загальних закладів освіти непрофесійного спрямування, до яких належать основна, головна, реальна школи, гімназія і спеціальна школа. Професійні школи у ФРН не належать до загальноосвітніх закладів [12, с. 27].

Відповідно до означених рівнів середньої освіти підготовка педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл здійснюється за такими типами спеціалізації, основні вимоги до яких закріплені у відповідних Рамкових угодах Конференції міністрів освіти і культури: 1) учитель основної (початкової) школи та закладів дошкільної освіти [42]; 2) учителів початкової школи і всіх або одного типу середньої школи першого ступеня [47]; 3) учитель усіх або одного типу середньої школи першого ступеня [43]; 4) учитель середньої школи другого ступеня (загальноосвітні предмети) або учитель гімназії [44]; 5) учитель середньої школи другого ступеня (предмети професійного спрямування) або учитель гімназії [45]; 6) учитель спеціальної школи (спеціальна педагогіка) [46].

У земельних законах «Про підготовку вчителів» закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку майбутніх учителів в університеті, під час стажування та подальшу освіту, яка

передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації. Схематично фази педагогічної освіти у ФРН зображено на рисунку 1.

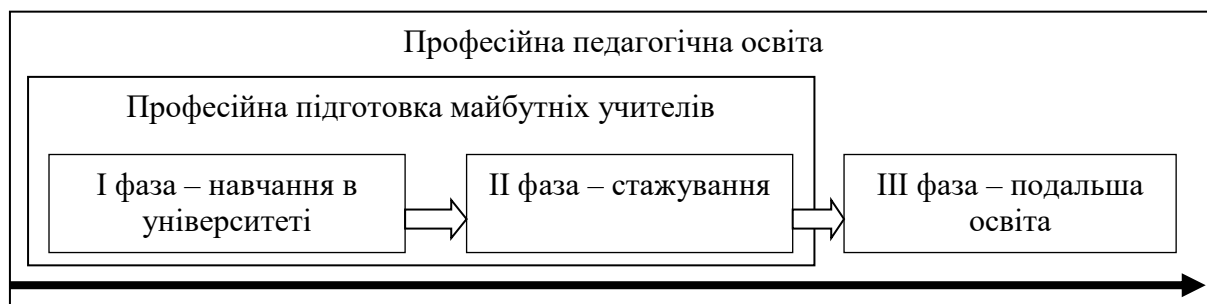


Рис 1. Трифазова модель професійної педагогічної освіти у ФРН [40, с. 29]

Першою фазою на шляху оволодіння професією вчителя є навчання в університеті (Studium), що передбачає засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та включає компоненти практичної підготовки. За умовами Болонської декларації університетську фазу підготовки вчителів було суттєво реформовано, зокрема відбувся перехід до двоступеневої системи вищої педагогічної освіти. Відзначимо, що у різних університетах ФРН програми з присвоєнням ступеня «Бакалавр мистецтв» (Bachelor of Arts), «Бакалавр наук» (Bachelor of Science) та «Магістр освіти» (Master of Education) реалізуються по-різному. Зокрема деякі вищі навчальні заклади можуть пропонувати лише магістерські програми, а інші – як бакалаврські, так і магістерські [64, с. 38].

Відповідно до земельних законів «Про підготовку вчителів» підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університет включає такі блоки: 1) спеціально-предметний (два або три предмети викладання); 2) предметно-дидактичний (за предметами викладання); 3) «Науки про освіту»; 4) професійно-педагогічна практика. Новими практичними компонентами навчання в університеті на початку ХХІ століття стали такі: практика-орієнтування, практика професійного поля (для бакалаврів), практичний семестр (для магістрів). Відзначимо, що до початку університетської підготовки абітурієнти, які мають намір у майбутньому стати учителями, повинні пройти

практику на профпридатність. Завершується навчання в університеті першим державним екзаменом [19; 20].

Підкреслимо, що у ФРН, на відміну від України, ступені бакалавра та магістра не є завершеними освітньо-кваліфікаційними рівнями фахівця та не надають права самостійно здійснювати професійно-педагогічну діяльність. У Німеччині після отримання диплому освітнього ступеня магістра претендент на посаду вчителя не має права повноцінного викладання в школі – він переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти (мінімум 12-ти) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – стажування в школі (Vorbereitungsdienst), що передбачає самостійне проведення стажистом уроків в школі та супровід його педагогічної діяльності досвідченим вчителем-наставником. Крім того, учитель-стажист отримує підтримку від консультантів центру шкільної практичної підготовки, на базі якого щотижня бере участь у семінарах. Підсумком стажування є другий державний екзамен, після якого молодий учитель може розпочинати самостійну професійну педагогічну діяльність [58].

На третій фазі професійної педагогічної освіти відбувається підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і набуття ним додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Характеристику післядипломної педагогічної освіти в Німеччині здійснила українська дослідниця Н. Махиня, яка наголошує на її багаторівневості, що забезпечується на таких рівнях: міжземельному, земельному та шкільному [2].

На міжземельному рівні реалізуються програми міжнародного обміну, проводяться спільні заходи земельних центрів шкільної практичної підготовки та центрів підготовки вчителів на базі університетів, навчальні поїздки вчителів землями ФРН та до інших країн, заочне навчання тощо. Земельний рівень – це система роботи з підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель, що забезпечують земельні центри шкільної практичної підготовки та центри підготовки вчителів на базі університетів, зокрема це

курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, семінари на базі центрів шкільної практичної підготовки, спільні конференції. На шкільному рівні об'єктом організації системи післядипломної освіти вчителів і безпосереднім місцем її проведення є школа. У ФРН такий рівень післядипломної освіти є найпоширенішим, що пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами, а й тим, що у такому випадку учитель сам стає «рушійною силою» інновацій у школі [2]

Підсумовуючи, виділимо характеристиками, притаманні німецькій системі професійної педагогічної освіти: 1) практикоорієнтованість, професіоналізованість, профільність, спрямованість на розвиток компетентностей майбутнього педагога; 2) врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації здійснюється на регіональному рівні земельними урядами, що дозволяє враховувати вимоги конкретної місцевості; 3) неперервність, що забезпечується послідовністю трьох фаз, зокрема навчання в університеті, стажування в школі та подальшої (післядипломна) освіти; 4) функціонування в структурі університетів центрів підготовки вчителів, що готують студентів до практики і забезпечують підготовку вчителів-наставників, які здійснюють педагогічний супровід практикантів у школі; 5) функціонування центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковуються земельним Міністерствам освіти і забезпечують супровід студентів-практикантів під час магістерської практики та стажування в школі; 6) обов'язковий магістерський рівень для усіх претендентів на посаду вчителя та стажування протягом 18-ти місяців; 7) міждисциплінарність підготовки майбутніх учителів в університетах ФРН, що здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика.

Блок «Науки про освіту» відображає зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; охоплює теми переважно з педагогіки, психології, соціології; забезпечує педагогічну професіоналізацію і сприяє формуванню педагогічної ідентичності.

4. Зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

Основою для формування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл є стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», затверджені Конференцією міністрів освіти і культури 16 грудня 2004 року. Стандарти визначені через компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель для ефективної реалізації щоденної професійної педагогічної діяльності за чотирма галузями: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Особливого значення набуває удосконалення набутих компетентностей у процесі подальшої освіти, оскільки розвиток компетентностей – це процес динамічний і неперервний.

У стандартах сформульовано загальну мету навчання, цілі викладання груп навчальних предметів і керівні принципи для планування й конструювання курікулуму регіональними і місцевими органами, університетами. Підкреслено, що блок «Науки про освіту» є міждисциплінарним і охоплює ряд наукових дисциплін (педагогіка, психологія, соціологія), які роз'яснюють процеси освіти і виховання, розкривають основи функціонування освітніх систем, їхні внутрішні і зовнішні взаємозв'язки [54, с. 2].

Стандарти є рамковою структурою для подальшої розробки курікулуму та формування змісту модулів психолого-педагогічної підготовки. Центральними пунктами курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл за блоком «Науки про освіту» у стандартах визначено такі: освіта і виховання; професія і роль учителя; стратегії дій у ситуаціях прийняття рішень; проектування навчального процесу і навчального середовища; навчання, розвиток, соціалізація; мотивація успіху та навчальна мотивація; диференціація, інтеграція, підтримка; діагностика, оцінювання, консультування; комунікація, взаємодія та керування конфліктами; медіаосвіта та медіаграмотність; розвиток школи; дослідження в галузі освіти. У стандартах

наголошено на особливому значенні підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл усіх типів до взаємодії у гетерогенних групах – здійснення індивідуального супроводу в системі шкільної освіти дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, обдарованих дітей, мігрантів для забезпечення рівних можливостей і права на навчання на основі принципів гуманізації та індивідуалізації [54, с. 5].

У стандартах немає чіткого переліку дисциплін для вивчення студентами. Натомість визначено ключові теми, які розкривають сферу професійної діяльності вчителя за чотирма галузями – навчання, виховання, оцінюванні, інновації, відповідно до яких визначено компетентності майбутнього вчителя у теоретичному й практичному аспектах університетської підготовки. Подальший розвиток компетентностей забезпечується під час стажування й післядипломної освіти. Зокрема у третьому пункті стандартів описано 11 компетентностей майбутніх учителів, а саме:

1) вчителі професійно і науковообґрунтовано планують і проводять уроки;

2) вчителі підтримують навчальну мотивацію учнів, залучаючи їх до навчальних ситуацій, які дають можливість використовувати здобуті знання й досвід;

3) вчителі сприяють розвитку в учнів здібностей до самостійного навчання й праці;

4) вчителі враховують у навчально-виховному процесі соціальні та культурні умови життя учнів, сприяють їхньому індивідуальному розвитку;

5) вчителі сприяють формуванню в учнів життєвих цінностей і норм поведінки, заохочують до самостійного прийняття рішень та розробки плану дій;

6) вчителі знаходять оптимальні шляхи вирішення проблемних ситуацій і виходу з конфліктів під час і поза уроку;

7) вчителі здійснюють діагностування умови навчання і навчального процесу, консультують учнів і батьків;

8) вчителі об'єктивно оцінюють навчальні досягнення учнів на основі прозорих критеріїв;

9) вчителі знають і усвідомлюють вимоги до професії педагога, розуміють свою роботу як державну посаду з особливою відповідальністю та зобов'язаннями;

10) вчителі здійснюють неперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення;

11) вчителі беруть участь у плануванні й реалізації шкільних проєктів з метою розвитку школи [54, с. 7–14].

У стандартах розміщено рекомендації для ефективного розвитку компетентностей і підкреслено, що підготовка майбутніх учителів повинна бути міждисциплінарною, практичною і дослідно орієнтованою з обов'язковим розвитком професійної рефлексії. Орієнтирами практичної реалізації розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів у стандартах визначено такі:

- конкретизація теоретичних концепцій за допомогою вербально описаних прикладів професійної педагогічної діяльності, прикладів з літературних джерел, відеоматеріалів, рольових і ділових ігор, моделювання ситуацій;

- аналіз і методологічна інтерпретація змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних навчальних ситуацій;

- ведення відеоспостережень;

- апробація теоретичних концепцій студентами під час практики з подальшою рефлексією досвіду педагогічної діяльності у письмових завданнях, рольових іграх;

- аналіз і рефлексія студентами власного попереднього досвіду навчання на основі теоретичних концепцій;

- використання медіаресурсів у навчально-виховному процесі університету й під час стажування у школі;

- участь студентів у науково-дослідних проєктах;

– співпраця викладачів університету, консультантів центру шкільної практичної підготовки і вчителів школи з метою планування, проведення і аналізу спільних заходів;

узгодження діяльності осіб, задіяних у супроводі майбутніх учителів під час практики та стажування в школі [54, с. 6].

Для опрацювання стандартів «Науки про освіту» і створення на їх основі курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у окремих федеральних землях Німеччини було створено спільні комісії. Наприклад, за сприяння уряду федеральної землі Рейнланд-Пфальц у травні 2011 року було створено «Стандарти курікулуму підготовки учителів за блоком «Науки про освіту»», які стали орієнтиром для розробки університетами навчальних планів і відповідних модулів [11].

