

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

М.М.ГЛАДЧЕНКО

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ  
ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ**

**Монографія**

2016

БК 74.20  
Удк 811.111:278.14  
Г 52

*Рекомендовано до друку Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол №5 від 23.11.2016 р.)*

**Рецензенти:**

**В.В.Олійник**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН, ректор ДВНЗ Університет Менеджменту Освіти;

**О.І. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інститут педагогіки АПН України;

**В.І.Ковальчук**, доктор педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України

Гладченко М.М.

Г 52 Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини. –К.: НУБіП України, 2016. – 292 с.

У монографії проаналізовано реформування системи загальної середньої освіти у другій половині ХХ століття та її сучасний стан, здійснено порівняльний аналіз концептуальних підходів до профільного навчання учнів у ФРН, досліджено психолого-педагогічні проблеми профільного навчання учнів та шляхи і способи їх вирішення в системі загальної середньої освіти в Німеччині.

Розглянуто особливості допрофільної підготовки учнів у системі загальної середньої освіти Німеччини, охарактеризовано гімназію як базовий навчальний заклад профільного навчання школярів, висвітлено педагогічний досвід організації профільного навчання учнів у землях Гессен і Баварія.

**ISBN 978-617-7396-35-1**

© Гладченко М.М.2016

© НУБіП України 2016

## ВСТУП

У сучасному українському суспільстві відбуваються значні економічні, політичні та соціальні перетворення, які вимагають адекватних змін у педагогічній сфері діяльності. Про необхідність реалізації новітніх освітніх стратегій ідеться зокрема в таких важливих державних документах, як Закон «Про освіту», Закон «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття», «Національна доктрина розвитку освіти», Державна програма «Вчитель» [24;34]. Ці законодавчі ініціативи спрямовані на утвердження у вітчизняних школах особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання, розвиток сучасних педагогічних технологій, вдосконалення форм, методів і засобів навчання, модернізацію змісту шкільних програм та підручників. Постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» передбачено низку організаційно-педагогічних заходів, покликаних забезпечити функціонування старшої середньої школи як профільної, а також надати можливості учням проходити допрофільну підготовку в основній школі. У зв'язку із цим проблема профільного навчання школярів набула особливої актуальності у вітчизняному освітньому просторі.

У 2003 р. науковими співробітниками Інституту педагогіки АПН України розроблена «Концепція профільного навчання в старшій школі». Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи в зазначеній концепції є орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. Автори концепції обстоюють новітню стратегію розбудови вітчизняної школи як такої, що відкриває додаткові можливості щодо врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності, забезпечення вільного вибору світньої траєкторії з-поміж низки можливих шляхів для здобуття диплома про повну середню освіту.

Нині проблема профільного навчання продовжує перебувати в центрі уваги вітчизняних науковців. Значний внесок у її розв'язання

роблять педагоги компаративісти: Г.С.Єгоров, Н.М.Лавриченко, О.І.Локшина, О.В.Матвієнко, Л.П.Пухова, А.А. Сбруєва [29; 49; 50; 52; 69; 77]. Загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу у старшій школі присвячені праці В.М.Алфімова, Г.О.Балла, Н.М.Бібік, О.І.Бугайова, М.І. Бурди, Т.П.Гордієнка, М.П. Гузика, Л.В.Жовтан, В.І.Кизенка, О.К. Корсакової, В.М.Мадзігона, Н.Г.Ничкало, І.Г.Осадчого, В.В.Рибалки, А.П.Самодрина, С.Е.Трубачевої, Н.І.Шиян [5; 6; 9; 13; 14; 15; 19; 23; 32; 35; 36; 42; 43; 63; 58; 61; 62; 71; 75; 76; 85; 86; 89]. У ближньому зарубіжжі наукові дослідження у цій галузі також привертають увагу багатьох учених, зокрема таких, як С.Г. Броневщук, В.В.Ворошилов, М.І.Губанова, В.В.Гузєєв, Г.В.Дорофєєв, О.К.Диморська, А.Ж.Жафяров, М.І.Зайкіна, К.М.Мешалкіна, В.М. Монахов, В.І.Рєвякіна, С.Н.Рягин, О.В.Петунін, С.Н.Чистякова, І.С.Якиманська, В.В.Фірсов (Росія) [11; 17; 20; 22; 23; 26; 28; 30; 31; 59; 55; 38; 56; 70; 72; 64; 65; 66; 88; 90; 27]; Г.М.Бунтовська, Н.Г.Огурцов (Білорусія) [60]; Х.Й. Лійметс, І.Е. Унт, (Естонія) [87]. Профільне навчання в зарубіжних країнах досліджували Л.П.Загорулько, К.В.Корсак, О.І.Локшина, Н.В.Семергей, [33; 41; 42; 49; 79].

Водночас у пострадянському освітньому просторі посилюється інтерес до відповідного зарубіжного досвіду, зокрема німецького, оскільки Німеччина є країною з достатньо вкоріненими традиціями профільного навчання шкільної молоді. Дослідженню останніх присвятили свої праці Л.Б.Боярська, Т.Ф.Яркіна [10; 91]. Контекстуально цієї проблематики торкаються й інші російські науковці – О.Б.Лисова, М.Б.Кольчужина, Л.І.Писарева [51; 37; 67; 68]. В Україні над цією проблемою працювали Н.В.Абашкіна, Б.Ф.Мельниченко, Г.С.Єгоров, Н.М.Лавриченко [1-4; 53; 54; 29; 44-47].

Зауважимо, що німецькі фахівці також активно розробляють теоретичні і практичні засади профільної освіти школярів, починаючи ще з 60-х років минулого століття. Тоді побачила світ колективна наукова праця «Криза німецької системи освіти», автори якої (Р.Байер, Ж.Беккер, В.Біллербек, Х.Гайст, Ф.Древід, Р.Зарайк) висвітлили наріжні проблеми профільного навчання у контексті

загальних тенденцій реформування середньої освіти в Німеччині. Пізніше німецький педагог Р.Пфаутц продовжив дослідження у цьому напрямі вже стосовно вищого гімназійного ступеня, а В.Пурганд – щодо професійно-технічної освіти учнівської молоді. В.Клафкі і Г.Піхт і вивчали профільне навчання з точки зору його виховного потенціалу. Д.Бастіан, Г.Гуджонс, Е.Комб, Г. Мейер займалися методами профільного навчання. Х. Бланкертц вивчав їх в аспекті професійної орієнтації учнівської молоді. Окремі питання, пов'язані з профільною організацією шкільного навчально-виховного процесу, розглядають у своїх працях О.Болноу, Т.Пелстер, У.Херман, В.Флітнер, К.Фур, К.Фурк, Д.Шваніц.

Теоретичний доробок німецьких фахівців, так само як і практичний досвід, нагромаджений німецькими вчителями в галузі профільного навчання учнівської молоді, становить значний інтерес для вітчизняних педагогів на етапі системної перебудови вітчизняної шкільної освіти. Тим більше, саме німецька загальноосвітня і професійна підготовка молоді найчастіше асоціюється в європейському освітньому просторі з поняттям «якісна».

Ці міркування зумовили вибір теми наукового дослідження у такому формулюванні: «Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини». Мета дослідження – виявити особливості профільного навчання учнів у середніх загальноосвітніх закладах Федеративної Республіки Німеччини, критично оцінити досягнення німецьких науковців у цій галузі педагогічної діяльності для визначення перспектив використання їхнього досвіду у розбудові старшої середньої школи в Україні як профільної.

