

DOI 10.31651/2524-2660-2020-1-45-50
ORCID 0000-0003-4840-2001

ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри німецької філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: lilja85@ukr.net

ORCID 0000-0002-8770-1074

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна,

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: jasiajaremchuk@gmail.com

УДК 373.5.091.12:005.963.011.3-051(430)(045)

**СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ**

Досліджено специфіку системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини. Окреслено провідні напрями післядипломної педагогічної освіти й підготовки педагогів у Німеччині. Обґрунтовано основні шляхи реалізації форм підвищення кваліфікації педагогів. Проаналізовано моделі дистанційного навчання. З'ясовано особливості навчання дорослих в Німеччині. Узагальнено теоретичні ідеї та практичний досвід реалізації процесу підвищення кваліфікації вчителів у федеральних землях Німеччини.

Ключові слова: педагог; навчання; вдосконалення; завдання; підвищення кваліфікації; післядипломна освіта; дистанційне навчання; курси.

Постановка проблеми. Після завершення професійного навчання й на початку трудової діяльності молодий педагог

потрапляє до системи післядипломної освіти, зміст, мета й завдання якої поділені на власне підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога шляхом здобуття додаткової спеціальності (die Weiterbildung) [1, с. 23–24].

Мета дослідження. Розглянути та обґрунтувати специфіку організації навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Післядипломна педагогічна освіта в Німеччині структурована за децентралізованим принципом, тобто на підставі правової бази регіонів (земель). Такий процес організовують міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих

шкільних адміністрацій та школи. Усі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для післядипломної освіти на регіональному рівні.

У системі післядипломної освіти Німеччини оперують двома базовими поняттями: «Lehrerfortbildung» (підвищення кваліфікації вчителів) і «Lehrerweiterbildung» (додаткова підготовка вчителів). Ці поняття фактично окреслюють два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти й підготовки педагогів у Німеччині:

– перший напрям має таку мету та завдання: підтримка, підвищення професійної компетентності вчителів-практиків; практична допомога вчителю в застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці, виконанні тих завдань, які постають перед школою в руслі навчання та виховання дітей; удосконалення й розширення знань, умінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; збереження контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує в школі як учитель-предметник; допомога педагогічним кадрам в утвердженні нових вимог до професії вчителя; підтримання ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи;

– до завдань другого напрямку (додаткової підготовки вчителя)

– належать такі: спрямування та надання вчителю нової професійної кваліфікації або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм змогу посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад, робота вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [2].

Для системи підвищення кваліфікації вчителів професійної школи властива вертикальна адміністративно-організаційна диференціація та реалізація на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному, шкільному (локальне підвищення кваліфікації) й індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях [3]. Федеральні міністерства культури і освіти зобов'язують викладачів професійної школи та функціонерів підвищувати кваліфікацію принаймні один раз щороку протягом 6-денного курсу й семестрового курсу між п'ятим і десятим роком практичної діяльності. Кваліфікаційне зростання працівників професійних закладів Німеччини стимулюють ретельно розроблені системи, що містять економічні, адміністрати-

вні й моральні фактори. Окремі педагоги зголошуються на ці курси добровільно, беручи до уваги, проте, згоду адміністрації й наявність місць. Їх звільняють на цей період від викладання в школі та надають матеріальну винагороду. Приблизно половину місць закладів підвищення кваліфікації земельного рівня резервують для обов'язкової додаткової підготовки директорів шкіл і шкільних радників, майстрів-інструкторів, які залучені в другій фазі навчання вчителів, мультиплікаторів – референтів регіонального й локального вдосконалення кваліфікації вчителів, які допомагають ознайомленню на місцях із новими нормативно-правовими регулюваннями та реформаційними заходами. Учителі професійної школи, директори, шкільні радники, керівники зі спеціальності зобов'язані вдосконалювати свою професійну кваліфікацію.