Уточнимо, що курікулум описує загальні цілі, зміст підготовки і компетентності, яких повинен набути майбутній учитель. Він визначає обсяг професійних і методичних компетентностей відповідно до програми підготовки (бакалавр/магістр) і визначає основні теми для формування інтегрованих знань і умінь у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів.

Зокрема, у стандартах курікулуму запропоновано взяти за основу варіант розподілу навантаження, якій ми зобразили у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл навантаження за блоком «Науки про освіту» в університетах федеральної землі Рейнланд-Пфальц [11, с. 6]

Тип підготовки вчителя	Загальна кількість балів успішності (БУ)	Розподіл БУ за програмами підготовки	
		бакалавр	магістр
Учитель початкової школи	34 БУ	34 БУ	--
Учитель головної школи	50 БУ	30 БУ	20 БУ
Учитель реальної школи	40 БУ	30 БУ	10 БУ
Учитель гімназії	42 БУ	30 БУ	12 БУ
Учитель професійної школи	42 БУ	може варіюватись	
Учитель спеціальної школи	34 БУ	34 БУ	--

Зміст модулів має свої відмінності відповідно до типу школи, у якій майбутній учитель продовжить свою діяльність, що відображено у таблиці 2. Зокрема, у стандартах курікулуму підкреслено, що підготовка учителів початкової і спеціальної школи має свої специфічні особливості, тому зміст модулів для цих типів підготовки учителів значно відрізняється [11, с. 6].

Таблиця 2

Зміст модулів за блоком «Науки про освіту» в університетах
федеральної землі Рейнланд-Пфальц [11, с. 7]

Програма підготовки	Модуль	Тип підготовки вчителів
Бакалавр	1. Соціалізація, виховання, освіта	усі вчителі
	2. Дидактика, методика, комунікація і медіа	усі вчителі
	3. Діагностика, диференціація, інтеграція	учителі головної, реальної, гімназії, професійної школи
	4. Виховання і освіта у дитячому віці	початкової школи
	5. Психологічні основи спеціального педагогічного супроводу	учителі спеціальної школи
Магістр	6. Розвиток школи і диференційна дидактика	учителі головної, реальної школи, гімназії
	7. Професійна педагогіка	учителі професійної школи
	8. Особливі завдання освіти і педагогічного супроводу	учителі головної і реальної школи

Ми сконцентрували увагу на змісті модулів, які є однаковими для майбутніх учителів загальноосвітніх середніх шкіл першого і другого ступенів, а саме: головної, реальної і гімназії, тобто на змісті модулів 1 «Соціалізація, виховання, освіта»; 2 «Дидактика, методика, комунікація і медіа»; 3 «Діагностика, диференціація, інтеграція»; 6 «Розвиток школи і диференційна дидактика».

Зміст модулю 1 «Соціалізація, виховання, освіта» включає такі теми:

1) наuczіння, розвиток і соціалізація дітей і молоді у школі та поза школою:

пізнавальний, емоційний, соціальний та мовленнєвий розвиток, навчіння і мотивування; 2) освіта і виховання у інституційних процесах: історія і теорія дитинства і молоді, теорія емоційно-ціннісного розвитку, відповідність розвитку і освіти віковим нормам, школа як середовище навчання і розвитку учнів; 3) організація навчального процесу на засадах євангелічної або католицької педагогіки, що є темою за вибором студентів [11, с. 7].

За модулем 1 студенти повинні оволодіти такими компетентностями: знати теорії розвитку особистості та враховувати їх у відповідному контексті соціалізації дітей та молоді; розуміти ключові аспекти різних теорій навчання і виховання, вміти застосовувати їх у якості категоріїв аналізу навчально-виховного процесу; розуміти значення взаємодії між учителем і учнем для соціального розвитку особистості дитини; розуміти навчання і виховання дітей та молоді як ключові завдання школи, вміти науково обґрунтовувати їхнє значення у контексті розвитку суспільства; вміти здійснювати рефлексію власного попереднього досвіду навчання і виховання [11, с. 7].

Зміст модулю 2 «Дидактика, методика, комунікація і медіа» передбачає засвоєння компетентностей за такими темами: 1) створення навчального середовища у школі й під час уроку: концептуальне обґрунтування змісту уроків, методика викладання предмету, підготовка і проектування ситуацій навчання і навчіння, теорії дидактики; 2) комунікація та інтеракція як основи навчання і виховання: теорії комунікації та інтеракції, кодування і декодування повідомлень, вербальна та невербальна комунікація, активізація і підтримка уваги, конструктивне управління конфліктами і попередження насильства; 3) самостійне і творче використання засобів масової інформації з урахуванням технічних, практичних, естетичних і освітніх аспектів, концепції медіаосвіти, комунікація і засоби масової інформації [11, с. 8].

По завершенню опрацювання тем модуля 2 студенти повинні оволодіти такими компетентностями: знаюти основні компоненти уроку, вміти аналізувати урок і його теоретичні й методичні аспекти; знати основні етапи планування уроків, вміти застосовувати дидактичні знання та уміння під час

самостійного планування уроків; знати стратегії опитування учнів під час уроку і критерії оцінювання успішності навчання; вміти здійснювати рефлексію власного попереднього досвіду навчання і виховання; володіти базовими знаннями для пояснення процесів інтеракції та комунікації під час уроку та у школі; вміти сприймати зміст вербальної і невербальної комунікації, інтерпретувати власні комунікаційні повідомлення; вміти аналізувати конфліктні ситуації, визначати шляхи конструктивного виходу з конфліктів, знати способи попередження конфліктів під час уроку; розуміти значення співпраці учнів у колективі та взаємодії вчителя з учнями; вміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідно до цілей уроку, аналізувати досвід використання засобів масової інформації, оцінювати психологічний і виховний ефекти медіапродукту; знати правила комунікації з використанням медіаресурсів і дотримуватись їх [11, с. 8].

Модуль 3 «Діагностика, диференціація, інтеграція» містить такий перелік тем для опрацювання студентами: 1) діагностика та підтримка індивідуальних особливостей процесів навчання: індивідуальна підтримка і диференціація завдань, моніторинг і вимірювання продуктивності діяльності; 2) гетерогенність, індивідуальна, соціальна і культурна різноманітність учнівського колективу: обдарованість, відхилення в розвитку, соціальні та культурні особливості як умови навчання і виховання, завдання педагогічної корекції індивідуального розвитку учнів, доступність та інклюзивність освіти; 3) завдання і функції консультування, його концепції та процедури, методи опитування [11, с. 9].

Метою опанування модуля 3 є формування і розвиток таких компетентностей: знати основи діагностики процесів навчання, можливості і обмеження методів вимірювання продуктивності навчання; сприймати учнівський колектив як гетерогенну групу; знати методи і способи індивідуальної підтримки учнів; розуміти вплив соціальних і культурних умов життя на розвиток особистості дітей та молоді; вміти взаємодіяти з учнями в умовах соціально детермінованої різноманітності, враховувати міжкультурні

відмінності у навчально-виховному процесі; вміти виявляти порушення розвитку і особливі здібності учнів, здійснювати підтримку розвитку цих здібностей на основі відповідної педагогічної концепції; знати завдання і функції консультування учнів і батьків; вміти проектувати та інтерпретувати ситуації консультування на основі теорій спілкування; вміти застосовувати методи опитування учнів і батьків, знати можливості й обмеження їх застосування [11, с. 9].

Модуль 6 «Розвиток школи і диференційна дидактика» включає такі теми: 1) особливі вимоги до педагогічної діяльності вчителя у школах різного типу й особливості навчально-виховного процесу; 2) розвиток школи, дослідження на базі школи; 3) методи навчання; проектування, реалізація і оцінювання ситуацій навчання і наuczіння; спілкування учителя з учнями під час уроку [11, с. 12].

Компетентності, яких повинні набути студенти по завершенню цього модулю, є такі: знати і розуміти вимоги професії вчителя, специфічні освітні завдання вчителя; знають особливі вимоги до педагогічної діяльності вчителя у школах різного типу й особливості навчально-виховного процесу, вміти їх порівнювати; розуміти цілі навчання і виховання, вміти здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності з їх урахуванням; вміти використовувати методи наукових досліджень у школі; вміти науково обґрунтовано робити вибір методів навчання і виховання, оцінювати ефективність їх використання під час уроку та позакласних заходів; вміти аналізувати й інтерпретувати процес спілкування з учнями, застосовувати методи і прийоми ведення бесіди з учнями і батьками; вміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології й використовувати засоби масової інформації у навчально-виховному процесі, оцінювати їхній психологічний і виховний вплив [11, с. 12].

В університетах федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія курікуломом підготовки вчителі за блоком «Науки про освіту» передбачено опрацювання студентами змісту п'яти модулів: для майбутніх бакалаврів –

модуль 1 «Виховання», модуль 2 «Оцінювання», модуль 3 «Навчання»; для майбутніх магістрів – модуль 4 «Інновації», модуль 5 «Діагностика та індивідуальний супровід».

У характеристиках змісту модуля «Виховання» визначено такі теми: теорії навчання, виховання, соціалізації; сучасні досягненнями педагогічних, психологічних і соціологічних фундаментальних і прикладних досліджень; наукове обґрунтування основ професійної педагогічної діяльності; розвиток навичок комунікації й інтеракції; вплив соціальних і культурних умови життя на виховання і соціалізацію особистості; дискримінація в освіті та шляхи її подолання; конфліктні ситуації у навчально-виховному процесі; стратегії поведінки і способами конструктивного виходу з конфліктів; рефлексія власного досвіду навчання і виховання [34, с. 8].

У змісті модуля «Оцінювання» визначена такі теми для опрацювання: когнітивні, соціальні та мотиваційні основи розвитку компетентностей; методи діагностування: процедура використання та можлові обмеження; оцінювання навчальних досягнень учнів: критерії, стандартизовані діагностичні процедури, неформальні тести, іспити; зворотній зв'язок як необхідна умова моніторингу успішності діяльності та визначення результатів навчання [34, с.10–11].

Зміст модуля «Навчання» передбачає засвоєння таких тем: основні орієнтири проектування і конструювання процесів навчання і наuczіння (освітні стандарти і вимоги навчального плану, організація діяльності школи та класу, урок як динамічна взаємодія в умовах неоднорідності і різноманітності); моделі забезпечення якості навчання і викладання та її теоретичні і емпіричні основи; вимоги професійної педагогічної діяльності (соціальна організація процесів навчання і класного керівництво, структурування та проведення уроків, з їхнім подальшим аналізом і оцінюванням); дидактичні моделі навчання, їх наукове обґрунтування; використання медіа ресурсів в умовах школи; теорії навчання, стратегії навчання, методи індивідуального і кооперативного навчання [34, с. 12].

Модуль «Інновації» включає такий перелік тем: особливості діяльності школи та проведення уроків; теорії і моделі для визначення освітніх інноваційних процесів та вимірювання їхньої ефективності; методи емпіричних досліджень у галузі освіти і оформлення їхніх результатів; професійні вимоги до вчителя; головні напрями розвитку школи та навчально-виховного процесу; освітні стандарти і шкільні програми [34, с. 9].

Модуль «Діагностика та індивідуальний супровід» має на меті розвиток компетентностей під час роботи над такими темами: теорії і методи діагностики; процедура й інструменти діагностування здібностей, особливостей розвитку і поведінки; розробка рекомендацій відповідно до результатів діагностування, оптимізація процесів навчання і наочіння з урахуванням отриманих даних; визначення ефективності й доцільності способів корекції розвитку особистості [34, с. 11].

Таким чином, у педагогічній освіті ФРН відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти починає розглядатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні [1, с. 19].

Значна кількість університетів у ФРН дійсно відійшли від предметного принципу структурування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів, хоча у вищих навчальних закладах деяких федеральних земель, зокрема Баварії та Баден-Вюртемберг, розробку модулів здійснюють шляхом виділення окремих навчальних дисципліни, серед яких: загальна педагогіка, педагогіка середньої школи, психологія, соціологія, філософія, релігія (євангелічні або католицька) і фольклор/європейська етнологія [35, с. 172–195].

