



УДК 37.134

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ
В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ: ЭТАПЫ НАЧАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ И ВВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИЮ**

Н. В. Мукан, доктор педагогических наук, профессор;

И. С. Мыськив, кандидат педагогических наук, доцент

Национальный университет «Львівська політехніка», г. Львов, Украина

**TEACHERS' CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
IN FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: PRE-SERVICE TRAINING
AND INDUCTION STAGES**

N. V. Mukan, doctor of pedagogical sciences, professor;

I. S. Myskiv, candidate of pedagogical sciences, assistant professor

Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

Summary. The article deals with the problem of teachers' continuing professional development in Federal Republic of Germany, especially with pre-service training and induction stages. The analysis of scientific and pedagogic literature which highlights the main aspects of this problem has been conducted. The modern tendencies in continuing pedagogical education in Germany have been singled out. The specificity of pre-service training and induction period has been characterized, its advantages and disadvantages have been determined.

Keywords: continuing professional development; pre-service training; induction period; teacher; public school; Federal Republic of Germany.

В начале XXI века особое внимание ученых, политиков в области образования и учителей приковано к проблеме развития общеобразовательной школы, основной задачей которой является подготовка подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе знаний. Новый век характеризуется требованиями к всестороннему и непрерывному развитию человека. С целью обеспечения конкурентоспособности и социального развития страны определяющее значение отводится образованию на протяжении всей жизни, образованию взрослых, роли знаний, навыков и умений граждан, а также высокой профессиональной компетентности. Поскольку формирование культуры непрерывного обучения начинается еще в дошкольном возрасте, то на общеобразовательную школу возлагается задача ее развития, а именно формирования у учащихся желания учиться, развития пытливости ума, а также умений и навыков, необходимых для получения

информации, ее критического анализа и дальнейшего использования в различных видах жизнедеятельности.

В учебном процессе активно участвуют два субъекта – ученик и учитель. Именно компетентность педагога является одним из конститутивных факторов результативности учебной деятельности ученика, а начальная профессиональная подготовка будущего учителя, в условиях которой формируются основы профессиональной компетентности, является одним из основных этапов непрерывного профессионального развития педагогов, поскольку от ее качества зависит эффективность этапа введения в профессию, этапа развития компетентностей, проявления энтузиазма, возникновения сомнений и разочарования, стабильности карьеры и т. п.

В этом контексте заслуживает детального исследования опыт Федеративной Республики Германия (далее – ФРГ), обладающей развитой системой



профессиональной подготовки учителей, функционирование которой основано на комплексном сочетании таких тенденций, как централизация и децентрализация образования.

Цель статьи заключается в комплексном анализе начальной профессиональной подготовки и этапа введения в профессию как компонентов непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных школ в системе педагогического образования ФРГ.

Авторами определены следующие задачи: осуществить анализ научно-педагогической литературы, освещающей проблему подготовки будущих учителей и введения начинающих учителей в профессию в ФРГ, а также выявить специфику этих этапов непрерывного профессионального развития педагогов.

Проблема профессиональной подготовки учителей в Федеративной Республике Германия освещается в трудах как зарубежных, так и отечественных ученых. В частности, раскрываются следующие вопросы: система профессионального образования в Германии (Н. Абашкин, В. Третько), система педагогического образования (Т. Гордиенко, Т. Кристопчук, Н. Махиня, Л. Пуховська), повышение квалификации учителей (Т. Вакуленко), подготовка учителей (С. Бобраков, А. Турчин), а также образование взрослых (П. Ярвис (P. Jarvis); рефлексивная практика (М. ван Верком (M. van Woerkom), П. Рунхаар (P. Runhaar); обучение учителей посредством школьного лидерства (М. Смили (M. Smylie), А. Харт (A. Hart); развитие профессиональной компетентности (Я. Баумерт (Y. Baumert), В. Блум (W. Blum), А. Клузмманн (A. Klusmann), В. Краус (U. Krauss), С. Кунтер (S. Kunter); междисциплинарный подход к профессиональному развитию учителей (П. Слигерс (P. Sleegers), С. Болуис (S. Bolhuis), Ф. Гейсел (F. Geijssel) и т. д.

Согласно действующему законодательству органы управления 16 федеральных земель ФРГ несут полную ответственность за развитие образования на их территориях на основе использования федеральной стратегии развития образования. Такие тенденции, как централизация и децентрализация управления развитием образования, реализуются посредством ограничения роли управления на федеральном уровне, централизации администрирования на уровне федеральных земель, отделения управления в сфере образования от других видов жизнедеятельности общества, ограниченного, но растущего влияния на управление образованием, которое осуществляется местными общинами.