Методологічною основою дослідження є принцип науковості, за яким існуючі факти висвітлюються об'єктивно; принцип історизму, згідно з яким усі педагогічні явища досліджуються у розвитку, на різних етапах становлення; принцип цілісності, відповідно до якого педагогічне явище розглядається водночас як складова системи і як окреме ціле; принцип соціальної зумовленості, згідно з яким профільне навчання розглядається крізь теорію розвитку здібностей дитини у взаємодії біологічних і соціальних факторів; принцип теорії і практики навчання та виховання, що передбачає вивчення теоретичних і практичних проблем профільного навчання у єдності з

реаліями життя; принцип освіти і самоосвіти, згідно з яким реалізація профільного навчання можлива лише при стимулюванні учня до самоосвіти під час навчального процесу.

Дослідження ґрунтується на визнанні всезагальної значущості педагогічного досвіду кожної нації, кожного народу і етносу для розвитку світового педагогічного процесу.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ШКОЛАХ ФРН**

### **1.1. Сучасний стан системи загальної середньої освіти у ФРН**

Особливості системи середньої освіти у Німеччині перш за все пов'язані з федеральним устроєм цієї країни. Німеччина складається з 16 земель із різними культурними, економічними та історичними особливостями, тому не дивно, що ці відмінності впливають на систему середньої освіти у землях. У Федеративній Республіці Німеччини відповідальність за освітню політику зосереджена у федеративній структурі уряду. Відповідно до Основного закону (Grundgesetz) Федеративної Республіки Німеччини від 23 травня 1949 року основна відповідальність за освітню політику і культуру зосереджена в урядів земель [144, 7].

Згідно з Основним Законом (Стаття 30), місцевий уряд кожної землі відповідає за освітні процеси кожної землі, але всі рішення не повинні суперечити Основному закону. Організацією системи освіти в кожній землі керує уряд цієї землі. Головне його завдання – враховувати конституційно гарантовані права будь-якого громадянина. Тому, згідно з конституційними принципами, впорядкування шкільної освіти, вищої освіти і другої освіти є перш за все обов'язком уряду землі.

Усім громадянам гарантована рівність перед законом (Стаття 3, параграф 1) у їх природному праві батьків виховувати і навчати своїх дітей. В Основному Законі є кілька положень, що стосуються тільки проблем освіти. Цей закон гарантує свободу у виборі освіти (Стаття 5, параграф 3), свободу слова, совісті, свободу у виборі релігії (Стаття 4) і свободу вибору майбутньої професії і місця навчання (Стаття 12, параграф 1) [144, с.9].

У межах законодавчих повноважень Федеральний уряд несе відповідальність у таких сферах освіти: стипендії; наукові та академічні дослідження; професійне навчання; виробнича практика, яка повинна узгоджуватися з трудовим законом і правами робітника; платня, страхування і пенсії державних службовців (наприклад, вчителів і викладачів). Федеральний уряд несе

відповідальність за дотримання Основного закону урядами земель. Згідно з Основним законом, Федеральний уряд і уряди земель можуть співпрацювати при складанні навчальних програм, заснуванні науково-дослідних інститутів, а також при виконанні проектів, що мають державне значення.

Уряди земель співпрацюють через Постійну конференцію міністрів культури земель Федеративної Республіки Німеччини (Standige Konferenz der Kultusminister der Lander der Bundesrepublik Deutschland), яка розглядає справи, що стосуються освітньої і культурної політики, що має державне значення. У зв'язку з об'єднанням двох Німеччин у 1990 році до Постійної конференції міністрів культури приєдналися міністри нових земель [86].

На підставі угод між землями, які стосуються стандартизації шкільної системи освіти (Гамбурзька угода) і були прийняті в 1964 р., «Постійна конференція міністрів культури визначила стандарти для системи середньої освіти: початок і тривалість повної обов'язкової освіти, дати початку й кінця навчального року, тривалість шкільних канікул, типи шкіл і положення про переведення з одного типу школи до іншого, етапи, на яких починають вивчати іноземні мови, і послідовність, у якій можна обирати іноземні мови; сформовані критерії для отримання атестата про середню освіту; переглянута система оцінювання учнів, а також вимоги до кваліфікаційного рівня вчителів. Постійна конференція міністрів культури затвердила норми шкільних програм і вимоги для отримання атестата як у загальноосвітній, так і в професійній школі» [103, с.246].

У системі середньої освіти кожної землі існують відмінності, які стосуються тривалості терміну навчання, шкільних атестатів і можливостей, яких вони надають, тому Постійна конференція міністрів культури спостерігає за рівноправністю типів шкіл і профільних напрямів, встановлюючи рамки, в межах яких земля має право на введення самостійних змін. У кожній землі існує власне міністерство, яке займається питаннями освіти і регулює діяльність освітніх закладів у межах землі. Шкільна адміністрація кожної землі діє на трьох рівнях:



1. Міністерство, яке займається питаннями освіти (верхній рівень).

2. Шкільний департамент адміністративної області (Bezirksregierung) або незалежний шкільний відділок (Oberschulamter – середній рівень).

3. Шкільний відділок місцевої влади (найнижчий рівень – Schulamter).

У деяких землях система управління шкільною освітою складається лише з двох рівнів. Середній або нижчий рівень може бути відсутнім. Виплатою зарплатні, пенсій для вчителів займаються уряди земель. Місцеві органи влади (Gemeinden, Kreise) відповідають за заснування і будівництво шкіл, але їх функції обмежені, коли справа стосується навчальних закладів, значення яких виходить за межі землі, наприклад, технікумів (Fachschulen).

«Освітня політика щодо середньої школи ґрунтується на правах громадян, зазначених в Основному законі і Конституції землі, які надають можливість вільного розвитку особистості, право вибору місця навчання і право на безкоштовну освіту. Відповідно до цих принципів країна намагається забезпечити громадян широким вибором навчальних закладів, які б відповідали інтересам молоді» [104,с.87].

Всі землі у Федеративній Республіці Німеччини мають плани розвитку шкіл, які періодично корегуються відповідно до змін у суспільстві. Навчання у школах і університетах Федеративної Республіки Німеччини є безкоштовним. Загалом, освітні установи фінансуються муніципалітетами, місцевими органами влади і урядами земель. Підручники та інший навчальний матеріал видається дітям школою, але інколи батькам необхідно сплатити частину вартості навчального матеріалу.

За професійну освіту в стаціонарних і вечірніх ремісничих училищах відповідає уряд землі, але Федеральний уряд також може регулювати навчальний процес у цих навчальних закладах, особливо практику, яка проходить у різноманітних компаніях. Компанії і ремісничі училища постійно взаємодіють в рамках так званої подвійної системи освіти, особливо щодо питань, які стосуються змісту і організації процесу навчання.

«Федеральний міністр, що опікується питаннями освіти і науки, відповідає за співробітництво навчальних закладів і компаній, що надають учням місця для проходження практики. Представники робітників, профспілок, уряду землі і Федерального уряду співпрацюють, маючи рівні права у Федеральному інституті професійного навчання (Bundesinstitut für Berufsbildung)» [144, с.15].

Учні, батьки і вчителі беруть активну участь у суспільному житті класу, школи і можуть бути обрані в місцеві органи управління, в уряд землі. У кожній школі існує консилиум вчителів (Lehrerkonferenz) – установа, через яку вчителі розширюють свої права на самоврядування. На консилиумі вчителі обирають підручники, за яким вони будуть навчати учнів, із переліку, схваленого Міністерством, яке займається питаннями освіти і культури. На консилиумі вчителів розглядаються конфліктні ситуації, які виникають між вчителями та учнями, а також питання про відрахування учнів.