Тому закономірно, що у ряді публікацій німецькі науковці Х. Кіпер (H. Kiper) (Ольденбург, Нижня Саксонія), Р. Арнольд (R. Arnold) (Кайзерслаутерн, Північний Рейн-Вестфалія), Ф. Ладентхін (V. Ladenthin)

(Бонн, Північний Рейн-Вестфалія) виділяють два напрями змістового наповнення блоку «Науки про освіту»: 1) предметний принцип, що передбачає засвоєння знань з конкретної дисципліни – педагогіки (педагогіка середньої школи, загальна дидактика); психології (педагогічна, соціальна психологія, психологія навчання, психологія праці, психодіагностика); соціології (теорія соціалізації, організації, основи наукових досліджень); політології (основи освітньої політики тощо) та ін.; 2) міжпредметний принцип, що передбачає створення міждисциплінарного курсу на основі синтезу найважливіших для професійної педагогічної діяльності знань з різних наук [3; 26; 28].

Для демонстрації предметного принципу наведемо зміст модулів блоку «Науки про освіту» підготовки вчителів у Бамберзькому університеті імені Отто Фрідріха й Аугсбурзькому університеті (федеральна земля Баварія). Складові згаданого блоку відображені у таблиці 3.

Таблиця 3

Дисципліни блоку «Науки про освіту» навчального плану
Бамберзького університету імені Отто Фрідріха [35, с. 172–173]

Модуль	Статус	Бали успішності
Загальна педагогіка	обов'язковий	8
Педагогіка середньої школи	обов'язковий	12
Психологія	базовий, обов'язковий	5
	додатковий, обов'язковий	10
Філософія	за вибором	3 або 5
Політологія	за вибором	5
Соціологія	за вибором	5
Релігієзнавство (євангелізм)	за вибором	3 або 5
Релігієзнавство (католицизм)	за вибором	3 або 5
Фольклор/європейська етнологія	за вибором	3 або 5

Встановлено, що метою модуля «Загальна педагогіка» є визначення основних понять, зокрема «навчання» і «виховання», ознайомлення студентів з основними вимогами професії вчителя, розкриття змісту його роботи в школі. Зміст цього модуля передбачає опрацювання студентами таких тем: історія

педагогіки, становлення педагогіки як науки, методологія науки, сутність, зміст, загальні закономірності та принципи виховання, компоненти процесу виховання, стилі виховання, навчання як педагогічна категорія, його цілі, вимоги, значення, планування та організація процесу навчання [35, с. 174].

Модуль «Педагогіка середньої школи» включає такі теми: організаційні системи шкільної освіти, завдання і функції школи, запровадження інновацій, планування, проведення і аналіз уроків, індивідуалізація і диференціація, освітній менеджмент, підходи до розвитку школи, методи оцінювання успішності розвитку школи, основи наукових досліджень у школі, здоров'язберігаючі технології, концепції та моделі інклюзивної освіти [35, с. 188–189].

У змісті модулю «Психологія» було виокремлено такі тематичні компоненти: педагогічна психологія навчання і викладання (основні процеси навчання і засвоєння знань, основні моделі навчання); диференційна психологія і психологія особистості (навчальна мотивація і мотивація досягнення успіху); соціальна психологія школи і сім'ї (очікування, цінності, переконання, шкільний клас як група, управління класом); психологія розвитку у контексті дитячого і підліткового віку (моделі й умови розвитку); психолого-педагогічна діагностика (психологічні основи оцінювання та інтерпретації даних, значення вимірювання шкільних досягнень та розвитку; виявлення поведінкових порушень у дітей та підлітків) [35, с. 178–181].

Отже, можемо зробити висновок, що формування змісту психолого-педагогічної підготовки за майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН здійснюється за двома напрямками, а саме: за предметним принципом через визначення переліку дисциплін та за принципом міждисциплінарності з орієнтуванням на результат – розвиток компетентностей на основі синтезу знань з різних галузей науки і практики, переважно педагогіки, психології, соціології. Зазначимо, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті

розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з погляду різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

5. Форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН

На основі аналізу навчальних планів університетів ФРН, на базі яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів, можемо стверджувати, що основними формами організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, тренінг, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного і заключного контролю навчання студентів є письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Представники німецької наукової думки З. Бльомеке (S. Blömeke) [7] і Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) [53] зазначають, що введення компетентнісного підходу вимагає використання практико орієнтованих методів навчання, оскільки компетентність проявляється і розвивається в діяльності. Науковці підкреслюють, що відповідно змінюється і роль традиційних форм організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Лекції головним чином слугують для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація, окреслених у змісті лекцій питань.

Наприклад, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари [7, с. 140].

Й. Шютценмайстер, професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) зазначає, що під час лекцій майбутні учителі залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей та рефлексивних здібностей мало підтримується. На думку науковця, найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проектів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра. Особливо важливого значення у підготовці майбутнього вчителя вчений надає реалізації навчально-дослідних проектів під час практики в школі [53, с. 53]. Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє кооперативне навчання, називаючи його соціальною формою навчання, яка допомагає тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що така форма організації навчання вимагає застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери [53, с. 54].

Долучаючись до дискусії, А. Мак, співробітник науково-дослідного Інституту Оденвальд та професор професійної школи в Еслінгені (федеральна земля Баден-Вюртемберг), наголошує, що ефективність чи неефективність форм організації підготовки студентів вищого навчального закладу треба визначати відповідно до ступеня розвитку компетентностей. Для визначення ролі лекцій, практикумів, семінарів і проектів у навчальному процесі науковець пропонує спиратись на ступеневу модель розвитку компетентностей, яку ми зобразили на рисунку 2.



Рис. 2. Ступенева модель розвитку компетентності А. Мака [32, с. 61]

Вчений зазначає, що ступені моделі неможливо перескочити чи залишитися на одному з них, оскільки у такому випадку розвиток компетентності буде епізодичним, що унеможлиблює ефективне виконання професійної діяльності. Автор моделі розглядає розвиток компетентності через синтез когнітивно-процесуального і поведінкового компонентів, зокрема: 1) через наявність відповідних знань, умінь, навичок; 2) внутрішню і зовнішню автономію майбутнього фахівця. Обидва компоненти взаємопов'язані, синхронізовані один з одним і відповідають певному ступеневі розвитку компетентності [32, с. 61].

Відповідно до ступенів згаданої моделі професор А. Мак розподіляє форми організації підготовки в університеті таким чином: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «володіти», семінар – «володіти», проект – «змінювати». Далі у своїй роботі науковець відзначає, що ступеню «змінювати» відповідає дипломна робота бакалавра, робота магістра знаходиться у проміжному положенні між «змінювати» і «створювати», а ступеню «створювати» відповідає дисертація [33, с. 22].

Обговорюючи питання значення лекцій у навчальному процесі, професор А. Мак підкреслює, що повна заміна лекцій семінарами неможлива, оскільки вони також виконують свою функцію у процесі розвитку компетентностей. Одними з дієвих інструментів лекції для забезпечення функції викладання автор називає використання методу ілюстрації, що сприяє унаочненню теоретичного матеріалу, передбачає демонстрацію і сприймання процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою схем, плакатів, портретів, фотографій, малюнків, репродукцій, що відповідає ступеню «знати» авторської моделі розвитку компетентності [33, с. 6].

Водночас А. Мак погоджується з думкою про те, що семінари повинні бути проблемними і орієнтованими на практику, спрямованими на застосування міждисциплінарних знань для вирішення проблемних задач, що відповідає ступеню «володіти», але проміжним кроком між лекціями і семінарами, на його

думку, провинні бути практичні заняття або практикуми, що забезпечують оволодіння компетентностями ступеню «могти» [33, с. 8].

Вищезгадані німецькі науковці підкреслюють, що головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених лекцією, спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Вчені наголошують, що ефективного розвитку компетентностей можна досягти через використання методів проблемного, ситуаційного і дослідного навчання.

Розглядаючи питання застосування методів проблемного навчання на семінарах, німецькі науковці звертаються до досвіду підготовки вчителів у Швейцарії [61; 63], зокрема метод «семи кроків», що передбачає розв'язання проблеми за сімома етапами (кроками), кожен з яких має своє центральне питання.

Перша зустріч передбачає роботу в малих групах з метою ознайомлення з проблемою та її первинного аналізу і відбувається за такими кроками:

1) уточнення понять (Як це називається?). На цьому етапі здійснюється роз'яснення незрозумілих термінів і понять;

2) уточнення проблеми (Чому це сталося?). Відбувається формулювання від одного до трьох ключових питань, що визначають завдання для розв'язання проблеми;

3) аналіз проблеми (Що ти думаєш?). Пошук відповідей на означені вище ключові питання з використанням методів «мозкового штурму», «мікрофон» для висловлення індивідуальної думки. Далі на основі цих відповідей відбувається генерування гіпотез;

4) упорядкування пояснень (Що ми думаємо разом?). Систематизація і групування усіх можливих роз'яснень проблеми, вибір основної гіпотези групи як ключової відповіді на означені раніше ключові питання. Підведення підсумків аналізу проблеми;

5) формулювання питань для подальшого вивчення (Що необхідно ще дізнатись?). Група разом визначає близько трьох питань, що потребують

додакового вивчення і пошуку інформації для досягнення мети – розв’язання проблеми. Далі відбувається індивідуальна робота за визначеними додатковими питаннями з метою пошуку нової інформації;

6) збір інформації (Які відповіді я знайшов?). Огляд нового матеріалу для пошуку відповідей на питання, сформульовані на п’ятому етапі, що допомагає поглибити і розширити знання. Нові здобуті знання дозволяють перейти до наступного, сьомого, етапу групової роботи над проблемою;

7) обмін інформацією (Що нового?). Усі по черзі коротко представляють результати роботи над визначеними додатковими питаннями. У процесі спільного опрацювання нової інформації відбувається її уточнення, обговорення у формі дискусії з метою підтвердження чи спростування висунутої раніше гіпотези. На цьому етапі відбувається пошук відповідей на питання, сформульовані на другому етапі роботи [61, с. 20; 63, с. 198].

Уточнюючи організаційні аспекти проблемного навчання, М. Вільгельм (M. Wilhelm), професор Цюрихського університету (Швейцарія), зазначає, що вказані сім кроків можна розподілити на три фази, а саме: 1) аналітичну, що передбачає ідентифікацію проблеми, її аналіз, визначення питань для пошуку додаткової інформації; 2) роз’яснювальну, на якій відбувається уточнення проблеми на основі нових знань і визначення нових перспектив її розв’язання; 3) фазу синтезу, результатом якої є формування сценарію розв’язання проблеми [63, с. 200].

Ефективним у підготовці вчителів німецькі дослідники називають також використання методів ситуаційного навчання. Професори Регенбурзького університету (федеральна земля Баварія) М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), А. Хартінгер (A. Hartinger), Д. Мьортл-Хафіцовік (D. Mörtl-Hafizović) виділяють такі умови його реалізації: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у подібних ситуаціях, в інших контекстах; обов’язкова вербалізація (проговорювання) процесу розв’язання ситуації;

рефлексія досвіду вирішення ситуації з вербалізацією емоцій. До методів ситуаційного навчання німецькі науковці відносять наступні: метод аналізу ситуацій, метод кейсів, рольове програвання ситуацій тощо [15, с. 727–728]. Зокрема рольове програвання ситуацій є одним з методів, що часто використовується під час семінарів. Досвід його застосування описує у своїх працях Б. Вейанд (B. Weyand), педагог центру підготовки вчителів на базі Трірського університету (федеральна земля Рейнланд-Пфальц). Вона зазначає, що переважно такі заняття проходять в кінці навчального тижня і вимагають попередньої підготовки від студентів. Під час самого семінару студент перед одногрупниками проводить урок або його елемент у якості вчителя. Це стає також способом апробації своїх можливостей і здібностей з подальшою їх рефлексією. У такому випадку у ролі учнів виступає група, а роль вчителя перебирає на себе один з її членів, котрий планує і проводить «урок», потім аналізує його разом з групою. Після «уроку» члени групи переходять з позиції учнів у позицію експертів [62, с. 23].

Під час аналізу результатів «уроку» усі учасники взаємодії обговорюють як змістовні, процесуальні, так і афективні компоненти, здійснюють вербалізацію емоцій – описують які саме емоції виникали на тих чи інших етапах проведення «уроку», як вони змінювались, як на них впливали зовнішні фактори: колектив, дії «вчителя», умови приміщення. Подібний аналіз з використанням методу рефлексії проводить також студент, який виступав у ролі вчителя [62, с. 24].