В ходе исследования установлено, что в начале XXI века развитию непрерывного педагогического образования в ФРГ свойственны следующие международные тенденции: направленность программ подготовки учителей общеобразовательных школ на соответствие стандартам и обеспечение их эффективности; интеграция теоретического и практического модулей учебной программы; развитие партнерств между учреждениями начального профессионального педагогического образования и общеобразовательными школами как центрами педагогической практики; повышенное внимание к периоду введения в профессию; повышение педагогического мастерства посредством развития диагностической и методической компетентности учителей.

Роль учителя расширяется и приобретает новое социальное значение, а потребности общества обуславливают необходимость поиска путей альтернативного использования ресурсов, расширения доступа к возможности получения, популяризации педагогической профессии, стимулирования и поддержки активного обучения учителей, реконцептуализации начальной профессиональной педагогической подготовки. Соответственно, система



начального педагогического образования и последипломного педагогического образования должны основываться на внедрении новейших технологий профессионального обучения, максимальном приближении его к современным реалиям, которые динамически обновляются. Наряду с этим возрастает необходимость в формировании у будущих специалистов области образования не только конкретных умений, навыков, знаний, но и личностных качеств, которые позволят им в течении профессиональной деятельности интенсивно осваивать новую технику, информационно-коммуникационные технологии, а в случае необходимости – овладевать новой профессией.

Начальная профессиональная подготовка учителей в ФРГ имеет свою специфику, которая отражена, прежде всего, в терминах обучения (5–6 лет), которые отводятся для ее осуществления [2]. Начальная профессиональная подготовка учителей охватывает 2 основных этапа: 1 этап – традиционная подготовка в условиях университета, длится 3–4 года обучения, 2 этап – практическая подготовка, реализуется в условиях школы и продолжается 1,5–2 года. Учебный план подготовки будущего учителя предполагает освоение предметов психолого-педагогического цикла, цикла предметов профессионального направления, цикла предметов по выбору, педагогической практики. Первый (теоретический) этап подготовки учителей завершается сдачей государственных экзаменов и написанием квалификационной работы. Второй – практический этап подготовки учителей – направлен на интеграцию теории и практики профессиональной педагогической подготовки и тоже завершается сдачей государственного экзамена, подготовкой квалификационной работы и оценкой педагогической деятельности.

Такая система подготовки будущих учителей имеет свои преимущества

и недостатки. К недостаткам можно отнести потребность в значительных средствах и продолжительность начальной профессиональной подготовки педагогов. Однако нельзя не отметить такое преимущество, как применение рыночных механизмов в сфере образования ФРГ, т. е. обеспечение тесной связи между учебными заведениями системы профессионального педагогического образования и общеобразовательными школами, выступающими в роли потребителей их услуг. Именно второй этап (практическая подготовка будущих учителей в условиях школы) обеспечивает возможность определения потребностей общеобразовательной школы в специалистах с соответствующим уровнем знаний, комплексом умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения их функциональных обязанностей. Ответственность за эффективность практической подготовки во время второго этапа распределяется между университетами и школами, а потому общеобразовательные школы активно участвуют в процессе формирования содержания учебных программ начальной профессиональной педагогической подготовки, в соответствии с которыми учатся студенты университетов.

Практическая подготовка в условиях школы продолжается 18–24 месяца, осуществляется под руководством ментора – учителя, работающего в школе. Это своеобразная производственная практика [4], которая обеспечивает возможность «обучения на производстве», то есть углубления знаний, развития умений и навыков в реальной учебной среде. Нужно подчеркнуть, что такая организация обучения будущих учителей обеспечивает возможность повышения квалификации и для опытных педагогов.

Стоит отметить, что непрерывное профессиональное развитие сопровождает педагогическую деятельность



учителей в ФРГ на протяжении всей карьеры. Это один из инструментов достижения целей и выполнения задач, декларируемых политикой в области образования страны.

Традиционно программы профессионального развития предлагаются согласно образовательно-квалификационному уровню, этапу развития карьеры педагога, предмету, который он преподает и т. п. Стоит заметить, что сегодня в ФРГ особой популярностью пользуются программы профессионального развития в школьной среде, однако разрабатываются механизмы привлечения внешних провайдеров программ профессионального развития учителей.

После начальной педагогической подготовки следует этап введения в профессию начинающих учителей. Его цель определяется как обеспечение основательной поддержки и возможности для обучения, необходимых для консолидации и углубления знаний, навыков и умений, освоенных в процессе начальной профессиональной подготовки. Это этап развития компетентностей, который обычно длится 2 года, и после его успешного завершения учитель может претендовать на место постоянного трудоустройства [9]. Во время периода введения в профессию у начинающего учителя закладываются основы его непрерывного профессионального развития. Начиная учитель имеет возможность продемонстрировать свой потенциал, осознать важность профессионального развития и его влияние на совершенствование школьного образования.

