

УДК: 37(430) «19/20»

DOI:10.36550/2415-7988-2019-1-185-206-210

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія Сергіївна –
аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3724-5517>
e-mail: kamillia.kryvorotko@gmail.com

ВПЛИВ РЕФОРМ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НІМЕЧЧИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному освітньому просторі під впливом інтеграційних процесів, актуалізувалося наукове співробітництво між європейськими країнами. Прагнення України стати складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутнього вчителя іноземних мов була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Л. Бердичевського, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, М. Б. Євтуха, І. О. Зимньої, С. Ю. Ніколаєвої, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник, Л. С. Панової, Ю. І. Пасова, Т. Ю. Тамбовкіної, С. В. Тезікової, Г. С. Чекаль, С. Ф. Шатілова та інших).

Проблеми професійної освіти Німеччини стали предметом дослідження ряду українських науковців: Н. В. Абашкіної, А. Г. Андрощук, Н. В. Махіні, Л. С. Отрощенко, С. В. Павлюк, А. І. Турчина, Н. К. Удовиченко та ін.

Однак питання підготовки викладача іноземних мов у Німеччині у другій половині ХХ ст. вітчизняними науковцями не досліджувалася.

Мета статті – охарактеризувати позитивні зміни у підготовці вчителів іноземних мов Німеччини, що відбулися в результаті реформ педагогічної освіти (друга половина ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу. Успіх реформ у педагогічній освіті Німеччини другої половини ХХ ст. корелювався з розробкою та запровадженням у педагогічну практику поняття «фахівець у галузі викладання» (der Fachmann für Unterricht).

У галузі педагогічної освіти загалом та в підготовці вчителів іноземних мов зокрема починають відбуватися позитивні зміни. Майбутні вчителі гімназій повинні були мати кваліфікацію «Учитель середнього і старшого ступеня», із дипломом «Учитель початкового ступеня» можна було працювати в початковій

та в головній школах.

У процесі підготовки учителів-мовників практичний етап навчання став невід'ємним компонентом для усіх типів шкіл. Кожна федеральна земля розробила власну систему підготовки у референдаріаті залежно від особливостей шкільної освіти. У Баварії така підготовка проводилася у семінарських школах, а в Баден-Вюртемберзі усі етапи підготовки вчителів початкової школи та неповної середньої школи пов'язані лише з педагогічними вищими школами.

У навчальних планах підготовки вчителів іноземних мов зберігався сильний філологічний компонент: історія мови, знання історичних рівнів мови, відповідних ним текстів, видавничі проблеми, писемна мова, художня література. Зміст навчання відповідав новітнім дослідженням у галузі філології іноземних мов.

На початку 70-х років ХХ ст. розпочалися реформи у галузі освіти та вищої освіти з метою професіоналізації навчання та інтеграції до навчальних планів предметів професійного спрямування. Критикувалися застарілі підходи вивчення іноземної філології, зростав інтерес до наукового обґрунтування практичної підготовки та практики вивчення іноземних мов, до сучасних лінгвістичних теорій, які відсунули на задній план питання з історії мови.

Вимогою часу стала орієнтація у навчанні на майбутню професійну діяльність вчителя. Частково з цим завданням справлялися педагогічні вищі школи, науковці яких не були обтяжені філологічною традицією. Так, за ініціативою викладачів педагогічних вищих шкіл у 70-ті роки ХХ ст. були засновані конгреси методики іноземних мов.

Розпочата у 60-ті рр. інтеграція педагогічних вищих шкіл до університетів сприяла впровадженню ідеї професійної підготовки вчителя іноземних мов. У результаті цього перший етап навчання вчителів було збагачено методичними, професійно спрямованими навчальними компонентами. Крім того, особливе місце отримало навчання практики мови.

У 80-х рр. педагогічна освіта Німеччини зазнала модифікації, зокрема, було вилучено окремі дисципліни педагогічного блоку, що становлять її специфіку (*die Entspezifizierung*).

Основними положеннями здійснених реформ, були ідеї уніфікації (*die Vereinheitlichung*) та відхід від надмірної теоретизації педагогічної освіти (*die Verwissenschaftlichung*). Вони знайшли відображення в унормуванні підготовки за всіма педагогічними спеціальностями, у наближенні до норм підготовки вчителів гімназій для надання їм однакового статусу.