Підкреслимо, що використання методу рефлексії набуває особливого значення для окреслення подальших напрямів професійного розвитку майбутнього вчителя, дозволяє знайти відповіді на такі питання: що в діяльності було позитивним, на що треба звернути увагу, що було недоцільним тощо. Метод рефлексії широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школі і стажування. Рефлексивний аналіз індивідуального досвіду студент розміщує у портфолію, яке включає протокол рефлексії, лист-

узагальнення досвіду, відгуки вчителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету [55].

Часто в університетах ФРН підготовка студентів до практики в школі здійснюється у формі тренінгу, метою якого є відпрацювання і закріплення тих чи інших здібностей чи репертуару поведінки. Як зазначає Н. Хаверс (N. Havers), професор Мюнхенського університету імені Людвіга Максиміліана (федеральна земля Баварія), тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів та є мобільною формою поєднання педагогічної теорії і практики, яка відзначається діяльнісною спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвитку здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи. Основними засобами тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації [22, с. 283].

Заняття у формі тренінгів проводяться переважно за програмами факультативів і передбачають добровільний попередній запис студентів незалежно від року навчання та спеціальності. Наприклад, тренінгова програма «Pro-L Workshops» Франкфуртського університету імені Йогана Вольфганга Гете (федеральна земля Гессен) передбачає проведення від 12-ти до 15-ти тренінгів на семестр, тривалість яких може бути півдня, один або кілька днів. Прикладами тем занять є такі: управління класом – клімат навчання і попередження конфліктних ситуацій; пошук рішень у діалозі – правила ведення бесіди; як керувати своїм голосом і бути зрозумілим – дихання, голос і мовлення. Усі заняття проводяться з використанням практичних вправ, рольових і ділових ігор, інтерактивних методів навчання [8, с. 29]. Тренерами можуть бути фахівці різного профілю: як педагоги-практики, так і логопеди. Наприклад, дводенний тренінг з управління голосом проводиться двома професійними логопедами і закінчується індивідуальним «зворотнім зв'язком», під час якого фахівці дають конкретні рекомендації кожному з учасників тренінгового заняття.

Керівники згаданих вище програм відзначають позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування в школі, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідного проекту. Зокрема реалізація навчально-дослідного проекту є обов'язковою умовою практичного семестру магістерської програми підготовки учителів. Планування проектів відбувається шляхом групової роботи з допомогою викладача університету на підготовчому етапі практики. Для цього до початку і під час шкільної практики в університеті проводяться підготовчі семінари та семінари-супроводи, на яких студенти здійснюють планування і коригування власних проектів [41].

Відповідно до методичних рекомендаціях Інституту розвитку якості шкільної освіти федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, продуктивна фаза, оцінювання, презентація. Водночас план проекту повинен відповідати на основні питання, а саме: 1) яка мета? (для продукту – інформувати, щось змінити, переконати, розвивати; для навчання – що повинні дізнатись і чого навчитись; для процесу – у який спосіб проект буде реалізовано); 2) що відбуватиметься? (які заходи, за якою тематикою, у якій послідовності повинні відбутись); 3) коли здійснюватиметься? (коли повинні розпочатися окремі етапи реалізації проекту, яка їхня тривалість, що треба зробити першочергово); 4) хто виконавці? (хто і за яку частину роботи відповідає, хто є співвиконавцями, коли робота виконується разом, а коли розподілена між учасниками); 5) як виконувати? (у який спосіб повинен здійснюватись збір інформації, її структурування і оцінювання; за якими критеріями вона буде оцінюватись, для чого буде призначена, як буде використовуватись) [6, с. 34]

Під час продуктивної фази проекту його керівник, зокрема студент-практикант, повинен стимулювати використання учнями різних методів і прийомів для опрацювання змісту проекту, наприклад: 1) збір інформації: пошук матеріалів, використання Інтернет-ресурсів, перегляд фільмів, опитування експертів, прослуховування доповідей, спостереження і апробація

певного виду діяльності, ознайомлення з аналітичними матеріалами, графіками, діаграмами тощо; 2) обробка інформації: структурування, упорядкування, порівняння, аналіз, узагальнення, нанесення карт, створення графіків чи діаграм тощо; 3) використання і передача інформації: на основі нових знань розробити, сконструювати, намалювати продукт, вирішити проблему, визначити власну позицію тощо. Завданням керівника проекту – майбутнього учителя – не лише співпрацювати з учнями, а й зупиняти їхню роботу для проведення рефлексії, підбиття підсумків, визначення напрямів подальшої роботи і внесення змін до плану виконання проекту [6, с. 33].

На наступній фазі реалізації проекту за визначеними критеріями відбувається спільне оцінювання процесу і результату виконання роботи. Учні спільно з керівником визначають на скільки вони змогли досягти поставленої мети, які методи її досягнення виявились ефективними чи неефективними, на скільки вони є задоволеними результатом спільної роботи. Результати проекту можуть бути презентовані у вигляді виставки, акції чи продукту, наприклад: 1) на виставці можуть бути представлені такі об'єкти: стінгазета, колаж, плакат, інформаційні графіки, карта, мистецький об'єкт, інсталяція, фоторепортаж, відео, презентація у програмі PowerPoint тощо; 2) акцією може бути радіовиступ, театралізована вистава, експеримент, танець, рольова гра, ток-шоу, вікторина; 3) продуктом може бути газета, книга, лист, брошури, модель, продукт ручної праці (прикраса, одяг, меблі тощо), реконструкція або ремонт (класної кімнати, шкільного подвір'я, ігрового майданчика тощо) [6, с. 34].

Отже, метод проектів передбачає організацію активного дослідного і проблемного навчання, спрямований на розвиток нових ідей і створення кінцевого продукту.

Як підкреслює професор Кельнського університету (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Д. Рор (D. Rohr), дослідне навчання є одним з «наріжних каменів» психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів [49, с. 11]. Описуючи модель підготовки учителів у Кельні, науковець зазначає, що для забезпечення цього положення університет підтримує тісні

взаємозв'язки зі школами, на базі яких відбувається реалізація проектів у контексті дослідного навчання студентів. Результати участі у науково-дослідних проектах майбутні учителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеня бакалавра чи магістра. Водночас учителів з партнерських шкіл запрошують з доповідями на семінари в університеті та як тренерів для підготовки студентів до практики в школі [49, с. 16].

Зазначимо, що науково-дослідні проекти реалізуються студентами університету не лише на території ФРН, а й інших країн. Наприклад, у вересні 2010 року 29 студентів у супроводі 4 викладачів здійснили десятиденну поїздку до Фінляндії з метою вивчення особливостей шкільної системи освіти у цій країні. Підтримку у реалізації цього проекту забезпечила Німецька служба академічних обмінів. Під час перебування у Фінляндії кожен студент мав конкретну тему для дослідження, результати якого презентував у портфоліо [49, с. 17].

На етапах планування і проведення досліджень студенти отримують підтримку і консультації від викладачів під час колоквиумів. Цілями цієї форми організації підготовки майбутніх учителів є такі: обговорення питань планування дослідження, уточнення деталей процесу його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання тощо.

Підготовка до семінарів, реалізація навчально-дослідних і науково-дослідних проектів, написання кваліфікаційних робіт передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості інформації. Підкреслимо, що під час самостійної підготовки студент німецького університету не залишається сам на сам з теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-тьютором. Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно у малих групах і можуть відбуватись також у формі вебінарів та з використанням скайп-зв'язку. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основним завданням якого є

підтримати молодших товаришів у навчанні та поділитись досвідом роботи над конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти і відпрацювати на практиці [50, с. 17].

Тьюторіал як форма організацій самопідготовки надає студентам молодших курсів можливість отримати зворотній зв'язок щодо власних стратегій навчання, скоригувати їх, проаналізувати власну мотивацію, встановити нові зв'язки. Участь у груповій роботі у якості тьютора має позитивний ефект і для студента-старшокурсника, зокрема сприяє: розвитку навичок активного слухання, публічного виступу, роботи у команді, набуттю вміння управляти груповими процесами, розширенню знань про динаміку групової роботи тощо [37, с. 69].

Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя у ФРН. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Професор Паденборнського університету Е. Кьоніг (E. König) зазначає, що наставник-консультант як коуч забезпечує індивідуальну підтримку стажиста за такими напрямками: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і удосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі у підготовці підростаючого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо. Науковець наголошує, що коучинг це більше, ніж бесіда віч-на-віч – це структурований процес вирішення проблеми, що здійснюється за такими етапами: 1) орієнтування, що передбачає роз'яснення мети; 2) уточнення, на якому здійснюється вивчення ситуації і обставин; 3) розв'язання, метою якого є пошук шляхів виходу з проблеми; 4) завершення, результатом якого є складання конкретного плану дій [27, с. 14].

Отже, основними формами організації навчання в університетах ФРН є: лекція, семінар, тренінг, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самотійна робота. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів є

практико орієнтованою, спрямованою на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемного, ситуаційного і дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання в університеті та стажування, що реалізується у формі тьюторіалу та наставництва з використанням методу коучингу.

6. Професійно-педагогічна практика студентів у загальноосвітніх школах ФРН

Провідним компонентом реформованої системи педагогічної освіти у ФРН є практична підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл до професійної педагогічної діяльності. Введення нових елементів практики під час навчання в університеті було зафіксовано у земельних законах про підготовку учителів.

Серед нових видів практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів було виділено такі: практика на профпридатність – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті; практика-орієнтування – мінімум 1 місяць на першому році навчання; практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі, метою якої є визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи поза нею; практичний семестр – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки майбутніх магістрів. Підкреслимо, що навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, після якого дипломований магістр освіти (Master of Edukation) переходить у підпорядкування відповідного відділу земельного Міністерства освіти для проходження стажування, тривалість якого з 2011 року була зменшена з 24-ох до 18-ти місяців. Завершується стажування складанням другого державного

екзамену, після якого молодий педагог матиме повне право працювати вчителем у школі відповідного типу.

Результати усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для зарахування практики та однією з умов допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті [20, с. 309]. Портфоліо – це систематизована задокументована інформація про розвиток професійної компетентності на кожному з практичних компонентів професійної педагогічної підготовки; це формальний доказ успішного завершення кожної фази підготовки вчителя [58, с. 344]. Оформлення портфоліо починається під час практики на профпридатність і є розгорнутим описом професійної біографії майбутнього фахівця-педагога. Наявність портфоліо є однією з умов допуску студента-майбутнього вчителя до проходження стажування в школі після завершення навчання в університеті.

Портфоліо складається із відкритої (обов'язкової) та приватної частин. Приватну частину складають плани уроків, анкети-опитувальники для учнів, плани проведення позашкільних заходів, роздаткові, демонстраційні матеріали, презентації, фото- та відеоматеріали за результатами проведених уроків чи заходів, власні спостереження, роздуми, нотатки тощо. Відкриту частину портфоліо складають матеріали для подальшого обговорення з учителем-наставником та викладачем університету. Обов'язковими компонентами цієї частини портфоліо є такі: 1) титульний аркуш з описом особистих даних; 2) карта цілей, де студент визначає персональні цілі практики; 3) протокол рефлексії індивідуального досвіду практики за чотирма стандартами.; 4) лист-узагальнення результатів практики, де за визначеними питаннями студент на основі отриманого досвіду окреслює орієнтири подальшого навчання і перспективи власного професійного розвитку; 5) відгуки про роботу практиканта від учнів, учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки і викладача університету [55, с. 9].

Орієнтовний протокол рефлексії був розроблений спільною робочою групою представників земельного Міністерства освіти, професорів

університетів, консультантів центрів шкільної практичної підготовки, працівників шкіл федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія. Протокол передбачає аналіз студентом власного досвіду практики за основними стандартами, затвердженими постановою земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.).