У деяких землях представники батьків і учнів на консилиумі вчителів мають право висловлювати власну точку зору і брати участь в обговоренні і вирішенні різних проблем, що стосуються шкільного життя. Проте батькам не дозволяється брати участь в обговоренні оцінок в атестаті і питань, які стосуються переведення учнів до наступного класу. Серед представників консилиуму обирається старший вчитель, який проводить засідання і є відповідальним за виконання прийнятих рішень.

Крім консилиуму вчителів, у всіх школах створюється шкільна громада (Schulkonferenz або Schulgemeinde), що є консультативним органом, до якого входять вчителі, батьки та учні. Засідання шкільної громади проводить директор школи. Умови організації шкільної громади в кожній землі мають свої особливості.

У деяких землях вчителі становлять половину членів шкільної громади, друга половина складається порівну з батьків і учнів. Кожна з груп займає 1/3 від загальної кількості складу громади. Функції шкільної громади (Schulkonferenz) мають свої особливості в залежності від землі та її законодавства.

У більшості випадків учасники шкільної громади (Schulkonferenz) залучені до таких сфер діяльності:

- організація шкільного життя і навчання: регулювання шкільного життя, уроки і перерви, розміщення класів;
- захист учнів: забезпечення дорожньої безпеки дітей на шляху до школи, забезпечення шкільним транспортом, перевірка дотримання правил техніки безпеки на території школи;
- організація позашкільних заходів під наглядом вчителів, наприклад, шкільні екскурсії, відвідування фабрик і музеїв, шкільні прогулянки і різноманітні виховні заходи.

Шкільна громада також розглядає загальноосвітні питання, які стосуються навчального процесу і проблем вчителів, наприклад, чи відповідає той чи інший підручник державним стандартам, розглядаються вимоги оцінювання класної і домашньої роботи. Шкільна громада має право спостерігати за виконанням домашніх завдань, об'єднувати учнів у групи для виконання спільної праці. На засіданнях шкільної громади обговорюється організація навчального процесу у школі, відмічаються здобутки, намагаються ліквідувати недоліки. Розглядається «співробітництво з іншими школами, а також проблеми шкільного меблювання і оснащення необхідним устаткуванням. Шкільна громада розглядає конфліктні ситуації і випадки порушення дисципліни, батьки й учні разом шукають вихід із цих ситуацій»[102, с.4].

У деяких землях шкільна громада може призначати директора школи. Повноваження, які вона має, «залежать від законодавства землі, інколи ця організація має право лише запропонувати певну кандидатуру або відхилити іншу. За законом призначати директора має вища шкільна установа» [94, с.136].

Межі прав і обов'язків учнів залежать від їх віку в усіх землях. Учні початкової школи Grundschule (6 - 10-років) повністю довірені вчителю в межах їх класу. Командира класу обирає вчитель або учні. У деяких землях обрання представників класу є обов'язковим з першого класу. Представники від кожного класу входять до консилиуму учнів (Schulvertretung), серед яких обирається президент школи, який виконує роль представника учнів у межах школи. У деяких землях, де «шкільний консилиум відсутній,

консиліум учнів відправляє делегатів до консиліуму вчителів» [144, с.14].

Батьки розширюють свої права індивідуально і колективно – через групи батьків і їх представників в інших консультативних органах, що приймають важливі рішення у житті школи. Право на висловлення власної думки, що мають батьки учнів початкової школи, не дуже відрізняється від тих прав, які надані батькам учнів середньої школи. Кожна із земель розробила свої вимоги щодо участі батьків у діяльності школи. Батьки мають нагоду висловлювати власну думку і погляди на двох рівнях, більш нижчий рівень – індивідуальний клас (Klassenelternversammlung, Klassenpflegschaft), і верхній рівень – школа в цілому (Schulelternbeirat, Elternvertretung). На вищому рівні регіональні асоціації консиліумів батьків проводяться на рівні округу (Kreis), муніципалітету (Stadt), комуни (Gemeinde), землі (Landeselternbeirat).

Отже, особливості управління і фінансування середньої освіти в Німеччині пов'язані з федеративним устроєм країни. Місцевий уряд кожної землі відповідає за освітні процеси кожної землі, але всі рішення не повинні суперечити Основному закону Федеративної Республіки Німеччини.

Після 1945р. в середній освіті Західної Німеччини (Федеративна Республіка Німеччини) і Східної (НДР) з'явилися певні відмінності.

На сході всі типи шкіл замінили єдиним типом у 1946 році. Закінчення 8-річної початкової школи надавало можливість вступу до 10-річної політехнічної школи (Polytechnische Oberschule – POS). Абітур (екзамен на атестат зрілості), який був необхідним для вступу до вищих навчальних закладів, здавався після закінчення 11-12 класів розширеного вищого ступеня середньої школи (Erweiterte Oberschule EOS). Диференційована система градації середньої школи була введена на території колишньої НДР у 1991/1992 навчальному році.

Трискладова система освіти у Федеративній Республіці, яка була заснована ще у XIX ст., пропонувала на вибір учневі декілька варіантів, після того як він закінчував обов'язкову початкову школу – гімназія, реальна школа і головна школа (колишня народна школа).

Закінчення одного з цих типів середньої школи дозволяло перехід на вищий освітній рівень[95, 56].

Обов'язкова освіта у Німеччині починається з 6 років. В обов'язковому порядку всі діти мають відвідувати початкову школу з 1 по 4 клас. У землях Берлін і Бранденбург початкова освіта триває 6 років. «Початкова школа не має альтернативного навчального закладу» [199, с.34].

Після початкової школи йде так званий орієнтовний ступінь, що охоплює 5-6 класи. У 1964 р. була підписана Гамбурзька угода, яка стосувалася реформування середньої освіти у Німеччині. Відповідно до цієї угоди щодо уніфікації шкільної освіти після початкової школи вводився орієнтаційний ступінь. На цьому етапі вчителі спостерігають за учнями, щоб допомогти їм зорієнтуватися щодо подальшої освіти. У землях Берлін і Бранденбург початкова школа включає 5-6 класи, тому в цих землях не існує відокремленого орієнтаційного ступеня, орієнтаційна функція здійснюється в рамках початкової школи. Існують два типи організації орієнтаційного ступеня – самостійно організований орієнтаційний ступінь («schulartunabhängig») і орієнтаційний ступінь, організований в рамках певного типу школи («schulartabhängig»). Самостійно організований орієнтаційний ступінь запроваджений у землях Бремен, Нижня Саксонія і Гессен, «в інших землях поширений орієнтаційний ступінь, який організовується в межах певного типу школи» [195, с.85].

Орієнтаційний ступінь надає можливість учням початкової школи навчатися два роки при сталому складі класу, що сприяє зміцненню соціальних зв'язків. Рішення про обрання типу середньої школи залишається відкритим до кінця 6 класу. Заняття з таких предметів, як математика і англійська мова, відповідно до рівня знань учнів, проводяться на цьому етапі в диференційованих групах. «Вчителі, батьки і учні в межах шкільної конференції вирішують, чи буде вивчатися німецька мова в групах, відповідно до рівня знань, з другого півріччя 5 класу чи з 6 класу» [185, с.10].

Після закінчення 6 класу учні отримують рекомендацію до того типу школи, де вони будуть навчатися з 7 класу. Рекомендація видається на підставі оцінок учнів. «Найсильніші діти йдуть до

гімназії чи загальної школи, слабші – до реальної школи, і учні з найгіршими оцінками потрапляють до головної школи. У цих типах шкіл учні закінчують 9-10 класи і отримують атестат» [18, с.67].