Найбільш глобальний рівень післядипломної освіти – міжземельний – пропонує власну систему заходів для вчителів професійних шкіл багатьох земель, а інколи й усїєї країни. Саме тут реалізують програми міжнародного обміну педагогами, організують спільні заходи земельних інститутів: навчально-ознайомлювальні поїздки вчителів по Німеччині та до інших країн, заочне й дистанційне навчання тощо. Проведенням усіх заходів опікуються різні інституції: незалежні академії, консульства держав у Німеччині, заочні інститути та ін.

Центральне (земельний рівень) підвищення кваліфікації вчителів відбувається на рівні федеральних земель в академіях підвищення кваліфікації вчителів та інститутах шкільної педагогіки чи вдосконалення кваліфікації вчителів. Серед основних завдань центрального підвищення кваліфікації педагогів виокремлюють такі: підтримка на належному науково-методичному рівні, актуалізація й доповнення знань і умінь учителя; рефлексія педагогічної практики вчителем крізь призму набутих нових знань; ознайомлення з новими способами діяльності, поведінки та їх засвоєння, що покращує навчання й виховання учнів; регулярний обмін думками, дискусії, дебати між інститутами, службовцями, учителями-практиками, тобто між органами, відповідальними за планування освіти, шкільною адміністрацією й особами, які організують навчально-виховну практику в руслі того, якою повинна бути професійна школа і якою вона є; заохочення викладачів до педагогічної діяльності.

Під час міжшкільних заходів підвищення кваліфікації трапляються всі вчителі з різних професійних шкіл регіону для вдосконалення професійної підготовки зі спеці-

альності. Такі навчальні пропозиції охоплюють обговорення змісту, цілей, фактичного матеріалу та способів його передання, моделей і парадигм певного предмета. Постійно аналізують питання, пов'язані з прикладними науками й фаховими дидактиками. Основне завдання кожного спеціалізованого заняття – актуалізація попередньо опанованих знань, їх постійне розширення й поглиблення з огляду на нові вимоги, акцентування уваги на високій якості навчально-виховної роботи та організаційному розвитку професійної школи.

Внутрішньошкільне вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації вчителів орієнтоване на потреби професійної школи та актуальну проблематику, має на меті адекватно реагувати на попит професійної школи за допомогою вербальності змісту й організаційної гнучкості заходів. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів безпосередньо сприяє розвиткові й досягненню якості шкільної роботи, а отже, і навчанню [3, с. 173–174].

Окрім традиційних форм підвищення кваліфікації педагогів, у сучасній німецькій педагогіці розроблена система супервізії фахівців, що реалізується в індивідуальній та груповій формах. Поняття супервізії походить від латинського «supervidere», що означає «дивитися на що-небудь зверху, оглядати щось» [4]. На відміну від традиційних форм навчання дорослих, супервізія більш персоніфікована, зважає на специфіку роботи та особливості професійно-особистісного розвитку педагога.

У процесі супервізії виконують два типи завдань:

– завдання першого типу полягають у тому, щоб допомогти вчителю нейтралізувати професійні труднощі й оволодіти ситуацією, яка реально склалася на певному етапі освітньої практики;

– завдання другого типу мають прогностичну спрямованість, оскільки зорієнтовані не стільки на адаптацію професіонала до реальності, скільки на її зміну [5].

Аналізуючи процес організації підготовки вчителів у Німеччині, доцільно виокремлювати кілька його етапів. Перший етап охоплює навчання в університеті, що завершується складанням державних іспитів. Тривалість цього етапу становить 8 семестрів. Протягом I семестру, який нараховує 26 тижнів, відбувається підготовка і складання іспитів. Усі учасники процесу навчання, які успішно склали іспити, протягом наступних двох років, тобто 56 тижнів, відвідують «шкільний семінар». Сутність семінару полягає в практичній шкільній діяльності, що проходить паралельно з

більш докладним ознайомленням із педагогічними дисциплінами, такими як педагогіка, дидактика, психологія навчального процесу, а також суспільними й соціальними аспектами педагогічної діяльності. Другий етап навчання передбачає опанування майбутніми вчителями низки знань і навичок: методичних, предметних, навчальних, гуманітарно-соціальних. Цей етап завершується перевіркою отриманих знань шляхом складання другого державного іспиту [6].