Розглянемо практичні компоненти університетської підготовки майбутніх учителів з урахуванням стандартів практики і розпочнемо з характеристики практики на профпридатність, яка є, на нашу думку, одним з результативних кроків у напрямі розвитку професійної відповідності в педагогічній галузі. Практику на профпридатність проходять абітурієнти, які у майбутньому прагнуть стати учителями. Цей вид практики не є складовою університетської фази підготовки, але є однією з умов допуску до проходження стажування після завершення навчання в університеті. Практика на профпридатність є першою зустріччю зі школою у якості місця роботи. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору, а основними завданнями є наступні: рефлексія власного досвіду навчання з позиції вчителя; створення уявлення про школу як про місце роботи; аналіз власних здібностей і можливостей, співвіднесення їх з вимогами обраного виду професійної діяльності; виокремлення проблемних пунктів своєї підготовки до професії; з'ясування здатності виконувати цю роботу у майбутньому; усвідомити правильності чи хибності вибору професії [58, с. 330].

Відповідальність за забезпечення проходження практики покладена на адміністрацію школи та відбувається за підтримки досвідченого вчителя (ментора), який пройшов відповідну підготовку в центрі шкільної практичної підготовки, на базі якого з 1 серпня 2011 року абітурієнти беруть участь у супроводжуваних семінарах. Це допомагає створити уявлення про необхідну теоретичну базу для ефективної реалізації педагогічної діяльності [13, с. 4].

Успішність проходження практики на профпридатність визначається за чотирма стандартами, затвердженими Міністерством освіти федеральної землі

Північний Рейн-Вестфалія: 1) випускник практики здатен сприймати і аналізувати ситуацію навчання кожного учня як індивідуальне учіння; 2) здатен брати на себе роль учителя і аналізувати свою поведінку; 3) сприймає і аналізує школу як єдину організацію і місце роботи, як поле власної практичної діяльності; 4) апробує і аналізує свої можливості у професійній педагогічній діяльності, оцінює вибір професії на основі здобутого досвіду [58, с. 331].

Таким чином під час практики на профпридатність абітурієнти задіяні не лише у навчальному процесі, вони отримують змогу повністю зануритись у шкільне життя, а саме: практиканти вивчають шкільні статuti, знайомляться з вимогами до проведення уроків, педагогічними ситуаціями, ведуть педагогічні спостереження за окремою дитиною або групою дітей, допомагають учням у виконанні домашніх завдань. Після такого ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти більш реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору.

Ключовим значенням практики на профпридатність є, на нашу думку, можливість набути першого практичного професійного досвіду, а саме: ознайомитись з діяльністю вчителя, не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання.

Під час навчання в університетах федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія на шляху до професії вчителя студенти мають два блоки практики: 1) для майбутніх бакалаврів – практика-орієнтування (1 місяць) і практика професійного поля (1 місяць); 2) для майбутніх магістрів – практичний семестр (5 місяців) [20; 34; 36].

За організацію і проходження студентами першого блоку практики відповідають центри підготовки вчителів при університетах. Їхніми головними завданнями є забезпечення науково-методичного супроводу практичної підготовки, підтримка взаємозв'язків зі школами, підготовка учителів-наставників, які здійснюватимуть супровід студентів-майбутніх бакалаврів під час практики-орієнтуванні та практики професійного поля.

Перший блок практики має кілька організаційних етапів, а саме:

- 1) підготовчий, на якому студент визначається з місцем проходження практики, оформлює супровідні документи і обов'язково бере участь у підготовчому семінарі в університеті;
- 2) практичний, під час якого студент здобуває досвід педагогічної діяльності в школі (практика-орієнтування) або у закладах позашкільної освіти (можливо під час практики професійного поля) та відвідує семінар-супровід в університеті;
- 3) заключний, що передбачає оформлення портфоліо, проведення заключних бесід студента з учителем-наставником, адміністрацією школи, викладачем університету, учнями та подальше оцінювання за модулем «Практика орієнтування» (всього 6 балів успішності) у другому семестрі та модулем «Практика професійного поля» (всього 6 балів успішності) у четвертому семестрі за програмою підготовки майбутнього вчителя освітнього ступеня «Бакалавр» [59, с. 5].

Встановлено, що під час практики-орієнтування студенти повинні комплексно поглянути на діяльність учителя в школі і критично оцінити свою власну роль і можливості у цьому виді зайнятості; встановити взаємозв'язки між уже набутим під час практики на профпридатність досвідом і теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту». Серед цілей практики-орієнтування можна виділити такі: оцінити свої знання з огляду достатності чи недостатності для забезпечення реалізації навчального процесу в школі; розвивати дослідницьку спрямованість навчання в університеті з метою поглиблення власних знань і здібностей; сформувати здатність до самоорганізації і тайм-менеджменту; розвивати комунікативну компетентність, оскільки комунікація та інтеракція є основою налагодження стосунків між людьми [34, с. 4].

Стандартами, що визначають успішність практики-орієнтування є такі:

- 1) випускник практики-орієнтування здатен комплексно і системно вивчати особливості професійної педагогічної діяльності;
- 2) здатен встановлювати взаємозв'язки між теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту» і конкретними педагогічними ситуаціями;
- 3) створювати власні ситуації

професійної педагогічної діяльності; 4) самостійно здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності та професійного розвитку [58, с. 341].

Практика-орієнтування дозволяє здобути і закріпити перші орієнтири педагогічної діяльності у школі, визначитися щодо ролі вчителя у цьому професійному полі і проаналізувати свої можливості. Узагальнюючи результати практики-орієнтування студент-практикант повинен дати відповіді на такі питання: що для мене означає бути вчителем?; які конкретні завдання я матиму?; які є труднощі в цій професії?; які страхи у мене виникають?; як я себе відчуваю перед класом?; яким є щоденний розпорядок роботи школи?; як підготувати хороший урок?; як вчителю попередити і подолати конфліктні ситуації?; на що потрібно звернути увагу під час роботи з учнями, батьками, колегами? [55, с. 23]. Ці завдання для самоаналізу спрямовані на розвиток пізнавальної активності студентів з метою покращення професійних якостей.

Наступною складовою блоку професійно-педагогічної практики майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра є практика професійного поля, основними цілями якої є такі: поглиблення досвіду, отриманого студентами під час практики-орієнтування; розширення уявлень про сферу професійної педагогічної діяльності; проекція теоретичних знань за блоком «Науки про освіту» на сферу позашкільної освіти; визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи альтернатив педагогічної діяльності поза нею [55, с. 6].

Відповідно до означених цілей майбутні учителі можуть проходити практику як безпосередньо в школі, так і у закладах позашкільної освіти. Осередками для проходження практики професійного поля можуть бути такі позашкільні установи: громадські молодіжні центри, церковні центри соціальної підтримки, центри служба зайнятості, консультативні центри для молоді при земельному Міністерстві освіти, асоціації вальфдорської педагогіки, центри реабілітації дітей та молоді (для вчителів спеціальних шкіл), культурно-мистецькі центри (для вчителів музики і образотворчого мистецтва), освітні

центри на базі виробничих підприємств (для вчителів професійних шкіл) тощо [59, с. 11].

Практика професійного поля може відбуватися і в школі, але у цьому випадку матиме іншу спрямованість, порівняно зі змістом практики-орієнтування, зокрема вона може здійснюватись за такими напрямками: підготовка і реалізація навчального проекту, реалізація соціальної роботи в школі, здійснення психолого-педагогічного консультування, проведення розвивальних соціально-психологічних тренінгів, організація дозвілля, реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу, адміністративна робота в школі тощо [59, с. 11].

Окремих стандартів для практики професійного поля не виокремлено. Так у розпорядженні земельного Міністерства освіти «Про допуск до стажування майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл» (від 18 червня 2009 р.) зазначено, що блок практичної підготовки майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра має спільні стандарти, тому основними орієнтирами визначення успішності обох вищезгаданих бакалаврських практик є спільні чотири стандарти, зазначені під час розгляду практики-орієнтування [58, с. 341].

Практичним компонентом університетської підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл освітнього ступеня магістра є практичний семестр. Основні орієнтири для його реалізації на підготовчому, практичному і заключному етапах відображено у «Рамковій концепції структури і змісту практичного семестру підготовки учителів з освітнім ступенем магістра», яка була затверджена 14 квітня 2010 року Міністерством освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія. У цьому документі зазначено, що метою практичного семестру є забезпечити нерозривний зв'язок професійно орієнтованої теорії і практики, здійснити наукову і професійно-педагогічну підготовку студентів до виконання вимог школи і підготувати їх до проходження стажування. Практичний семестр передбачає набуття студентами досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідницьких проектів, досвіду

планування, проведення та аналізу уроків, психолого-педагогічного супроводу учнів. [41, с. 2].

Для забезпечення успішної реалізації практичного семестру університет повинен забезпечити:

– підготовку студентів до практичного семестру на основі поєднання науки і практики за напрямками «Науки про освіту» і «Дидактика» (2 або 3-ох предметів викладання). Досягнення цієї мети забезпечується через участь студентів у відповідних семінарах, де вони вчаться планувати, проводити і оцінювати навчально-дослідні проекти за вказаними вище напрямками підготовки. На цих семінарах студенти повинні визначити, проаналізувати і здійснити рефлексію основних завдань професійної педагогічної діяльності в школі на основі педагогічних, психологічних, соціологічних, дидактичних теорій і розвивати свою професійну компетентність;

– розробку та реалізацію кожним студентом-практикантом навчально-дослідних проектів – мінімум одного проекту психолого-педагогічного спрямування і мінімум одного дидактичного (за предметом викладання). Вони можуть бути інтегровані. Усі проекти повинні бути письмово оформлені та представлені у портфоліо;

– коригування і внесення змін до проектів, оскільки кожен з них передбачає планування, реалізацію, оцінювання не лише у рамках уроків, а й відповідати умовам і запитам школи, де майбутній учитель буде проходити практику. Для координації і узгодження проектів із реаліями конкретної школи під час практичного семестру університет проводить семінари-супроводи за напрямками: «Науки про освіту» і «Дидактика». У цих семінарах студенти разом із викладачем уточнюють окремі аспекти планування, проведення і оцінювання проектів під час їх реалізації в школі;

– оцінювання результатів практичного семестру на основі аналізу студентських портфоліо, допомогу майбутнім учителям у визначенні перспектив подальшого професійного розвитку [41, с. 7].

Наприклад, підготовчий етап практичного семестру в Кельнському університеті (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) передбачає відвідування студентами таких семінарів: 1) за блоком «Науки про освіту»; 2) з дидактики двох дисциплін, де також враховано компонент спеціальної педагогіки; 3) семінари за профільним предметом, де студенти разом із викладачем опрацьовують можливі теми для реалізації шкільних проєктів у контексті дослідного навчання. У кінці підготовчого етапу майбутні учителі повинні визначитися з місцем проходження практики і презентувати плани своїх навчально-дослідних проєктів у письмовому вигляді. Успішне виконання цього завдання є допуском до практичного семестру [36, с. 4].

Установами-учасниками підготовки вчителів освітнього ступеня магістра є школа і центр шкільної практичної підготовки, які забезпечують реалізацію практичного семестру у такий спосіб:

- супровід студентів у школі під час практичного семестру здійснюють консультант центру шкільної практичної підготовки і вчитель-наставник зі школи, де студент проходить практику. Вони надають підтримку у реалізації навчально-дослідних проєктів, сприяють розвиткові пізнавальної активності студентів-практикантів, підтримують університетську підготовку на місці реалізації проєкту – в школі;

- учитель-наставник системно, комплексно, відповідно до стандартів сприяє виконанню студентами-практикантами навчально-дослідних проєктів. Бажаним є узгодження мети і завдань проєктів з адміністрацією школи. Питання реалізації проєкту, що потребують уточнення, вирішуються на семінарах-супровадах в університеті;

- учитель-наставник допомагає спланувати і реалізувати окремі елементи проєкту – уроки – у відповідності до визначеної освітньої мети. Уроки із супроводом учителя-наставника повинні бути розділені на обидва предмети викладання і складати в сукупності 70 уроків. Запропонований розподіл не є сталим і може бути переглянутий [41, с. 8].

Консультант центру шкільної практичної підготовки вчителів забезпечує супровід студента-практиканта наступним чином:

- узгоджує з університетом зміст обов'язкового курсу «Вступ до спеціальності», щоб підготувати майбутніх учителів до відповідальної і самосійної діяльності в школі. Основними питаннями, що розглядаються у межах курсу є такі: використання теоретичних знань, здобутих в університеті, конкретних педагогічних ситуаціях і під час уроку; планування уроків, що передбачає підготовку зразків для планування студентами уроків і відбору конкретних завдань; використання дидактичних знань за предметом викладання під час планування і проведення уроків; використання медіа-ресурсів під час уроку; вимоги до оцінювання успішності учнів.