Головна школа надає учням неповну середню освіту, на основі якої можна отримати професійно-технічну освіту. Цей тип школи історично виник на основі народної школи (Volksschule), в якій навчалися діти з найбідніших прошарків суспільства. У кінці 60-х років ХХ ст. був створений вищий рівень народної школи, який мав назву головна школа (Hauptschule). У 1964 р. Постійною конференцією міністрів культури було введено термін «головна школа» як офіційна назва вищого ступеня народної школи (Volksschuloberstufe)[122, с.23].

Головна школа охоплює у більшості старих земель п'ять років навчання (5-9 класи), в Північному Рейн-Вестфалії – шість років навчання (5-10 класи), в землях, де є орієнтовний ступінь ( Гессен, Нижня Саксонія), – три роки навчання (7-9 класи), в землях Берлін і Бремен – чотири роки навчання (7-10 класи). Баварія – єдина земля, де головна школа є популярною, її відвідує така ж кількість учнів, як і гімназію.

Зміст навчання в головній школі постійно розширюється. Збільшується термін навчання, кількість годин на тиждень, кількість предметів, виріс рівень вимог. Народна школа перетворилася у модернізовану головну школу з оновленою і розширеною навчальною програмою. У той час, як в народній школі планувалося отримання атестата після 8 класу, в головній школі ввели ще один обов'язковий рік навчання. Попередні навчальні плани народної школи ставили народні і країнознавчі предмети в центр навчання. «Концепція народної освіти» (Konzept der volkstümlichen Bildung), що була основою навчальних програм народної школи, стала основою програм головної школи [143].

Рівень занять підвищувався завдяки професійній і науковій спрямованості навчання. Якщо у 50-х роках ХХ ст. до переліку обов'язкових предметів верхнього ступеня народної школи входило 10 навчальних предметів, то у наш час, в залежності від землі, програма головної школи включає 15 обов'язкових предметів і певну

кількість предметів за вибором. Більше уваги приділяється природничим і математичним наукам. Предмет природознавство розділився на такі предмети, як біологія, хімія, фізика. Обов'язковим є вивчення іноземної мови, незважаючи на те, що в кінці 60-х років іноземна мова вивчалася, як предмет за вибором. «Відповідно до навчальної програми головної школи було введено предмет – трудове навчання, який знайомив учнів з основами різних професій» [131, с.125].

Ці нововведення показують відмінності між народною і головною школами. У той час, як основним предметом народної школи була німецька мова, у головній школі основна увага приділяється вивченню німецької мови, англійської мови і математики.

Землі можуть регулювати введення головної школи так само, як кінцевий термін навчання – 9-10 класи. У деяких землях відвідування 10 класу є обов'язковим, у деяких – добровільним. У більшості земель орієнтаційний ступінь може бути організований самостійно, у деяких – у межах певної школи. «Термін відвідування головної школи залежить від форми організації орієнтаційного ступеня і від терміну обов'язкового навчання. Відвідування головної школи може тривати від 3 років (наприклад, в землі Нижня Саксонія) і до 6 років (у землі Північний Рейн-Вестфалія). У більшості земель навчання триває п'ять років» [185, с.120].

У той час, як в таких землях як Берлін, Бранденбург, Бремен і Північний Рейн-Вестфалія повна обов'язкова освіта закінчується 10 класом, то в інших землях вона закінчується 9 класом. Учні реальної школи закінчують навчання 10 класом.

Вже декілька років 10 клас, який учні відвідують за власним бажанням, є «чудодійним засобом» щодо вирішення проблеми головної школи. Завдяки нововведенню учні цього типу школи мають можливість отримати атестат, що прирівнюється до атестата реальної школи. У землях, де навчання триває 9 років, додається додатковий 10 рік, який учні відвідують за власним бажанням. Відвідування 10 класу дозволяється при наявності високих оцінок, частково необхідна рекомендація класної конференції.

По-іншому відбувається цей процес в землях з обов'язковим 10-річним курсом навчання. Там учні після 9-го класу отримують атестат головної школи. На основі рівноцінності атестатів, атестат, отриманий в одній землі, визнається в іншій. «Учні, які не закінчили 9-й клас успішно, повинні повторно пройти курс навчання. У землях, де обов'язковим є 10-й рік навчання, при повторному проходженні 9-го класу, після 9-го класу учень отримує атестат про закінчення головної школи» [127,с.150].

У всіх 12 землях, де є 9-річний обов'язковий термін навчання, 10-й рік учні відвідують за власним бажанням. Існують 2 різні моделі додаткового 10 класу головної школи. Перша модель передбачає, що учні з високим рівнем знань навчаються в окремих класах. Учні приділяють більше уваги вивченню базових предметів (німецька мова, математика). За другою моделлю після закінчення 9-го класу на основі оцінок вчителі вирішують, хто може відвідувати 10-й клас. Склад класу залишається сталим, але з 8 класу учні додатково відвідують заняття з таких предметів, як німецька мова, математика і англійська мова. «Вибір моделі організації 10 класу залежить від шкільного законодавства землі і від критеріїв кожної школи окремо, наприклад, від кількості учнів школи. У землі Баден-Вюртемберг у головній школі створюються окремі класи з сильних учнів, які отримують атестат, що прирівнюється до атестата реальної школи» [104, с.87].

У землі Баден-Вюртемберг становище головної школи значно покращилося останнім часом саме завдяки додатковому року навчання, але лише третина учнів головної школи переходить до 10 класу. У програші залишається 2/3 учнів головної школи, для яких умови на ринку праці ще більше погіршуються.

Під час тривалої співпраці головної школи і реальної школи учні головної школи з високими оцінками можуть перейти до реальної школи. З цієї причини профспілка робітників освіти і виховання вимагає введення 10 року навчання для всіх учнів цього типу школи. Члени профспілки вважають, що учні з низьким рівнем знань потребують довшого терміну навчання. З іншого боку у землях, де можна отримати розширений атестат головної школи, існують



реальні школи, тому розширений атестат головної школи не вважають рівноцінним атестату реальної школи.

У 1982 р. була прийнята «Програма зі зміцнення головної школи». У 1984р. було дозволено проводити випускний іспит у головній школі. Уряд землі Баден-Вюртемберг відреагував радикально на проблеми головної школи і підтримав її реформування, тому всі учні головної школи у землі Баден-Вюртемберг після 9 класу здають іспит. Екзамен складається з трьох частин: письмовий іспит з таких предметів, як німецька мова і математика; фаховий практичний іспит з таких предметів, як техніка, домашнє господарство, спорт і мистецтво; усний іспит з іноземної мови. Крім того, уряд землі Баден-Вюртемберг намагається підняти статус головної школи додатковим 10 класом, який учні можуть закінчити за бажанням. Підготовка до 10 класу починається вже у 8 класі, коли учні з найвищими оцінками починають вивчати англійську мову і математику додатково, що є передумовою переходу до 10 класу. «Учні, які успішно відвідували обов'язкові заняття і добре справилися з додатковим курсом, отримують рекомендацію для переходу до 10 класу. Після складання іспитів після 9 класу вони зараховуються до 10 класу. Для цих учнів 10 клас закінчується складанням іспиту і отриманням атестата, що прирівнюється до атестата реальної школи» [195, с.130].

Завдяки проведенню вищеперерахованих реформ Міністерство науки, наукових досліджень і культури землі Баден-Вюртемберг настільки зміцнило статус головної школи, що кількість учнів головної школи в цій землі набагато більша, ніж кількість учнів реальної школи. У 1997/98 навчальному році у землі Баден-Вюртемберг учні головної школи становили 35,5 % від загальної кількості, а учні реальної школи - 30,1 % і учні гімназії – 32,6 %.