З урахуванням цих основних ідей, було розпочато оновлення й модернізацію системи педагогічної освіти Німеччини. На прикладі кількох інноваційних проєктів, здійснюваних для реформування професійної підготовки вчителів («Інтегрований вступний семестр», педагогічні майстерні-лабораторії тощо), розглянемо шляхи подолання проблем у системі педагогічної освіти Німеччини.

Проєкт «Інтегрований вступний семестр» розроблявся на базі Білефельдського університету. Він став результатом спільної діяльності викладачів університету та учителів початкових класів регіону. Поряд із звичайними школами, до проєкту залучалася й школа-лабораторія, що була структурним підрозділом Білефельдського університету.

Студенти починали навчання на шести університетських факультетах не з вивчення різних дисциплін під керівництвом викладачів, а із 7-тижневої шкільної практики, де представлені елементи дисциплін, що вивчалися протягом семестру. До практики залучалися викладачі різних предметів, а тому вона загалом мала міжпредметний характер. Змістове наповнення дисциплін було чітко сплановане й узгоджене із загальною концепцією вступного семестру, що мало на меті змінити статус молодих людей – із учнів на студентів.

Організаційна структура інтегрованого вступного семестру мала такий вигляд: 7-тижнева, поєднана із основним навчальним часом, практика для студентів першого семестру в початкових класах під керівництвом досвідчених учителів. Графік занять в університеті не порушено. Групу студентів закріплювали за класом, керівництво здійснював один ментор (керівник). Методичні блоки багатьох дисциплін перенесені на перший семестр [7]. Зв'язок між ВНЗ та школою дотримувався завдяки семінарам, метою яких було ознайомлення студентів із педагогічною професією.

Практична частина зорієнтовувалася на першу половину дня. Протягом тижня

студенти перебували у школі 4 дні, відвідували 3–4 уроки та навчальні заняття, що допомагало освоїтися в професійному середовищі (наприклад, курс «Вступ до педагогічної професії»).

Заслугує на увагу щільний графік роботи [1], який іноді був об'єктом критики з боку студентів. Але, незважаючи на навантаження, студенти були задоволені змістовим наповненням практичної частини навчального процесу.

З огляду на це логічно зробити припущення, що Білефельдська модель є аутсайдером, адже історія педагогічної освіти має багато прикладів реформування: Бременська модель (із залученням проєктної методики) [3], Ольденбургський експеримент (спроба запровадження однофазової освіти) [6], реформування 70–80 рр., перегляд системи вищої освіти у нових федеральних землях (колишня НДР) після об'єднання 1990 р.

Білефельдський проєкт був стабільним, що давало йому право на подальше існування. Щодо організаційних моментів, то тут можна констатувати злагодженість роботи всіх структур. Сформовано групу досвідчених експертів, що мали належні теоретичні знання й практичні навички для реалізації інноваційних заходів. Проєкт мав добру репутацію завдяки ефективній діяльності та досягненням у роботі. Резонанс його був величезний як серед студентів, так і в колективах шкіл, які співпрацювали із ВНЗ. Проєкт визнавали шкільні адміністрації, що позитивно впливало на вирішення питань організації практики.

Уважаємо за доцільне ознайомитися з принципами побудови аналізованої моделі.

1. Зв'язок навчальних закладів – школи та ВНЗ. Це положення було основним у моделі «Інтегрований вступний семестр», оскільки тривале перебування студентів у школах супроводжувалося навчальними заняттями, орієнтованими на адаптацію до середовища.

2. Участь студентів у педагогічній практиці, що набувало особливої значущості в комплексі «школа – ВНЗ». Практика організовувалася таким чином, щоб студенти мали достатньо часу для занурення в шкільну дійсність. Мова йде не лише про власне методичку проведення уроків, набагато корисніше ознайомитися з педагогічними ситуаціями у проєкції на перспективи як дитини, так і вчителя.

3. Функція структурування практичної фази процесу навчання, що є таким етапом діяльності, який пов'язаний із засвоєнням практичного досвіду. Завдяки цьому практичний компонент відкривав той аспект

змісту освіти, який теоретично засвоювався в університеті.