- консультує щодо планування, проведення і аналізу уроків. Перший урок студента-практиканта буде використаний для ретельного аналізу його елементів, визначення сильних сторін і основних аспектів, що потребують доопрацювання, що і стане темою для подальшого обговорення.

- здійснює аналіз уроків у контексті групового стажування та їхню відеофіксацію для подальшого обговорення за участю досвідчених вчителів того самого чи іншого предмету викладання з подальшим оформленням ними заключних відгуків;

- організовує відвідування студентами-практикантами уроків учителя-наставника та інших досвідчених учителів з подальшими консультативними бесідами з ними;

- забезпечує узгодження способів вирішення проблем виховання;

- надає роз'яснення і підтримку під час визначення і оцінювання успішності учнів [41, с. 9].

Німецькі дослідники А. Зайдель (A. Seidel), К. Шпек (K. Speck), В. Шубарт (W. Schubarth), професори Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург), зазначають, що необхідною умовою успіху практичного семестру є забезпечення взаємодії між університетом, центром шкільної практичної підготовки і школою [52, с. 290]. На основі аналізу концепції

практичного семестру нами було виділено такі аспекти забезпечення взаємодії між цими установами [41]:

- стандартизована процедура розподілу студентів-практикантів за місцями проходження практики (відповідно до розділу 4 концепції);
- проведення спільних попередніх зустрічей представників університету, центру і школи для узгодження напрямів діяльності студентів-практикантів у школі і забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів в університеті;
- організація і проведення спільних науково-практичних і науково методичних масових заходів для забезпечення обміну інформацією та зв'язку між підготовкою в університеті і безпосередньою практичною діяльністю майбутнього вчителя у школі з метою його професійного розвитку;
- постійний обмін інформацією з використанням медіаресурсів між університетом і центром для подальшого узгодження навчальних планів відповідно до вимог практичної педагогічної діяльності;
- спільне обговорення результатів практичного семестру викладачами університетів разом з представниками центру і вчителями школи;
- підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів під час практичного семестру. Це передбачає організацію і щорічне проведення курсів, семінарів, практикумів та інші заходів для вчителів-наставників та викладачів університету, адже забезпечення якості підготовки майбутніх учителів залежить не лише від оптимізації університетських освітніх програм, але й від педагогів, що супроводжують їх під час практики.

Практичний семестр в школі закінчується спільним підведенням підсумків студентом-практикантом, вчителем-наставником і консультантом центру шкільної практичної підготовки. Ця співбесіда не є екзаменом і не оцінюється, а проходить у вигляді зворотного зв'язку, щоб студент зміг критично оцінити результати практики, визначити свої переваги і напрями

професійного розвитку на які особливо треба звернути увагу для підвищення ефективності педагогічної діяльності [41, с. 16].

Основою для екзаменаційного оцінювання результатів практичного семестру в університеті є такі компоненти портфоліо: 1) наукове обґрунтування навчально-дослідного проекту з урахуванням основних питань навчання і научіння учнів; 2) результати навчально-дослідного проекту, зокрема планування, проведення, оцінювання та інтерпретації уроків як основних його компонентів; 3) рефлексія індивідуального досвіду у вигляді протоколу і листа-узагальнення [41, с. 16].

Екзамени відбуваються за двома напрямками підготовки, а саме: 1) блок «Науки про освіту»; 2) «Дидактика» одного (або двох) предметів викладання. Можливе також проведення одного інтегрованого іспиту за результатами практичного семестру. Відповідно до кожного з напрямів підготовки майбутній учитель повинен представити результати навчально-дослідних проектів. Екзамени проводяться викладачами університету, до яких можуть також приєднатись вчителі-наставники і консультанти центру шкільної практичної підготовки вчителів, але не у якості екзаменаторів, а як експерти для подальшого обговорення перспектив професійного розвитку майбутнього вчителя [41, с. 15].

Успішність практичного семестру визначається за такими стандартами: 1) випускник практичного семестру здатен здійснювати планування, проведення і аналіз основних елементів шкільного навчання і научіння на основі наукових знань з предмету викладання і його дидактики, наукових знань блоку «Науки про освіту»; 2) здатен застосовувати і аналізувати концепції і методи оцінювання успішності, педагогічної діагностики та індивідуального супроводу; 3) сприймати та виконувати виховні завдання школи; 4) планувати науково-обґрунтовані дослідження професійного поля школи, проводити і аналізувати їх у взаємозв'язку науки і практики; 5) розвивати власну професійну Я – концепцію [41, с. 4; 58, с. 332].

Навчання в університеті завершується складанням першого державного екзамену, одним з компонентів якого є оцінювання портфоліо, де майбутній учитель описує досвід усіх практичних компонентів, починаючи з практики на профпридатність [58]. Після успішного складання першого державного екзамену претендент на посаду вчителя загальноосвітньої школи отримує диплом освітнього ступеня магістра і переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти місяців. Супровід стажування здійснює консультант центру шкільної практичної підготовки та вчитель-наставник школи, куди за земельним розподілом направляється стажист. Викладачі університетів у цьому випадку суттєво не впливають на процес стажування. Вони виступають тепер у якості членів експертної групи з питань узгодження змісту підготовки майбутніх учителів у період навчання в університеті та під час стажування [18].

Стажування розподіляється на три фази. Коротко охарактеризуємо кожен з них. Зокрема перша фаза, що триває 3 місяці (травень – липень або листопад – січень), передбачає знайомство зі школою, введення в роботу, спостереження, проведення уроків під супроводом учителя-наставника. На цій фазі підготовки стажист не проводить самостійних уроків, що дозволяє уникнути ситуацій психологічного дискомфорту [18, с. 11].

Під час другої фази тривалістю 12 місяців (серпень – липень або лютий – січень) стажист поєднує самостійне проведення уроків у школі, відповідно до програм шкільних семестрів, із заняттями на базі центру шкільної практичної підготовки. Зокрема в центрі він відвідує семінари і отримує консультації з елементами коучингу. Кількість щотижневих обов'язкових уроків, що включає уроки-спостереження, уроки під супроводом (на першій фазі), самостійне проведення занять (на другій фазі), складає у новому форматі стажування 14, замість 12 годин на тиждень. Це відкриває можливість отримати більше фахових консультацій і підтримки від учителя-наставника і колег у школі. Також кожного тижня стажист відвідує в середньому 7 семінарів на базі центру шкільної практичної підготовки [18, с. 12].

Як підкреслюють представники Міністерства освіти федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, Р. Гердес (R. Gerdes) і Д. Аннас-Зілер (D. Annas-Sieler) розвиток професійної компетентності вчителів передбачає не лише спеціально-предметну, предметно-дидактичну і психолого-педагогічну підготовку, а й високий рівень розвитку особистісної компетентності, тому одним з головних завдань консультантів центру є надання персональної підтримки кожному стажерові, зокрема такого спрямування [18, с.12]: утвердження персональної професійної позиції; уточнення професійної ролі через узгодження (з урахуванням гендерних особливостей) власних очікувань і уявлень; розвиток персональних цілей і визначення перспектив професійного розвитку; подолання буденності; аналіз власної поведінки і подальший розвиток позитивних її проявів; розвиток персональних стратегій подолання ускладнень; утвердження власної позиції у ситуаціях прийняття рішень; розвиток особистісного потенціалу вчителя для ефективного виконання ним професійної педагогічної діяльності.

Підготовка вчителів у центрі шкільної практичної підготовки здійснюється у взаємодії зі школою з метою опрацювання стандартів і відбору тем семінарів відповідно до нагальних вимог практики. Школа є місцем безпосередньої підготовки вчителя. Головна роль у цьому процесі належить учителю-наставнику. Він за дорученням дирекції школи забезпечує постійну співпрацю між школою і центром, що полягає в уточненні завдань підготовки, узгодженні концепції супроводу стажиста учителем-наставником і консультантом центру [18, с. 13].

Третя фаза, термін якої 3 місяці (серпень – жовтень або лютий – квітень), є завершальною, екзаменаційною. За новим форматом стажування екзамен орієнтований на визначення наявності у стажиста компетентностей, затверджених Конференцією міністрів освіти і культури у стандартах підготовки вчителів. Оскільки компетентність проявляється у діяльності, то попередній обов'язковий компонент екзамену – домашня робота – був скасований, а сам екзамен став пролонгованим у часі і орієнтованим на аналіз

процесу педагогічної діяльності стажиста. Таким чином оцінюванню підлягає весь період стажування і здійснюється за участю двох сторін – школою і центром шкільної практичної підготовки [10; 18; 39].

Зміни формату стажування стосувалися не лише його структури і тривалості, а й ініціювали створення нового курікулуму підготовки учителів під час стажування, в основу якого були покладені стандарти Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року та від 16 жовтня 2008 року, що підтверджує спрямованість на розвиток неперервної педагогічної освіти. Єдині стандарти для підготовки учителів в університеті та під час стажування надають претендентам на посаду вчителя упевненості у значимості та продовжуваності їхньої університетської підготовки [25].

Для реалізації практико орієнтованої підготовки учителів під час стажування у новому курікулумі було виділено 6 полів діяльності вчителя. На базі цих полів діяльності відбувається розвиток відповідних компетентностей стажерів у школі. Всі поля не є ізольованими і взаємопов'язані один з одним, а розподіл їх у курікулумі відбувається умовно для конкретизації змісту підготовки вчителів. Означимо 6 полів діяльності вчителів у такму переліку [25, с. 5]: 1) проведення уроків, створення стійкого процесу учіння; 2) реалізація виховних завдань школи і уроків; 3) виявлення, підтвердження, оцінювання і стимулювання успішності; 4) консультування учнів і батьків; 5) врахування індивідуальних особливостей учнів (особливі потреби у навчальні, культурні і соціальні умови життя тощо); 6) співпраця з установами системи шкільної освіти, орієнтованими на розвиток школи [25, с. 5].

У курікулумі стажування кожне з полів професійної діяльності вчителів деталізоване за такими пунктами: 1) ситуації безпосередньої практики, що стосуються професійного поля; 2) ключові питання, які можуть виникнути у вчителя у ситуаціях професійного поля; 3) зміст підготовки – знання, необхідні вчителю для вирішення означених питань і ефективної діяльності у ситуаціях поля професійної діяльності вчителя [25, с. 5].

Сконцентруємо увагу на змісті підготовки стажистів відповідно до кожного з полів професійної діяльності вчителя.

Перше поле професійної діяльності вчителя «Проведення уроків, створення стійкого процесу учіння» передбачає оволодіння знаннями у таких галузях: педагогічна діагностика; знання освітніх програм, навчальних планів окремої школи; критерії успішності уроків, систематичне підвищення якості уроків; дидактичні основи уроку, орієнтація на розвиток компетентностей, відбір змісту завдань відповідно до форми організації уроків; когнітивні стратегії навчання; індивідуальна підтримка і супровід; подолання ускладнень у навчанні; розвиток знань, умінь і навичок; організація групової навчальної діяльності; урахування індивідуальних темпів навчання; оцінювання (самооцінка, зовнішня оцінка, онлайн-оцінювання), концепції шкільного оцінювання [25, с. 6].

Друге поле професійної діяльності вчителя «Реалізація виховних завдань школи і уроків» вимагає орієнтуватись у таких галузях: юридичні вимоги і зобов'язання; професійна етика, роль учителя у виховному процесі, рольові моделі; виховання толерантності і демократії; захист прав людей з обмеженими можливостями; організація школи (розпорядок роботи, організація виховних заходів, шкільних програм); управління класом; соціальне виховання, врахування гендерних особливостей; діагностика та менеджмент конфліктів; безпека життєдіяльності, попередження нещасних випадків [25, с. 7].

Третє поле професійної діяльності вчителя «Виявлення, підтвердження, оцінювання і стимулювання успішності» передбачає оволодіння знаннями у таких галузях: положення Закону про освіту та інших нормативно-інструктивних документів щодо організації і проведення екзаменів, укладання навчальних планів і керівних приписів школи; стимулювання та індивідуалізація навчання; науково обґрунтовані діагностичні процедури виявлення успішності (рівня навчальних досягнень, прогресу навчання, навчальних проблем) та індивідуальний супровід; вимоги і критерії оцінювання

успішності; контроль навчальної успішності і зворотній зв'язок як інструмент оцінювання власної діяльності [25, с. 8].