До складу земельного інституту підвищення кваліфікації, зазвичай, належать два потужні відділи: відділ навчально-тематичного планування й відділ підвищення кваліфікації. Серед завдань першого відділу виокремлюють створення і введення навчальних планів та програм. Із учителями безпосередньо співпрацює другий відділ. За тривалістю курси підвищення кваліфікації поділяють на одноденні і тривалі. Інститут оплачує дорогу та проживання учасників курсів у готелі інституту, надає необхідну методичну літературу [7; 8].

Розробляючи план курсів, керівництво кожного відділу бере до уваги зауваження як земельного міністерства освіти, так і регіонального та муніципального рівнів. Земельне міністерство освіти натомість зважає на побажання федерального міністерства. Учасники курсів підвищення кваліфікації щодня заповнюють анонімні анкети, відповідаючи на запитання яких оцінюють актуальність, новизну, методичні прийоми курсу, а також оснащення й умови в аудиторіях, бібліотеках і комп'ютерних класах. У підсумку методисти та організатори курсів ставлять оцінки за 5-бальною шкалою. Після завершення курсів слухачі надсилають до земельного інституту ще одну анкету, де докладно аналізують й оцінюють можливості практичного застосування знань, отриманих на курсах. За результатами комп'ютерного аналізу анкет характеризують ефективність курсів.

Наукове зацікавлення становить специфіка організації підвищення кваліфікації на регіональному й муніципальному рівнях, а також її фінансування на прикладі відділу підвищення кваліфікації адміністрації округу Детмольд (земля Північний Рейн-Вестфалія). Організацією цього відділу опікується земельне Міністерство освіти та Інститут підвищення кваліфікації в м. Зосте. До складу округу Детмольд належить 7 районів; питання, які стосуються підвищення кваліфікації, аналізують шкільні ради. 18,5 % учителів початкових, основних, професійних, реальних шкіл, а також гімназій підвищують свою кваліфікацію в

окружному відділі [7; 9]. Відділ підвищення кваліфікації окружної адміністрації виконує низку обов'язків: планування підвищення кваліфікації на окружному рівні, атестація методистів, оплата підвищення їхньої кваліфікації, замовлення на підготовку методистів на рівні шкільних рад, перевірка й оцінювання ефективності роботи методистів.

Щорічно схема прибутків і витрат окружної системи підвищення кваліфікації становить близько 850 тис. євро. Також у ресурсах округу передбачено додаткові 150 ставок для викладачів, які будуть залучені в навчальному процесі замість тих, хто проходить підвищення кваліфікації й не може працювати. На підвищення кваліфікації в районах шкільні ради спрямовують близько 40 тис. євро. Проведення заходів із підвищення кваліфікації на внутрішньошкільному рівні потребує майже 100 тис. євро на рік.

Організація підвищення кваліфікації на окружному рівні має свої особливості. Плануючи підвищення кваліфікації, окружна адміністрація Детмольду керується такими міркуваннями: підвищення кваліфікації є службовим обов'язком кожного вчителя; до вибору форми й обсягу підвищення кваліфікації необхідно застосовувати індивідуальний підхід; кожна школа повинна планувати підвищення кваліфікації педагогів у межах шкільної програми. Щороку всі школи звітують про заходи з підвищення кваліфікації, окреслюючи цілі та обов'язки викладачів, які беруть участь у підвищенні кваліфікації.