У землі Баварія також проводилося реформування головної школи з метою зміцнення її становища. У 1970 р. Міністерство освіти і культури землі Баварія ввело випускний іспит у головній школі, склавши, який можна отримати кваліфікований атестат головної школи. Через 12 років цей екзамен відмінили, кваліфікований атестат головної школи можна отримати на підставі високих оцінок у

свідоцтві про закінчення 9 класу. У цій землі кожен учень після успішного закінчення 9 класу отримує атестат головної школи. Учні отримують кваліфікаційний атестат головної школи, якщо вони досягли надзвичайних успіхів по закінченні 9 класу. Кваліфікаційний атестат головної школи не є рівноцінним атестату реальної школи. Для «отримання атестата, що прирівнюється до атестата реальної школи, учні з кваліфікаційним атестатом можуть відвідувати 10 клас за власним бажанням і складати іспити»[103, с16].

Земля Берлін має суттєві проблеми, які стосуються головної школи. Одна з них – конкуренція, яку створює загальна школа. Як і в багатьох інших землях, в Берліні головна і реальна школи можуть існувати в одному приміщенні під назвою «інтегрована загальна школа. Учні навчаються в сталому складі класу і базові предмети вивчають за курсами головної або реальної шкіл. Інші недиференційовані заняття відбуваються у змішаних групах. У землі Берлін, на противагу іншим землям, відвідування 10 класу головної школи є обов'язковим. Якщо учня було залишено на повторний курс навчання, то він не переводиться до 10 класу. Той, хто не закінчив успішно 9 клас, має повторно пройти цей рік навчання. Учні, які отримали право переходу після 9 класу до 10 класу, отримують атестат головної школи і після успішного закінчення 10 класу – розширений атестат головної школи. Якщо оцінки в розширеному атестаті головної школи вищі середнього рівня, то учень додатково отримує свідоцтво, що прирівнює отриманий атестат до атестата реальної школи. Передумовою для отримання цього свідоцтва є задовільні результати з таких предметів, як німецька мова, математика і англійська мова.

Уряд землі Бранденбург відмовився після об'єднання Німеччини від введення головної школи. У цій землі після початкової школи значна кількість учнів переходить до загальної школи. Альтернативу загальній школі створюють реальна школа і гімназія, тому в землі Бранденбург атестат головної школи можна отримати у загальній школі. Після закінчення 10 класу учні загальної школи отримують атестат, який прирівнюється до простого або розширеного атестата головної школи.

На основі простого атестата головної школи (Abschluss mit der «Berufsbildungsreife») і розширеного атестата головної школи («Erweiterte Berufsbildungsreife») учень може вступити до навчальних закладів професійної освіти. Рішення про атестат у загальній школі залишається відкритим протягом останнього року навчання, таким чином учні мають шанс для отримання атестата, що надає більше можливостей [195, с.147].

Учень, який успішно закінчив 10 клас головної школи в землі Бремен, отримує розширений атестат головної школи, який при наявності високих оцінок прирівнюється до атестата реальної школи. Більшість середніх шкіл у Бремені – загальні школи, що мають назву «шкільні центри». За винятком гімназії старих мов, в цій землі більше немає інших типів шкіл. У загальній школі всі діти навчаються в одному приміщенні, незалежно від того, який тип школи відвідують: головну школу, реальну школу чи гімназію.

У землі Гамбург головну школу об'єднали з реальною школою. Ці два типи шкіл функціонують як інтегрована головна і реальна школа (інтегрована загальна школа). Загалом існує два типи загальної школи – кооперативна та інтегрована. У кооперативній школі учні головної і реальної школи навчаються в окремих класах, а учні інтегрованої школи навчаються разом і розподіляються при вивченні основних предметів на курси головної і реальної шкіл. Головна школа в межах загальної школи включає 7-9 класи і закінчується отриманням атестата головної школи. Інтегрована головна і реальна школа охоплює 7-10 класи. Учні мають можливість відвідувати 10 клас за власним бажанням, щоб отримати розширений атестат головної школи.

У землі Гессен існує традиційна трискладова система середньої освіти: реальна школа, гімназія і головна школа. Альтернативою цим трьом типам шкіл є загальна школа, а точніше об'єднана головна і реальна школа. Обов'язкова середня освіта у землі Гессен закінчується 9 класом. Учні, які відвідують 10 клас за власним бажанням, отримують розширений атестат головної школи. Якщо учень має надзвичайно високі оцінки за 10 клас, він отримує додаткове свідоцтво до атестата головної школи, яке прирівнює його атестат до атестата реальної школи.

Мекленбург-Передня Померанія єдина нова земля, в якій існує головна школа і традиційна трискладова система середньої освіти. Успішне відвідування 9 класу надає можливість отримати атестат головної школи, відвідування 10 класу за власним бажанням веде до отримання кваліфікаційного атестата головної школи. Учні, які мають кваліфікаційний атестат, можуть скласти іспит на отримання атестата реальної школи. Крім «головної школи, у цій землі існує об'єднана головна і реальна школа, яку відвідують 50% від загальної кількості випускників головної школи» [104, с. 87].

У землі Нижня Саксонія після закінчення 9 класу головної школи учні отримують атестат головної школи. Учні, які відвідують 10 клас за власним бажанням, закінчують навчання з 3 різними атестатами. По-перше, атестат головної школи (Sekundarabschluss I – Hauptschule) – при наявності задовільних оцінок, при наявності оцінок вище середнього рівня – атестат реальної школи (Sekundarabschluss I – Realschulabschluss), і учні з найкращими результатами отримують розширений атестат про неповну середню освіту (Sekundarabschluss I). Атестати – не рівноцінні, вони можуть прирівнюватися до атестата реальної школи і гімназії. «У 1994/95 навчальному році 56 % учнів головної школи отримали атестат головної школи, 24% - атестат реальної школи і 2,4 % атестат, що прирівнюється до атестата гімназії» [127, с.157].

У землі Північний Рейн-Вестфалія повна обов'язкова освіта закінчується після 10 класу. Атестати головної і реальної школи об'єднані під спільною назвою «атестат про неповну середню освіту» (Sekundarabschluss I). Учні головної школи в цій землі, так само як і в землі Нижня Саксонія, можуть отримати атестат реальної школи. Всі учні головної школи, які успішно закінчують 9 клас, отримують атестат головної школи. Приблизно 80 % учнів після 9 класу переходить до 10 класу.

У 10 класі учні розподіляються за двома напрямками: А і Б. На напрямку А більше уваги приділяється поглибленому вивченню природничих предметів і такого предмета, як трудове навчання; на напрямку Б учні поглиблено вивчають німецьку мову, математику та іноземну мову. У 10 класі впроваджується допрофільна підготовка за

двома напрямками, тому навчання в 10 класі організовано також за двома напрямками: напрям А, для якого є характерним поглиблене вивчення природничих предметів і предмета трудове навчання, велика увага приділяється розвитку практичних вмінь; напрям Б спрямований на поглиблене вивчення німецької мови, математики й іноземної мови.

Отже, на напрямі А допрофільна підготовка має професійне спрямування, а на напрямі Б – академічне. Учні, які мають посередні оцінки в свідоцтві за 9 клас, в 10 класі навчаються за програмою напрямку А. Учні з високими оцінками в свідоцтві за 9 клас навчаються за програмою напрямку Б. Навчання за різними типами програм веде до отримання різних атестатів. Після навчання за програмою напрямку А учні отримують атестат головної школи (Sekundarabschluss I – Hauptschule), а після навчання за програмою напрямку Б – атестат про неповну середню освіту (Sekundarabschluss I–Fachoberschulreife). «У 1994/95 навчальному році у Північному Рейн-Вестфалії 46% учнів головної школи закінчили школу з атестатом головної школи після 10 класу і 34 % з розширеною формою атестата про неповну середню освіту» [127, 167 ].