Четверте поле професійної діяльності вчителя «Консультування учнів і батьків» вимагає знань за такими галузями: юридичні і внутрішньошкільні вимоги до консультування; спеціальна комунікативно-консультативна компетентність і основи ведення бесіди; концепції ведення консультування у школі (попередження наркоманії, фізичного і сексуального насильства тощо); індивідуальна підтримка і консультування; спеціальне консультування опікунів і партнерів школи [25, с. 9].

П'яте поле професійної діяльності вчителя «Врахування індивідуальних особливостей учнів (особливі потреби у навчальні, культурні і соціальні умови життя тощо)» передбачає оволодіння знаннями з таких тем: юридичні вимоги і внутрішньошкільні розпорядження; діагностичні методи в шкільній практиці; спеціально-педагогічний супровід, загальна освіта та інклюзія; індивідуальний супровід в системі шкільної освіти людей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, обдарованих дітей, мігрантів, хлопчиків і дівчаток; сприяння вивченню німецької мови на уроках з усіх дисциплін [25, с. 10].

Шосте поле професійної діяльності вчителя «Співпраця з установами системи шкільної освіти, орієнтованими на розвиток школи» передбачає опанування знань за такими напрямками: правові основи і принципи співпраці; робота в полі-професійних командах; колегіальне прийняття рішень; використання інновацій на уроках і для розвитку школи; ефективне самоуправління та управління ресурсами; інструменти внутрішнього та зовнішнього оцінювання діяльності школи (зворотній зв'язок, аналіз якості) [25, с. 11].

Отже, реформована система педагогічної освіти ФРН набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню нових практичних компонентів до університетської підготовки учителів. Змін, як структурних, так і змістовних, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого практична орієнтація підготовки вчителя-стажиста є домінуючою.

Підкреслимо, що значна увага під час проходження студентами практик і стажування приділяється рефлексії власного досвіду, що допомагає критично оцінити свої можливості й визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Встановлено, що німецькі науковці наголошують на необхідності спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування.

7. Перспективи використання ідей німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у системі педагогічної освіти України

Порівняльний аналіз психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у вищих навчальних закладах ФРН та України дає можливість виокремити прогресивні ідеї німецького досвіду педагогічної освіти, які є актуальними і перспективними для підготовки вчителів у нашій країні.

1. Оновлення змісту навчальних програм з орієнтуванням на вимоги практичної педагогічної діяльності. Зокрема відзначено, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно, теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних наук, соціології та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею. Означені положення повністю відповідають висновкам німецьких дослідників про те, що компетентності проявляються і розвиваються в діяльності. Відповідно, зміст, форми і методи психолого-педагогічної

підготовки майбутніх учителів повинні відповідати вимогам безпосередньої практичної педагогічної діяльності та готувати вчителя до самостійної і відповідальної її реалізації в школі та поза нею.

Оскільки у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) серед стратегічних напрямів розвитку освіти задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях, досвід формування змісту курікулумів і навчальних планів університетів ФРН є особливо актуальним для нашої країни.

Зазначимо, що зміст навчальних планів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» в німецьких університетах розкриває важливі теми, що відображають сучасний стан освіти і майбутні перспективи її розвитку, зокрема вони орієнтовані на методику роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми з особливими потребами. У навчальних планах представлені також проблеми полікультурної освіти, проблеми викладання в сільських та міських школах та інші, які майже не розглядаються в процесі педагогічної підготовки вчителів України. На нашу думку, важливим для реформування педагогічної освіти в нашій країні буде дослідження та впровадження навчальних курсів та програм, аналогічних до тих, що використовуються в німецьких університетах, зорієнтованих на відповідність сучасним світовим тенденціям та врахування потреб професійного середовища. Компетентність у галузі педагогічної освіти, відповідність вимогам професійного середовища підвищують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, відкривають широкі перспективи для самовдосконалення та навчання впродовж життя.

2. Розширення форм і методів організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі практико орієнтованого та особистісно орієнтованого підходів до освітнього процесу в університеті.

У системі професійної підготовки вчителів у ФРН спостерігається орієнтація на неперервність педагогічної освіти, навчання протягом життя. Практико орієнтований і особистісно орієнтований підходи до організації психолого-педагогічної підготовки вчителів дають змогу створити максимально сприятливі умови для розвитку здібностей студента, підготувати фахівця, здатного до само організованої діяльності. Особливе значення у цьому контексті мають активні методи кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання, коли кожен студент перебуває у активній позиції, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери.

Зазначимо, що під час дослідження було виділено ряд характеристик української системи підготовки вчителів, а саме: домінування лекційної форми викладання навчального матеріалу, коли студент перебуває переважно у пасивній позиції; переважання гностичного підходу до психолого-педагогічної підготовки, за якого студенти мають справу не з контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами; головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань, коли підготовка студентів концентрується на вивченні педагогіки і психології як наук, а не як інструменту пізнання процесів і явищ професійної діяльності вчителя.

У цьому контексті для оптимізації психолого-педагогічної підготовки вчителів у нашій країні важливого значення набуває використання досвіду німецьких колег з організації семінарських, практичних занять та підготовки до практики, зокрема з використанням:

- методів колективного навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим;
- методів проблемного навчання, орієнтованих на вирішення комплексних проблем професійної педагогічної діяльності, що передбачає їх розв'язання у малих групах за такими етапами: постановка проблеми, визначення шляхів її розв'язання, самостійне вивчення додаткової інформації, вибір оптимального шляху розв'язання проблеми;

– методів ситуаційного навчання, основними характеристиками яких є: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у контексті професійної діяльності вчителя; обов'язкова вербалізація процесів розв'язання проблеми; рефлексія досвіду вирішення ситуації;

– методів дослідного навчання, що передбачають планування і реалізацію студентами навчально-дослідних проектів під час практики в школі, участь у науково-дослідних проектах у рамках виконання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра;

– методу рефлексії, що широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школах ФРН і передбачає аналіз студентами індивідуального досвіду педагогічної діяльності, самостійне визначення перспектив власного професійного розвитку;

– тренінгових занять для підготовки до професійно-педагогічної практики, метою яких є відпрацювання здібностей, закріплення репертуару поведінки, розвиток соціально-комунікативної компетентності студентів. Тренінг є мобільною формою ефективного поєднання педагогічної теорії і практики, яка відзначається діяльнісною спрямованістю, прикладним характером, розкриває потенціал як особистості й групи;

– способів організації самопідготовки студентів у формі тьюторіалів, що дає змогу кожному з них оцінити ефективність власних стратегій навчання, проаналізувати мотивацію професійного розвитку;

методу коучингу для забезпечення індивідуальної підтримки майбутнього вчителя за такими напрямками: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і удосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі у підготовці підростаючого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо.

3. Вдосконалення педагогічної практики як інтегральної складової професійної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням сучасних освітніх технологій.

У процесі дослідження з'ясовано, що в німецьких університетах значна увага приділяється професійно-педагогічній практиці у загальноосвітніх школах з подальшою рефлексією студентами-практикантами індивідуального досвіду педагогічної діяльності. Відтак вважаємо, що прогресивні ідеї реформування практичних компонентів університетської підготовки вчителів у ФРН на початку ХХІ століття можуть бути дієвими у вирішенні означених вище проблем забезпечення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів України. Особливого значення, на нашу думку, набувають такі аспекти німецького досвіду педагогічної освіти:

- створення на базі університетів центрів підготовки вчителів, котрі забезпечують науково-методичний супровід практики, проводять моніторинг актуальних проблем навчання і викладання, здійснюють підготовку студентів до практики в школі;
- налагодження взаємодії між установами, що забезпечують проходження практик студентами: університетом, школою і центром шкільної практичної підготовки, що підпорядковується земельному Міністерству освіти;
- система наставництва, оскільки супровід студента-практиканта безпосередньо в школі забезпечують досвідчений вчитель, що пройшов відповідну підготовку, консультант центру шкільної практичної підготовки і викладач університету;
- планування, проведення і оцінювання студентами навчально-дослідних проектів, які вони реалізують в школі під час практики;
- оформлення студентами портфоліо, обов'язковими компонентами якого є: 1) карта цілей, що передбачає визначення власних цілей практики; 2) протокол індивідуального досвіду педагогічної діяльності; 3) лист-узагальнення результатів практики, де студент-практикант окреслює орієнтири подальшого навчання і перспективи власного професійного розвитку;

4) відгуки про роботу студента-практиканта від учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів;

– спеціальна підготовка та підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів, оскільки, як підкреслюють німецькі науковці, ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики та стажування.

Особливого значення у контексті практико орієнтованої підготовки вчителів, на нашу думку, набуває практика на профпридатність, яка є першою зустріччю абітурієнта зі школою у якості місця роботи. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору. Після ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти більш реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору. Ключовим значенням практики на профпридатність є, на нашу думку, можливість набутти першого професійного досвіду: ознайомитись з діяльністю вчителя, не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання. Впровадження цієї ідеї німецького досвіду педагогічної освіти в українському освітньому просторі може бути, на нашу думку, одним з результативних кроків у напрямі розвитку професійної відповідності в педагогічній галузі.

4. Урахування потреб конкретної місцевості у підготовці вчителів.

Перспективним напрямком удосконалення української системи педагогічної освіти вважаємо налагодження зв'язків між вищими та загальноосвітніми закладами певного регіону та здійснення підготовки вчителів згідно із замовленням загальноосвітніх навчальних закладів. Такий підхід є актуальним у практиці університетів та вищих педагогічних шкіл ФРН. Так, університети тісно співпрацюють з іншими навчальними закладами регіону, що дає можливість своєчасно прогнозувати нестачу педагогічних працівників певної спеціалізації на перспективу.

На основі вивчення змісту, форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, аналізу професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах ФРН можемо зробити висновок, що підготовка фахівців-педагогів у Німеччині є комплексною, багаторівневою, спрямованою на розвиток ключових і професійних компетентностей, основою яких є інтегровані міждисциплінарні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук у їхній нерозривній єдності. Важливими компонентами психолого-педагогічної підготовки вчителів у цій країні є педагогічна рефлексія, методи кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання, які дають змогу враховувати особистісні якості студентів.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл для оновлення української системи професійної педагогічної освіти на стратегічному, теоретичному та організаційно-педагогічному рівнях.

Стратегічний рівень: нормативно-правове врегулювання професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в Україні відповідно до вимог Болонського процесу та з урахуванням конструктивного досвіду законодавчого унормування педагогічної освіти у ФРН; поєднання централізації та децентралізації в управлінні системою педагогічної освіти; здійснення переходу від розпорядчого до регулюючого управління педагогічною освітою; забезпечення автономії педагогічних вищих навчальних закладів.

Теоретичний рівень: узгодження понійно-термінологічного апарату, що використовується німецькою та українською фаховою спільнотою в умовах створення Європейського простору вищої освіти, зокрема щодо ключових параметрів психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; розробка нової концепції структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах за принципами міждисциплінарності, модульності, рефлексивності; розробка технологій

організації та включення нової концепції в контекст освітньої діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл.

Організаційно-педагогічний рівень: посилення практичних, прикладних аспектів змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл, що можливо не за рахунок введення нових предметів, а через зміну вектора їхньої спрямованості: від декларативних знань до процедурних; посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки; орієнтування на діяльнісне освоєння змісту психолого-педагогічної освіти через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; заміна традиційної ролі викладача на роль наставника.

ВИСНОВКИ

Під час дослідження виявлено такі основні орієнтири реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття: перехід на ступеневу систему підготовки (бакалавр – магістр), пошук оптимальної моделі підготовки педагога-бакалавра (професіоналізація чи полівалентність), забезпечення змістової і структурної єдності педагогічної освіти, налагодження зв'язків між теорією і практикою, утворення на базі університетів центрів підготовки учителів для забезпечення взаємодії зі школами, створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної професійної Я-концепції на основі рефлексії досвіду педагогічної діяльності.