4. Рефлексія практичного досвіду в проекції на різні перспективи. Крім індивідуальних роздумів про набутий професійний досвід, проект пропонував інші можливості для аналізу власної діяльності. Перспективи для обговорення були такі: у студентських міні-групах, що проходять практику в одному класному колективі; у професійному спілкуванні між студентами та вчителями під час спільної діяльності; у семінарах, які проводить викладач ВНЗ для студентів окремої школи з метою надання методичної допомоги; на навчальних заняттях в університетах.

Перспективи і пов'язані з ними інтерпретації шкільної педагогічної практики тлумачилися як мотив для подальшого дослідження власної поведінки, що стимулюватиме навчальну діяльність студента.

5. Суперечність між наукою і практикою як мотивація навчальної діяльності. Досвід Білефельдської моделі засвідчує, що між суб'єктивним розумінням досвіду та науковими поясненнями педагогічних явищ і взаємозв'язків існувала істотна відмінність. Наукове знання узагальнює конкретний досвід, воно може лише частково охопити різноманітні аспекти практичної діяльності. Гіпотетичний характер наукового знання не завжди забезпечує ухвалення правильного рішення в практичних ситуаціях.

7. Проект – важлива подія в житті студентів. Їм було надано можливість перевірити свій професійний вибір, безпосередньо здійснюючи педагогічну діяльність. Студенти отримували повне уявлення про процес учіння, про власну стратегію навчання, що передбачало залучення як теорії, так і практики. Проект надавав свободу дій стосовно того, який рейтинг матиме отриманий студентом досвід у його професійному житті.

Іншим прикладом інновацій є проект «Педагогічна майстерня-лабораторія», що його Д. Гензель характеризує як «фігуранта в реформі педагогічної освіти» [6, с. 48], підкреслюючи особливу значущість.

Ідея, на якій ґрунтується робота таких майстерень, проста і переконлива. Учителі потребували нових форм і нового змістового наповнення діяльності: лише таким чином можна було набути педагогічного досвіду роботи. Саме педагогічні майстерні давали змогу ознайомити вчителів із новим досвідом. Реаліями цього проекту, в ідеалі, було пізнавальне навчання з використанням практичних методів, спілкування й кооперація, залучення до процесу принципу

«голова, серце, руки».

Згідно з ідеєю майстерні, поглиблений досвід учителів повинен був посилити мотивацію, що відобразиться на атмосфері школи. Процес навчання в умовах майстерень організовувався по-іншому, ніж у ВНЗ. Як стверджують експерти, ці заклади – інновація в педагогічній освіті [5, с. 22]. Важливо, що з окремих дослідних моделей виникав справжній рух на підтримку такої форми підготовки учителів, як педагогічна майстерня.

Педагогічна майстерня – не єдина інновація серед тих, що виникали з початку 80-х рр. у педагогічній освіті, але вона успішно реалізовувалася. Успіх цього нововведення пов'язаний із тим, що саме в педагогічних майстернях матеріалізувалися ідеї реформ.

Педагогічні майстерні організовувалися на базі шкіл, університетів, семінарів другої фази, закладів підвищення кваліфікації вчителів, органів контролю за діяльністю шкіл, методичних об'єднань учителів, тобто в закладах, тісно пов'язаних із педагогічною освітою. Кожна майстерня мала свою специфіку, працювала відповідно до конкретного профілю. Концепцію розвитку визначали керівники майстерень.

Білефельдську педагогічну лабораторію-майстерню на базі університету (die Bielefelder Lernwerkstatt) засновано в 1981 р. Вона була створена за ініціативи професора Дагмар Гензель. Виникнення Білефельдської майстерні почалося зі збору дидактичних матеріалів для розвитку співробітництва між школами регіону. Ці матеріали застосовували в проектній роботі в школі на початковому ступені. Кількість навчально-методичної літератури поступово поповнювалася, розроблено й застосовано на практиці нові матеріали. Однак допуск до фондів був обмеженим через неналежні умови доступу до матеріалів. Крім того, існувало правило, що користуватися цими працями можна лише обмеженому колу фахівців.