Как показывает анализ опыта ФРГ, во время периода введения в профессию существует необходимость обеспечения целевого мониторинга и поддержки начинающих учителей общеобразовательных школ в рамках отведенного времени, а также их профессионального развития на протяжении первого года деятельности. Это, по

нашему мнению, способствует улучшению работы с учащимися, соблюдению образовательных стандартов и совершенствованию деятельности школы в целом. Мониторинг и поддержка профессионального становления начинающего учителя предполагают: предоставление помощи и управление процессом введения в профессию со стороны опытного учителя; наблюдение и обсуждение проведенных уроков; профессиональный анализ прогресса начинающего учителя; наблюдение за уроками опытных учителей и их анализ; другие виды деятельности, направленные на профессиональное развитие начинающих учителей.

Учителя общеобразовательных школ в ФРГ во время периода введения в профессию имеют возможность применять современные знания и осознавать профессиональные обязанности учителя, а также узнавать систему, в которой они работают; способствовать развитию, внедрению и оценке политики и практики деятельности школы, которая предусматривает обеспечение равноправного доступа к учебным возможностям.

Учителя общеобразовательных школ в ФРГ во время периода введения в профессию эффективно общаются с детьми, школьной молодежью и коллегами, родителями и опекунами, своевременно и в соответствии с нормативными документами информируя последних о достижениях, целях, успешности учащихся. К тому же они признают, что общение является двусторонним процессом, и поощряют родителей и опекунов к участию в дискуссиях об успеваемости учащихся. Признают и уважают вклад коллег, родителей, опекунов, который те могут сделать в развитие детей и учащейся молодежи, в процесс повышения уровня их достижений; осознают важность сотрудничества и коллегиального характера педагогической деятельности.



Именно школа является той средой, которая обеспечивает возможности для профессионального развития и непрерывного обучения, поскольку обучение учителей рассматривается как активный и конструктивный, проблемно-ориентированный процесс, реализуется в социальной среде и продолжается в течении всей карьеры. Именно поэтому ученые рассматривают его как непрерывный, естественный и предусмотренный компонент педагогической деятельности и неотъемлемый компонент совершенствования школы как социального института в целом [5; 7; 8], а учителей как активных участников учебного сообщества [1; 6]. Посредством участия в различных видах деятельности школы стимулируется профессиональное развитие и развитие школы, что способствует повышению качества педагогической деятельности.

Итак, как показывает проведенный анализ научной проблемы, начальная профессиональная подготовка и введение в профессию являются важными компонентами непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных школ в ФРГ и первыми этапами карьеры учителя. Эта проблема широко освещается в научно-педагогической литературе и вызывает дискуссии в научных кругах. Характерными особенностями начальной подготовки и введения в профессию начинающих учителей в ФРГ являются их направленность на интеграцию теоретического и практического компонентов системы профессиональной подготовки, обеспечение ее соответствия потребностям общества и интересам школы, формирование профессиональных потребностей и интересов, развитие умений и навыков учителей к непрерывному обучению, в частности, и в такой его форме, как непрерывное обучение в конструктив-

ной среде общеобразовательной школы – сообщества и организации, которая обучается.

Bibliography

1. Dam ten G., Blom S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity // *Teaching and Teacher Education*. – 2006. – № 22. – P. 647–660.
2. EURYDICE. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report I, Initial training and transition to working life, general lower secondary education. – Brussels, 2002. – 159 p.
3. Halasz G., Santiago P., Ekholm M., Matthews P., McKenzie Ph. Attracting, developing and retaining effective teachers. Country note. – Germany : OECD, 2004. – 68 p.
4. Hargreaves D. How to design and implement a revolution in teacher education and training: some lessons from England. – European Commission, Teacher Education Policies in the European Union. – Lisbon : Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 2000. – P. 75–88.
5. Putnam R., Borko H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning // *Educational Researcher*. – 2000. – № 29. – P. 4–15.
6. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. – 1988. – № 27. – P. 4–13.
7. Slegers P., Bolhuis S., Geijsel F. School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective / N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone (eds.) ; *International Handbook of Educational Policy*. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2005. – P. 527–543.
8. Smylie M., Hart A. School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective / J. Murphy, K. Louis (eds.) ; *Handbook of Research on Educational Administration*. – 2nd ed. – San Francisco : Jossey-Bass, 1999. – P. 297–322.
9. Terhart E. Teacher education in Germany: Current state and new perspectives / B. Moon, L. Vlasceanu, L. Barrows (eds.) ; *Studies in Higher Education*. – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2003. – P. 135–156.

© Мукан Н. В., Мыськив И. С., 2014