Встановлено, що процеси реформування професійної педагогічної освіти у ФРН задекларовані у відповідних законодавчих та нормативно-інструктивних документах федерального і регіонального значення: Основний закон ФРН (Конституція), Рамковий закон «Про вищу освіту», земельні закони, а саме: «Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти, зокрема: «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування» та постанови Конференції міністрів освіти і культури.

Характеристиками, притаманними німецькій системі професійної педагогічної освіти є такі: врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації здійснюється земельними урядами, що дозволяє враховувати вимоги конкретної місцевості; неперервність, що забезпечується послідовністю трьох фаз, зокрема навчання в університеті, стажування в школі та подальшої (післядипломної) освіти; функціонування в структурі університетів центрів педагогічної підготовки, котрі забезпечують підготовку студентів до практики і вчителів-наставників, які здійснюють педагогічний супровід практикантів у школі; функціонування центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковуються земельним Міністерствам освіти

і забезпечують супровід студентів-практикантів під час магістерської практики та стажування в школі; обов'язковий магістерський рівень для усіх претендентів на посаду вчителя та стажування протягом 18-ти місяців; міждисциплінарність підготовки майбутніх учителів в університетах ФРН, що здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика.

Встановлено, що блок «Науки про освіту» відображає зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл; охоплює багато суміжних дисциплін, переважно педагогіку, психологію, соціологію; має функцію наукового обґрунтування педагогічної діяльності; забезпечує педагогічну професіоналізацію і сприяє формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальне завдання блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії.

Ключовими принципами структурування змісту підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» в університетах ФРН є наступні: міждисциплінарності, модульності, рефлексивності. Підкреслено, що принцип міждисциплінарності є визначальним у процесі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних наук, соціології та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

Основними формами організації навчання в університетах ФРН є лекції, семінари, тренінги, колоквиуми, професійно-педагогічні практики, самостійна робота. Психолого-педагогічна підготовка вчителів є практико орієнтованою,

спрямована на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання в університеті, практики в школі і стажування, який реалізується у формі тьюторіалу, наставництва (менторства) з використанням методу коучингу.

Реформована система педагогічної освіти Німеччини набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню нових практичних компонентів до університетської підготовки учителів, а саме: практики на профпридатність, практики-орієнтування, практики професійного поля, практичного семестру. Змін, як структурних, так і змістових, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого практична орієнтація підготовки вчителя-стажиста є домінуючою.

Аналіз німецького досвіду психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл у університетах дав змогу розробити рекомендації щодо творчого використання його ідей у оновленні професійної педагогічної освіти в Україні, зокрема на стратегічному, теоретичному та організаційно-педагогічному рівнях.

Підсумовуючи, зазначимо, що перспективи подальших порівняльних досліджень вбачаємо у вивченні діяльності центрів підготовки вчителів на базі університетів, центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковані земельним Міністерствам освіти, та визначенні особливостей професійної педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл під час стажування, що є другою фазою підготовки педагогічних кадрів у ФРН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України [Текст] : матеріали методологічного семінару / АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ: Пед. думка, 2009. – 359 с. – С. 19–33.
2. Махия Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махия Наталія Володимирівна; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького – Кіровоград., 2009. – 20 с.
3. Arnold R. Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften / Rolf Arnold // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 125–126.
4. Aufgaben der Kultusministerkonferenz. – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kmk.org/kmk/aufgaben.html (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.
5. Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase / Jürgen Baumert, Erwin Beck, Klaus Beck und andere. – Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007. – 13 s.
6. Biethahn U. Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung / Ulf Biethahn, Peter Gregersen, Gudrun Schröder, Ekkehard Sprenger u. a. – Kronshagen : Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2012. – 38 s.
7. Blömeke S. Universität und Lehrerausbildung / Sigrid Blömeke. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2002. – 186 s.
8. Boutaoui N. Pro-L-Workshops für Lehramtsstudierende. Mit berufsfeldnahen Trainings dem Theorie-Praxis-Gefälle entgegen treten / Nora Boutaoui, Johannes Appel // Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre /

Peter A. Zervakis (Leiter des Projekts nexus der HRK) – Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2014. – Auflage 1 (Juni). – S. 28–29.

9. Bremisches Schulgesetz vom 28. Juni 2005 // Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz. – Bremen : Die Senatorin für Kinder und Bildung; Freie Hansestadt Bremen, 2016. – S. 4–33.

10. Brinkmann H. Die neue Staatsprüfung. Der reformierte Vorbereitungsdienst / Heinz Brinkmann, Ulrike Kropp // Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 20–22.

11. Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte / Jürgen Oelkers (Vorsitzender) // Reform der Lehrerinnen-und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011. – Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2011. – 14 s. – [Elektronischer Ressource]. – Режим доступа: http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf (23.01.2006). – Назва з екрану. – Мова нім.

12. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa / Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt (Bearbeitung). – Bonn, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014. – 364 s.

13. Das Eignungspraktikum Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009: Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010. – 37 s.

14. Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung // Wissenschaftsrat. – Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. – Berlin: Wissenschaftsrat, 2001. – 78 s.

15. Fölling-Albers M. Situiertes Lernen in der Lehrerbildung / Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Dženana Mörtl-Hafizović // Zeitschrift für Pädagogik. – 2004. – Nr. 50, Heft 5 (September-Oktober). – S. 727–747.

16. Gebiet und Bevölkerung – Fläche und Bevölkerung. Stand 31.12.2014 // Statistische Ämter des Bundes und der Länder. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrta1.asp (20.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

17. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000). – КМК, 2000. – 6 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

18. Gerdes R., Annas-Sieler D. Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 10–13.

19. Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 // Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin. – Berlin, 2014. – Nr. 4 (19.02.2014). – S. 49–54.

20. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009). – S. 308–313.

21. Hasselhorn M. Bildung in Deutschland 2014 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen / Autorengruppe: Marcus Hasselhorn, Martin Baethge, Hans-Peter Füssel u.a. – Bielefeld: Bertelsmann, 2014. – 342 s.

22. Havers N. Trainings als innovative Methoden der Lehrerbildung / Norbert Havers // Innovation durch Bildung / I. Gogolin (Herg.). – Oplanden: Leske+Budrich, 2003. – S. 275–285.

23. Hochschulramengesetz von 19. Januar 1999 // Bundesgesetzblatt. – Bonn, 1999. – Teil I, Nr. 3 (27.12.1999). – S. 18–34.

24. Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999 «Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen» (Informationsschrift der KMK vom 01.02.2002). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2002. – 12 s.

25. Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen // Beilage Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012. – Januar (Nr. 1). – 12 s.

26. Kiper H. Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven / Hanna Kiper // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 127–131.

27. König E. Neue Beratung mit Coachingelementen / Eckard König // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 14–16.

28. Ladenthin V. Bildungswissenschaft? / Volker Ladenthin // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 132–133.

29. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015). – KMK, 2015. – 89 s. – [Elektronischer Ressource]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

30. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. – 5 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

31. Löhrmann S., Schulze S. Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013 / Sylvia Löhrmann, Svenja Schulze. – Düsseldorf : Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013. – 47 s.

32. Mack A. Kompetenzentwicklung / Alfred Mack // Tag der Lehre 2001. Innovatives Lehren und Lernen. – Karlsruhe : Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg, 2001. – S. 61–63.

33. Mack A. Kompetenzentwicklung als Orientierung für die Gestaltung des Studiums. – Esslingen : Fachhochschule Esslingen, 2002. – 22 s.

34. Modulhandbuch Bachelor of Arts. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. – Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, 2015. – Version 4.0 (01.09.2015). – 21 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа: https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GYMGE_BA_BIWI_150901_Entwurf.pdf (24.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

35. Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg / Sommersemester 2015. Stand: 09.02.2015. – Bamberg : Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, Otto-Friedrich-Universität, 2015. – 711 s. – [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zlb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Sommersemester_2015_-_Studienbeginn_ab_SoSe_2014.pdf (25.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

36. Modulhandbuch Master of Education. Bildungswissenschaften. Studiengang Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. – Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, 2015. – Version 4.0 (01.09.2015). – 20 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/UzK_HF_MHB_GyGe_MEd_BiWi_150901.pdf (24.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

37. Mörtl-Hafizović D. Akzeptanz situierter Lehrnerfahrung in der Lehrerbildung / Dženana Mörtl-Hafizović, Andreas Hartinger, Maria Fölling-Albers // Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven / Jürgen Seifried, Jürgen Abel (Hrsg.). – Münster : Waxmann Verlag. 2006. – S. 63–84.

38. Offenberg E., Walke J. Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung : eine qualitative Dokumentenanalyse / Esther Offenberg, Jutta Walke. – Essen : Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013. – 127 s.

39. Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10. April 2011 // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 64–71.

40. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie / Andreas Ortenburger. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 s.

41. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten (Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Sporthochschule Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). – Köln, 2010. – 22 s.

42. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013). – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступу:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

43. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступа: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Lehramtstyp-3.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

44. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

45. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

46. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2013. – 5 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

47. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I

(Lehramtstyp 2) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013). – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2013. – 4 s. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_2.pdf (07.02.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

48. Reh S. Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik / Sabine Reh // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – Nr. 51, Heft 2. – S. 259–265.

49. Rohr D. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung / Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth (Hrsg.) – Münster : Waxmann Verlag, 2012 – 144 s.

50. Roters B. Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität / Bianca Roters. – Münster : Waxmann, 2012. – 328 s.

51. Sachstand in der Lehrerbildung. Kultusministerkonferenz. Stand: 30.10.2014. – Berlin, Bonn : Kultusministerkonferenz, 2014. – 169 S. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf (26.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

52. Schubarth W. Nach Bologna: Praktika im Studium–Pfl icht oder Kür?: empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis / Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel (Hrsg.). – Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2011. – 339 s.

53. Schützenmeister J. Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung / Jörn Schützenmeister – Marburg: Tectum Verlag DE, 2002. – 552 s.

54. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2014. – 14 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (19.01.2014). – Назва з екрану. – Мова нім.

55. Stiller E. Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010 / Edwin Stiller (Leitung) // Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit: Tagungsreader. – Düsseldorf, Köln: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln, 2011. – S. 8–25.

56. Stiller E. Das neue Praxissemester / Edwin Stiller // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 26–28.

57. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland / Ewald Terhart/ – Landsberg : Beltz, 2000. – 160 s.

58. Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 16 (30.06.2009). – S. 327–348.

59. Walke J. Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum : Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums ab WS 2011 – 2012 / Jutta Walke (Hrsg.). – Münster : Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, 2012. – 16 s.

60. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung / Dagmara Warneke. – Kassel : Kassel Univ. Press, 2007. – 599 S.

61. Weber A. Mit Problem-Based Learning die Problemlösefähigkeit fördern / Agnes Weber // Profi-L : Magazin für das Lehren und Lernen. – Bern: Schulverlag blmv AGS, 2007. – Nr. 3. – S. 20–21.

62. Weyand B. Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung / Brigit Weyand // Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten

Lehrerbildung / Kraler C., Schratz M. (Hrsg.). – Münster: Waxmann, 2008. – S. 13–34.

63. Wilhelm M. Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung / Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2009. – Nr. 27, Heft 2. – S. 195–203.

64. Winter M. Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3'04) / Martin Winter. – Wittenberg : HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2004. – 60 s.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
1. Реформування професійної педагогічної освіти у ФРН на початку XXI століття.....	5
2. Законодавче забезпечення професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН.....	9
3. Структура професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН	16
4. Зміст психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН.....	21
5. Форми і методи психолого-педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН.....	33
6. Професійно-педагогічна практика студентів у загальноосвітніх школах ФРН	45
7. Перспективи використання ідей німецького досвіду психолого- педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл в системі педагогічної освіти України.....	62
Висновки.....	70
Література.....	73

Науково-виробниче видання

Дяченко Людмила Миколаївна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В
УНІВЕРСИТЕТАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНА:
СТАН І РЕАЛІЇ**

Методичні рекомендації

Підписано до друку 22/02/2016 Формат

Папір офс. Гарнітура Times New Roman. Друк-різографія.

Ум.-друк. арк. 3,5. Тираж 100 прим. Зам. № 2202

Віддруковано з оригінал-макета у видавництві «ДКС центр»
04073, м. Київ, Куренівський провулок, 17, т/ф (044) 537-14-34