Згідно з планом координують зміни в розкладі, що виникають унаслідок відсутності педагогів, які проходять підвищення кваліфікації на робочих місцях. Щоб уникнути незручностей і не переривати процес навчання в школах, відділ підвищення кваліфікації при окружній адміністрації надає понадштатні ставки для вчителів. План передбачає підвищення кваліфікації вчителів не як разовий, а як інституційний процес, що проходить у межах розвитку школи [10; 11].

Аналізуючи сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти у Німеччині, зазначимо, що для реалізації навчального процесу в системі безперервної освіти більш ефективним є дистанційне навчання, однак при цьому потрібно зважати на особливість організації навчального процесу дорослих.

Дистанційне навчання – це форма навчання, що передбачає співпрацю того хто навчає з тим хто навчається, за якої вони перебувають на відстані один від одного, а навчальний процес реалізований за допо-

могою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі Інтернет [6, с. 63].

Для номінації явища «дистанційне навчання» у німецькій спеціальній літературі оперують терміном «E-Learning» («Electronic Learning»), що в перекладі з англійської мови означає «система електронного навчання», тобто навчання, яке відбувається за допомогою інформаційних технологій [12].

Мережа дистанційного навчання в Німеччині ґрунтована на шести моделях, що відображають особливості дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

1. Навчання відбувається за типом екстернату: в основі – вимоги до післядипломної освіти як до основного етапу неперервної освіти дорослої людини.

2. Післядипломна освіта організована на базі одного із закладів післядипломної освіти. Навчальний процес відбувається відповідно до навчального матеріалу, розробленого іншими закладами.

3. Навчання, яке проходить завдяки регіональним ресурсам. На основі єдиного інформаційно-освітнього устрою утворюється система освітніх ресурсів, до яких мають доступ усі учасники навчального процесу.

4. Навчання, що відбувається в спеціалізованих навчальних закладах. Засоби освіти орієнтовані на різні рівні навчання, зважають на актуальні проблеми, відповідають вимогам усіх категорій працівників системи навчання.

5. Незалежні системи навчання. Автономне навчання дорослих має мережевий характер щодо поширення освітніх засобів через доступні канали засобів масової інформації. Ця модель передбачає самоосвіту.

6. Навчальний процес реалізований на основі мультимедійних програм. Ця модель базована на гнучкій і різноманітній організації та формах, орієнтована на конкретні потреби й інтереси учасників навчального процесу [12; 13].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи виклад, зауважимо, що система післядипломної педагогічної освіти – важливий структурний елемент неперервної освіти, оскільки постійне вдосконалення рівня професійної майстерності належить до обов'язків кожного вчителя і має систематичний характер. Зміст, мета й завдання післядипломної педагогічної освіти охоплюють підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога через отримання додаткової спеціальності (die Weiterbildung). Заходи з підвищення кваліфікації прово-

дять університети, міські інститути вдосконалення вчителів, приватні загально регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм, Німецький інститут кореспондентських курсів.

До форм підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині належать літні студії для 2-річних випускників учительських студій, а також учителів із середнім навчанням (ліцензіат); літні студії для I ступеня (циклу) навчання для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах, а також для випускників колегій; спеціальні студії, які спрямовують свою діяльність на здобуття педагогами кваліфікації другого навчального предмету й нового факультативного заняття; студії та іспити екстернату, індивідуальні заняття.

Спеціально розроблений процес навчання системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини зважає на всі особливості навчання дорослих, які працюють. Такий процес передбачає розроблення сукупності вимог до керівництва й використання інноваційних форм підвищення кваліфікації вчителів.