У 1988 р. в навчальних планах з'явився «Інтегрований вступний семестр», завдяки чому в університеті створили власну педагогічну лабораторію.

Проект бурхливо розвивався з 1988 до 1992 рр., постала проблема заснування педагогічної майстерні, яка надавала б методичну допомогу проектові, забезпечувала б спільну роботу школи і ВНЗ. У 1992 р. педагогічну майстерню приєднали до факультету педагогіки. Цей структурний підрозділ отримав підтримку керівництва, для нього відвели окреме приміщення.

Проект «Школа для всіх» – ще один аспект роботи лабораторії, метою якого є

зміцнення зв'язків між школою та ВНЗ. Студент отримував завдання опікуватися протягом року «важкою» дитиною в школі і вдома, а досвідчені педагоги та психологи надавали професійну допомогу молодому колезі та сприяли у вирішенні проблем, що виникають.

Метою проекту «Школа для всіх» було розкриття можливостей усіх без винятку дітей на початковому ступені навчання. У процесі становлення цей тип школи позитивно впливав на формування й розвиток будь-якої дитини.

Педагогічні лабораторії, що починають існувати у ВНЗ із 1972 р., сприяли активній участі студентів у практичній діяльності, комунікації, уможлилювали практичне здійснення ідей учасників проекту в ході спільної діяльності, давали змогу спробувати нове. На особливу увагу заслуговують матеріали, що заохочували вільну взаємодію під час розробки відкритих форм уроку з використанням міжпредметних зв'язків. Умови майстерні сприяли професійному спілкуванню студентів, учителів шкіл та викладачів ВНЗ для обміну досвідом. Процес навчання в них можна порівняти із дослідницькою діяльністю. Учителі та студенти презентували свої досягнення, розвивали спільні ідеї, дискутували та апробували рішення педагогічних ситуацій. Лабораторія виконувала спонукальну функцію, стимулювала пошук практичного досвіду.

Поєднання із шкільними практичними заняттями полегшувало перехід від педагогічної майстерні до шкільної практики. Шкільна практика давала змогу реалізувати за допомогою студентів проектні тижні, що вимагали ґрунтовної підготовки.

Діяльність учителів у лабораторії покликана була вирішувати такі основні проблеми: невдоволення умовами праці, недостатня кооперація, домінування фронтального компонента на уроці, велика кількість контрольних робіт, мотивація школярів, критика проектної методики [2].

Після об'єднання Німеччини відбулися зміни у педагогічній освіті, які стосувалися безпосередньо підготовки вчителів іноземної мови у старих та нових землях. У 1998 р. Конференція міністрів у справах культури та освіти уклала «Типову угоду про підготовку вчителів іноземних мов та другий державний екзаме́н», чим було створено однакові або порівнювані умови та вимоги навчання у всіх федеральних землях Німеччини [4].

У кінці ХХ ст. відбулися суттєві зміни, у контексті яких було переглянуто роль учителя іноземних мов в усіх типах шкіл. Серед них слід назвати: зростання кількості

мультилінгвальних та полікультурних груп учнів; розвиток інформаційного суспільства та посиленний попит на вивчення іноземних мов професійного спрямування; розвиток нових засобів інформації та відкритий доступ до мови; виникнення нових форм вивчення та навчання іноземних мов, наприклад, фах та іноземна мова: іноземні мови як робочі мови, білінгвальні шляхи освіти; внаслідок професійної мобільності у Європейському Союзі змінюється ринок праці вчителів: носії мови з відповідною освітою складають конкуренцію традиційним вчителям іноземних мов.

Вчитель розглядався як експерт у навчанні іноземних мов різних вікових груп та в різних освітніх галузях [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у педагогічній системі Німеччини другої половини ХХ ст. відбувалися реформи у теоретичній частині навчання студентів – майбутніх учителів іноземних мов, покликані вдосконалити зміст освіти, збільшити частину практичного компонента, зміцнити зв'язки між усіма компонентами педагогічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Altrichter H. Lehrer erforschen ihren Unterricht / H. Altrichter, P. Posch. – Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1990. – S. 153–208.
2. Antonie L. The History of Education Today / L. Antonie. – Paris: UNESCO Press, 1985. – 117 p.
3. Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken. Ein Buch für Lehrer von A. E. Kondratenkov // Pädagogik. – 1987. – Heft 5. – S. 443–446.
4. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung / B. Armbruster, O. Hertkorn. – Klinkhardt, 1979. – 128 S.
5. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. – Bonn, 1997. – 6 Aufl. – 206 S.
6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). – Klinkhardt, 1991. – 167 S.
7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht / J. Bastian. – Pädagogik. – 1993. – Heft 10. – S. 5–9.