У землі Рейнланд-Пфальц у 1992 році ввели загальну школу, яка інтегрує головну і реальну школи в одному приміщенні. Учні з високими оцінками навчаються в окремих групах, готуючись до 10 класу. Після 9 класу всі учні отримують атестат головної школи, а найкращі з них після 10 класу отримують кваліфікаційний атестат про неповну середню освіту (Sekundarabschluss I), але цей атестат не прирівнюється до атестата реальної школи [150, 56].

У землі Саар існувала традиційна шкільна система, розширена завдяки загальній школі до 1997/98 навчального року, коли замість головної і реальної шкіл була створена розширена реальна школа. З 1997/98 навчального року учні обирають між розширеною реальною школою і гімназією. Альтернативою є загальна школа. Диференціація в розширеній реальній школі починається з 7 класу. У великих школах організовуються окремі класи головної і реальної шкіл, у малих школах діти навчаються в змішаних класах, а під час

вивчення основних предметів розподіляються на групи, що вивчають курс головної або реальної школи. Розширена реальна школа видає такі атестати: після 9 класу – атестат головної школи і після 10 класу – атестат реальної школи.

Земля Саксонія має двоскладову систему середньої освіти: головна і реальна школи не існують як самостійні навчальні заклади. Замість них поряд із гімназією введено «середню школу» (Mitterschule), яка інтегрує головну і реальну школи. Саксонська «середня школа» з самого початку була основою системи освіти в цій землі. «Середня школа» починається орієнтаційним ступенем з 5 класу. З 7 класу учні розподіляються при вивченні основних предметів, спосіб диференціації залежить від школи. Існують класи, спрямовані на отримання різних атестатів, учні обирають напрям навчання, який відповідає їх здібностям і інтересам. Учні, які бажають отримати атестат головної школи, обирають між технічним, соціальним, економічним, естетичним і спортивним напрямом навчання.

Учні, які бажають отримати атестат реальної школи, обирають між економічним і гуманітарним напрямом. Склад класу залишається незмінним, учні розподіляються лише під час вивчення профільних предметів. Напрямок навчання створюється з допомогою вибірково-обов'язкових предметів. У залежності від кількості учнів у школі існує від 2 до 3 напрямів навчання.

Учні «середньої школи» отримують атестат головної школи після 9 класу. Учні з високими оцінками отримують кваліфікаційний атестат головної школи. Передумовою для цього є відсутність задовільних оцінок з головних предметів і середній бал, як мінімум «3» [104,123].

«Секундарна школа» в землі Саксонія-Ангальт схожа на саксонську «середню школу». Головна і реальна школи пропонуються в інтегрованій формі. Так само, як і в Саксонії, після 6 класу учні мають визначитися з атестатом. Після успішного закінчення 9 класу головної школи учні отримують атестат головної школи. Якщо учень з високими оцінками складає усний іспит із трьох предметів, то він отримує кваліфікаційний атестат головної школи.

Це значить, що для отримання кваліфікаційного атестата головної школи не треба вчитися 10 додатковий рік [129].

У землі Шлезвіг-Гольштейн існує трискладова система середньої освіти. Найпопулярнішим типом школи у Шлезвіг-Гольштейні є загальна школа. У головній школі у Шлезвіг-Гольштейні можна отримати два види атестатів. Після 9 класу учні отримують атестат головної школи. Оцінки повинні бути, як мінімум, задовільні з усіх предметів. При низьких оцінках з окремих предметів можливе їх вирівнювання за допомогою оцінок з інших предметів. При наявності трьох незадовільних оцінок атестат не видається, учень має повторно пройти навчальну програму 9 класу. Після відвідування 10 класу за власним бажанням учень отримує розширений атестат головної школи, що надає можливість продовжувати освіту.

У землі Тюрінгія повна обов'язкова освіта закінчується 9 класом. У цій землі відмовилися від прийняття трискладової системи середньої освіти, замість неї Міністерство культури в Тюрінгії ввело двоскладову систему, до якої входить «регулярна школа» (Regelschule) і гімназія. «Регулярна школа» є основою системи освіти у цій землі. Приблизно 70 % випускників початкової школи переходять до загальної школи. Учні відвідують цю школу з 5 класу, включаючи орієнтаційний ступінь. З 7 класу класи або курси створюються на двох різних рівнях. Рішення про поділ учнів на класи, відповідно до рівня знань, чи диференціації на рівні курсів приймає школа. «Вивчення основних предметів на диференційованій основі – німецька мова, математика й іноземна мова – починається з 7 класу. У 9 класі починається вивчення на диференційованій основі фізики, хімії і біології. Учні, які хочуть отримати атестат реальної школи, з 7 класу повинні обирати вибірково-обов'язкові предмети реальної школи (наприклад, іноземна мова)» [127, с.145]. Учні, які бажають отримати атестат головної школи, повинні обирати для вивчення такі предмети, як економіка і техніка. Учні заздалегідь визначаються з майбутнім атестатом. Можливість зміни класу або курсу існує до початку 9 класу. Після успішного закінчення 9 класу учні отримують атестат головної

школи. При складанні іспитів за власним бажання вони отримують кваліфікаційний атестат головної школи.

Другим найпоширенішим типом школи у Німеччині, що надає неповну середню освіту, є реальна школа. За популярністю реальна школа займає третє місце після початкової школи і гімназії. Кількість учнів реальної школи у 80-х роках була незмінною і в 1990 р. досягла свого мінімуму, але в останні роки постійно зростає. Причина полягає в тому, що учні стали надавати перевагу реальній школі, а не головній школі.

Перевага атестата реальної школи полягає в тому, що він дозволяє не лише отримати професійну підготовку, а й можливість продовжувати загальну освіту. Реальна школа є посередником між головною школою і гімназією, до неї переходять учні гімназії, які мають низький рівень знань.

Статистичні данні показують, що реальна школа користується попитом у дівчат. «Вже з початку 50-х років кількість дівчат, що навчалися у реальній школі, становила 53% від кількості учнів реальної школи. Після зменшення кількості дівчат у 60-ті роки ХХ ст. в 1976 р. їх кількість знову зросла до 54,2%. З тих пір вона постійно зменшується і в 1996 навчальному році була 51,1 %. Реальна школа займає друге місце за відсотковим співвідношенням дівчат у складі всіх учнів. Найбільше дівчат навчається в гімназії – 54,3 %. Вчені вважають, що це пов'язано з тим, що дівчата більш старанні в навчанні. Реальна школа вважається школою «учнів, що не потребують особливої уваги». Той, хто має неабиякі здібності, без особливих труднощів може перейти до гімназії, той, для кого навчання в реальній школі є складним, переходить до головної школи» [127, с.170].

Реальна школа виникла у ХІХ столітті. Поряд з існуючими народною школою і гімназією треба було створити новий тип школи, який би забезпечував освітою середні прошарки суспільства, зважаючи на розвиток освіти в індустріалізованому суспільстві. Головною метою реальної школи було врахування реалій життя в навчальному процесі. У реальній школі вчили читати, писати і рахувати, але не приділяли стільки уваги вивченню релігії, як у народній школі, в той же час навчання у гімназії мало



пропедевтичний характер. Ідея реальної школи виникла у XVI ст. у філософа Лейбніца (1646-1716рр.). Вже 300 років тому він наполягав, що навчання повинно базуватися на «реаліях життя», наприклад, під час вивчення таких предметів як математика, історія, географія і фізика [204, с.16].