Список бібліографічних посилань

1. Кристопчук Т.Є. (2012). Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. *Достижения науки за последние годы. Новые наработки / Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań*: Матеріали научної конференції 28.12.2012–30.12.2012 Варшава/ Warszawa. С. 19–25. URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf.
2. Гладуш В.А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2012. Вип. 3. С. 46–55.
3. Турчин А.І. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2011. № 3. С. 173–180.
4. Pallasch W. Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim ; München: Juventa Verlag, 1997. 270 s.
5. Pelzer G. Supervision in der Gruppe. *Praxis der Kinderpsychologie*. 1984. Heft 8. S. 183–187.
6. Behrens U. Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern. *Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. 2002. Heft 2(3). S. 62–65.
7. Avenarius H., Ditton H., Dobert H., Klemm K., Klieme E., Rtirup M. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_161.
8. Bauer K.O. Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa Verlag, 1997. 260 s.
9. Bönsch M. Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-weiterbildung. *Die Deutsche Schule*, 75(4): 314–321.
10. Berkmüller H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. *Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. 250 s.
11. Bohmer, M. (1983). Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 359 s.
12. Florian, A. (2008). Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades. Augsburg, 2008. 346 S.
13. Fernuniversität in Hagen. Retrieved from <http://www.fernuni-hagen.de/>.

References

1. Christopchuk T.E. (2012). The state and tendencies of development of pedagogical education in Germany. *Advances in science in recent years. New developments / Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań: Materials of the scientific conference* 28.12.2012–30.12.2012 Warsaw / Warszawa. 19–25. Retrieved from http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf.
2. Gladush V.A. (2012). Special Features of Special Education for Special Teachers at the Most Important Countries in Europe. *Actual questions of Education*. 46–55.
3. Turchin, A.I. (2011). The system of graduate teaching staff for professional institution of Germany. *Collection of Scientific Papers of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of University “Ukraine”*. 173–180.
4. Pallasch, W. (1997). Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim ; München: Juventa Verlag. 270 s.
5. Pelzer, G. (1984). Supervision in der Gruppe. *Praxis der Kinderpsychologie*, 8: 183–187.
6. Behrens, U. (2002). Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern. *Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 2(3): 62–65.
7. Avenarius, H., Ditton, H., Dobert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rtirup, M. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. Retrieved from http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_161.
8. Bauer, K.O. (1997). Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München: Juventa Verlag. 260 s.
9. Bönsch, M. (1983). Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-weiterbildung. *Die Deutsche Schule*, 75(4): 314–321.
10. Berkmüller, H. (1990). Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. *Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven*. Dillingen: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. 250 s.
11. Bohmer, M. (1983). Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 359 s.
12. Florian, A. (2008). Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades. Augsburg, 2008. 346 S.
13. Fernuniversität in Hagen. Retrieved from <http://www.fernuni-hagen.de/>.

LEVYTSKA Lilia,

PhD, lecturer of German Philology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

RUDENKO Ivanna,

PhD, lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

**SPECIFIC FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING IN THE SYSTEM OF TEACHERS'
ADVANCED TRAINING IN GERMANY**

Summary. *The paper explores the specifics of the system of teachers' advanced training in Germany. Leading directions of postgraduate pedagogical education and teachers' training in Germany are outlined. Basic ways of realization of forms of teachers' professional development are substantiated.*

Purpose. *Models of distance learning is analyzed. Peculiarities of adult education in Germany are revealed. Theoretical ideas and practical experience of implementing the process of teachers' training in the federal states of Germany are generalized. Keywords*

Result. *Distance learning is a form of training that involves cooperation of the one who teaches with those who study, in which they are at a distance from each other, and the educational process is implemented with the help of use of telecommunication technologies and Internet resources [4, p. 63]. For nomination of the phenomenon of "distance learning" in German special*

literature, the term "E-Learning" ("Electronic Learning"), which in English means "a system of electronic learning", i.e. learning that takes place with the help of information technologies

Conclusion. *Summarized that the specially developed teaching process of the system of teachers' advanced training in Germany takes into account all the peculiarities of teaching adults who work. Such a process involves developing a set of requirements for administration and the use of innovative forms of teachers' advanced training.*

Keywords: *teacher; training; improvement; tasks; advanced training; postgraduate education; distance learning; courses.*

Одержано редакцією 23.01.2020
Прийнято до публікації 10.02.2020