REFERENCES

1. Altrichter H. Lehrer erforschen ihren Unterricht / H. Altrichter, P. Posch. – Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1990. – S. 153–208. [in German].
2. Antonie L. The History of Education Today / L. Antonie. – Paris: UNESCO Press, 1985. – 117 p. [in German].
3. Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken. Ein Buch für Lehrer von A.E. Kondratenkov // Pädagogik. – 1987. – Heft 5. – S. 443–446. [in German].

4. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung / B. Armbruster, O. Hertkorn. – Klinkhardt, 1979. – 128 S. [in German].

5. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. – Bonn, 1997. – 6 Aufl. – 206 S. [in German].

6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). – Klinkhardt, 1991. – 167 S. [in German].

7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht / J. Bastian. – Pädagogik. – 1993. – Heft 10. – S. 5–9. [in German].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія

Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів Німеччини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Kamilliya

Serhiyivna – PhD Student Pedagogy and Management Education the Centralukrainian State Pedagogical Volodymyr Vynnychenko University.

Circle of scientific interests: study of historical and pedagogical processes in Germany.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2019 р.

УДК: 378.1

DOI:10.36550/2415-7988-2019-1-185-210-215

ОСАДЧУК Наталія Петрівна –

аспірант кафедри педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7584-0587>

e-mail: natosadchuk@ukr.net

ТЕХНОЛОГІЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка та обґрунтування актуальності дослідження. Актуальність дослідження культурологічної підготовки майбутніх офіцерів визначається тим, що сьогодні якісна підготовка випускників вищих навчальних закладів (зокрема майбутніх офіцерів ЗСУ) визначається не тільки рівнем професійної підготовки, але й їх культурологічною спрямованістю, що охоплює соціальну активність, здатність до набуття власного соціокультурного досвіду, готовність до спілкування у полікультурному соціумі. Нові вимоги до військового спеціаліста пояснюються тим, що історичний процес військового будівництва в Україні лише розпочався.

Культурологічна підготовка майбутніх офіцерів-радіотехніків буде ефективнішою за умови реалізації у навчально-виховному процесі закладів вищої військової освіти акмеологічної технології, що передбачає створення умов для освоєння курсантами прогресивних, сучасних методик і технологій навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку; буде стимулювати творчий потенціал; дозволить виявити і плідно використовувати особистісні ресурси для досягнення успіху в особистісно-професійній діяльності за допомогою формування

високого рівня культурологічної компетентності, акмеологічної спрямованості та позитивної Я-концепції особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культурологічній підготовці майбутніх фахівців присвячені роботи вітчизняних педагогів С. Дичковського, Л. Настенко, О. Зеленської, Н. Овчаренко, формуванню культурологічної компетентності в умовах вищого навчального закладу – Л. Маслак, О. Федорцевої, І. Зайцевої, А. Галенко, А. Москаленка, О. Костенко, формуванню особистісно-професійної культури майбутніх фахівців – О. Ісаєвої, О. Музальова.

Аналіз доробку наукових праць з проблеми визначення акмеологічних засад тих чи інших процесів свідчать про те, що до різних аспектів окресленої проблеми зверталися відомі російські вчені Н. Кузьміна, А. Деркач, О. Бодальов, О. Анісімов, В. Зазикін, А. Реан, а також вітчизняні науковці С. Пальчевський, В. Вакуленко, В. Гладкова, Г. Данилова, Г. Кримська, В. Панчук, А. Москаленко, Т. Дерка, А. Зарицька, Н. Гребінь-Крушельницька, Н. Мазур та ін. Водночас варто зазначити, що бракує праць з питань культурологічного розвитку майбутніх