Близькість до дійсності приписувалася терміну «реальний», науково-природничі заняття повинні були виражати специфіку реальної школи, конкретний зміст яких демонструвався під час експериментів і лабораторних досліджень.

У Пруссії в 1872 р. реальна школа отримала уніфіковану назву «середня школа». У Берлінській системі середньої освіти у 50-ті роки, після прийняття селективної системи шкільної освіти, «середня школа» називалася «середня школа технічного профілю» [218, с.145].

В основу селективної системи освіти було покладено поділ суспільства на три прошарки і одночасно поділ учнів за трьома типами здібностей. Перша школа повинна бути для учнів, що мають схильність до практичної діяльності, інша – для учнів, що мають схильність до технічних предметів, і третя – для учнів, що мають здібності до науки, відповідно – головна школа, реальна школа і гімназія.

Освітні цілі і завдання реальної школи принципово не відрізняються від освітніх цілей інших типів шкіл. Постійна конференція міністрів культури в 1993 році визначила особливості кожного типу школи.

Головна школа повинна надавати загальну освіту, реальна школа – розширену загальну освіту, а гімназія – поглиблену загальну освіту. З одного боку реальна школа має такий самий профіль, як головна школа – готує учнів до ранньої трудової діяльності. З іншого боку багато випускників реальної школи продовжують академічну освіту і вступають до вищих навчальних закладів. Тому учні реальної школи однаково підготовлені як для роботи на виробництві, так і для навчання у вищому освітньому закладі. У цьому полягає специфіка реальної школи. Вона поєднує теоретичні знання з їх практичним застосуванням.

Реальна школа надає розширену загальну освіту, яка є основою професійної освіти або базою для продовження академічної освіти. «Реальна школа надає базові знання, необхідні для практичної професії, що потребує високого рівня теоретичних знань, тому важливим завданням реальної школи є розвиток самостійності учнів, відповідальності»[135,с.25]. Найбільше учнів реальної школи нараховується в таких землях як Північний Рейн-Вестфалія і в Баден-Вюртемберг, трохи менше – у Баварії і Нижній Саксонії. У деяких землях реальна школа перестала існувати як самостійний тип школи. Замість нього в цих землях створили інтегровану і об'єднану головну і реальну школу.

Як зазначалося вище, в інтегрованій головній і реальній школі учні навчаються в складі класу, незалежно від успіхів, і розподіляються на групи лише під час вивчення основних предметів з курсу головної і реальної школи. Учні в об'єднаній головній і реальній школі навчаються в окремих класах, рішення про розподіл учнів приймається на нараді вчителів. Інтегровані і об'єднані головні і реальні школи існують в більшості земель. У Гамбурзі і Бремені атестат реальної школи можна отримати, закінчивши загальну школу. У Саарі Міністерство освіти, культури і науки з 1997/98 навчального року ввело нову для цієї землі форму школи, загальну школу під назвою «середня школа» (Sekundarschule), в якій можна отримати атестат головної і реальної школи. У землі Баварія після чотирирічної початкової школи учень може отримати рекомендацію до головної школи або гімназії. Реальна школа починається з 7 класу. Тому після закінчення початкової школи учні, при наявності високих оцінок переходять до гімназії, а при посередніх – до головної школи. Після закінчення 6 класу головної школи з високими оцінками з таких предметів, як німецька мова, математика і англійська, учня, на прохання батьків, переводять до реальної школи. З 1992/93 навчального року у Баварії ввели 6-річну реальну школу, яка починається з 5 класу, на експериментальній основі [104, 134].

По-різному формується положення в землях про перехід із початкової школи до реальної. Незалежно від того, де учень проходить орієнтаційний період, після 6 класу всі учні отримують рекомендації до певного типу школи. Рекомендація містить

інформацію про загальний розвиток учня і, відповідно до середнього бала у перевідному свідоцтві, учневі рекомендують відвідувати гімназію, реальну школу чи головну школу. Батьки отримують рекомендацію разом зі свідоцтвом за півріччя, за 4 або 6 клас. Реєстрація заяв до «середньої школи» проводиться в лютому і березні. Перед реєстрацією вчителі організують інформаційні вечори і консультації.

Реальна школа належить до селективного типу школи, тому до школи зараховуються не всі бажаючі учні, що подали заяви. Для прийому до реальної школи, крім бажання батьків, в учня повинен бути високий середній бал, на основі якого його приймають до реальної школи. Якщо учень має рекомендацію до головної школи, рішення про зарахування учня до реальної школи приймається відповідно до законів землі чи положень школи.

У землі Берлін батьки можуть обирати школу незалежно від рекомендації. У цій землі перше півріччя 7 класу є випробним терміном для всіх учнів. Найчастіше випробний термін проходить 3/4 учнів, що мають рекомендації до головної школи. У землях Баден-Вюртемберг і Рейнланд-Пфальц, якщо учень не має рекомендації до того типу школи, де він хоче навчатися, він повинен здати вступний іспит.

У таких землях як Баварія, Бремен і Нижня Саксонія проводяться випробні заняття, щоб встановити, чи можуть учні з рекомендаціями до головної школи навчатися в реальній школі. «Відмінність між цими двома положеннями переходу полягає в тому, що при вступному іспиті можна виявити лише тимчасову оцінку знань, в той час як під час випробного терміну можна побачити розвиток учня протягом усього року» [128,с.170].

Критерії для подолання випробного терміну відповідають стандартам переведення до наступного класу або трохи спрощені. У Берліні випробний термін триває півроку, учень має отримати оцінки, що дозволять йому перевестися у другому півріччі і продовжити навчання. Під час випробного терміну низькі оцінки можуть вирівнюватися високими.

Учні, які успішно проходять випробний термін, зараховуються до реальної школи. В іншому випадку батьки повинні бути

поінформовані до закінчення випробного періоду, що їх дитина не зараховується до реальної школи. Батьків повідомляють у письмовій або усній формі. Учні, що не витримали випробний термін в реальній школі, переходять до головної школи, але вони не навчаються повторно в тому класі, в якому навчалися в реальній школі. Альтернативою головної школі може бути загальна школа.

Простіші положення про перехід існують в землях з двоскладовою системою освіти. У таких землях як Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрінгія і Саар всі учні приймаються до загальної школи (Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule) і розширеної реальної школи, тому що це інтегровані типи шкіл. Для учнів двоскладова система освіти має свої переваги, тому що нікому не відмовляють у зарахуванні до школи. У загальній школі соціальні зв'язки між учнями, які почалися в початковій школі, продовжуються у середніх класах.

Учні реальної школи, так само як і учні всіх шкіл у Німеччині, отримують два свідоцтва на рік: свідоцтво про закінчення першого півріччя – у січні, і свідоцтво про перехід до наступного класу – перед літніми канікулами. Оцінки у свідоцтві виставляються на підставі оцінок, які учень отримує на уроках протягом півріччя. Враховуються також оцінки за письмові, усні і практичні завдання. Письмові контрольні роботи – це роботи, про які вчителі попереджають заздалегідь, і тести, які пишуться без попередження. Оцінки за усні відповіді учні отримують під час занять, і вони є основними при оцінюванні предметів, орієнтованих на спілкування – німецька та іноземні мови. При оцінюванні знань учнів з цих предметів оцінки за усні відповіді є більш важливими, ніж оцінки за письмові роботи. Оцінки за практичну роботу є основними з таких предметів, як спорт, музика, мистецтво і праця. Вони є основними при виставленні оцінки за півріччя з цих предметів. Оцінювання відбувається за допомогою єдиної системи, яка запроваджена Конференцією міністрів культури в усіх типах шкіл, що надають неповну середню освіту. Атестат реальної школи може містити коментарі вчителів про готовність учня до навчання і соціальні стосунки з класом.

Переведення до наступного класу здійснюється на основі оцінок у свідоцтві за навчальний рік. Якщо учень не досяг відповідного рівня знань у першому півріччі, і в другому півріччі його результати не покращуються, то вчителі на спеціальній конференції «Про переведення учнів до наступного класу» (Zeugniskonferenz), що проводиться у межах школи, приймають рішення про непереведення даного учня до наступного класу. Класна конференція приймає рішення за два тижні до закінчення навчального року і повідомляє про це батьків учня у письмовій формі. У деяких землях: Північний Рейн-Вестфалія, Баварія, Берлін, Бранденбург, Гессен і Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія і Шлезвіг-Гольштейн – непереведені учні отримують другий шанс. Вони можуть переводитися до головної школи, реальної школи і гімназії на підставі іспиту, який складають на початку нового навчального року. Під час складання іспиту непереведені учні повинні показати, як підвищився їх рівень знань [129].

Для того, щоб перевестися до наступного класу, треба мати принаймні задовільні оцінки. Якщо учень має оцінку «4», що є задовільною, з усіх предметів, він переводиться до наступного класу. З однією незадовільною оцінкою учень не залишається в попередньому класі. Все залежить від того, з якого предмета учень має незадовільну оцінку. Рішення про переведення чи непереведення залежить від норм і положень про переведення учнів до наступного класу, вказаних у «Законі про регулювання освіти» даної землі [196].

Важливою умовою для переведення учня є можливість вирівнювання низьких оцінок за допомогою високих оцінок з інших предметів. Критерії переведення учня до наступного класу і умови вирівнювання оцінок в різних землях мають свої особливості.

В усіх землях учень з однією оцінкою «5» переводиться до наступного класу. При наявності оцінки «6» положення в різних землях має свої особливості. Відповідно до положення про переведення учня до наступного класу у землі Мекленбург-Передня Померанія учень з однією оцінкою «6» з основного предмета (німецька мова, перша іноземна мова і математика) не переводиться до наступного класу. У землі Берлін при наявності однієї оцінки «6» з головного предмета учень переводиться до наступного класу. За

умови, якщо учень має дві оцінки «5», то він переводиться до наступного класу лише тоді, коли може вирівняти їх високими оцінками з інших предметів. Зазвичай вирівнювання проводиться за рахунок рівноцінних предметів, низька оцінка з головного предмета може бути вирівняна лише високою оцінкою з іншого основного предмета. Низькі оцінки з неосновних предметів можуть вирівнюватися високими оцінками як з основних, так і з неосновних предметів. Наприклад, оцінка «5» з німецької мови (основний предмет) і оцінка «5» з хімії (неосновний предмет) можуть вирівнюватися однією оцінкою «3» з математики (основний предмет) і однією оцінкою «3» у спорті (неосновний предмет). За наявності цього вирівнювання учень переводиться до наступного класу. Оцінки «5» і «6» можуть вирівнюватися в межах груп предметів (основних і неосновних). Тоді учень потребує не менше, як дві оцінки «2» для переведення до наступного класу. Наприклад, оцінку «6» з німецької мови і оцінку «5» з хімії можна вирівняти оцінкою «2» з математики і оцінкою «2» зі спорту. Кількість годин на тиждень з предмета, оцінка з якого вирівнюється, повинна співпадати з кількістю годин того предмета, яким вирівнюють низьку оцінку. Оцінка «5» з предмета, який вивчається 4 години на тиждень, не може вирівнюватися високою оцінкою з того предмета, який вивчається 2 години на тиждень.

У деяких землях можна вирівняти оцінку «5» з основного предмета двома високими оцінками з двох основних предметів. При наявності трьох оцінок «5» чи двох – «6» учня не переведуть до наступного класу в жодній із земель, навіть якщо оцінки з інших предметів високі. Маючи такі низькі оцінки, учень повинен пройти повторний курс навчання [196, 11].

Зміна школи в межах освітніх закладів неповної середньої освіти без перерви навчання, наприклад, за умови зміни місця проживання можлива навіть під час навчального року. Заяву повинна подати школа, в якій учень навчався. Директор школи, до якої переходить учень, приймає рішення про зарахування учня.

Перехід з головної школи до реальної відбувається в залежності від законодавства землі і можливий у більшості випадків при наявності високого рівня знань і до певного встановленого терміну.

Найчастіше учні головної школи переходять не до реальної школи, а до інтегрованої або об'єднаної головної і реальної школи (загальної школи) [203].

Після закінчення реальної школи учні отримують атестат реальної школи, на основі оцінок за 10 клас. Вищезазначені критерії вирівнювання оцінок дійсні для отримання атестата про закінчення реальної школи. Учні, оцінки яких не відповідають критеріям отримання атестата реальної школи, можуть повторно пройти курс 10 класу або закінчити школу з випускним свідоцтвом. Всі учні реальної школи при переведенні з 9 до 10 класу отримують атестат про закінчення головної школи.

У федеральних землях, які пропонують кваліфікаційний або розширений атестат головної школи, учні реальної школи можуть отримати цей атестат, якщо вони не виконали критерії, необхідні для отримання атестата реальної школи після 10 класу. Майже ніхто з учнів реальної школи після закінчення 10 класу не залишається без атестата.

У 7 федеральних землях учні повинні скласти іспити для отримання атестата про закінчення реальної школи. У таких землях як Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія-Ангальт і Нижня Саксонія учні отримують аналог розширеному атестату головної школи – розширений або кваліфікаційний атестат реальної школи. Ця форма атестата видається учням при наявності високих оцінок. Вона слугує не лише для підвищення мотивації учнів до навчання, але й є передумовою переходу до старших класів гімназії [129].

Існують два різновиди загальної школи: кооперативна та інтегрована. Кооперативна загальна школа існувала в землі Гессен в кінці 60-х років ХХ століття, у той час як інтегрована загальна школа створювалася на експериментальній основі на початку 80-х років. Лише після визнання Постійною конференцією міністрів культури в 1982 р. інтегровані школи почали створювати на законних підставах. З того часу кооперативні та інтегровані загальні школи є самостійною частиною чотирискладової системи середньої освіти. «У середині 60-х років були перші спроби, головним чином в

окремих землях, наприклад, у Гессені, щодо створення загальних шкіл»[208,с. 465].

У 1969 р. комісія Німецької освітньої ради мала наміри створити як мінімум 40 загальних шкіл на експериментальній основі для проведення наукових досліджень, з метою реформування середньої освіти. Постійна конференція міністрів культури підтримала цю рекомендацію зустрічною угодою від 7 листопада 1969р., яка дозволяла проведення експерименту по створенню загальних шкіл. Міністри, що займаються питаннями освіти зобов'язувалися підтримувати експеримент [183, 56].

Після об'єднання Німеччини організація системи середньої освіти прийнята у 1991 р. у таких землях як Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія, Саксонія-Ангальт і Тюрінгія в певній мірі відрізнялася від системи середньої освіти, затвердженої Гамбурзькою угодою для старих земель. Крім традиційних типів шкіл: головна школа, реальна школа і гімназія – у цих землях існує також і загальна школа, як загальнопоширений тип школи. Загальна школа у цих землях має різну назву «середня школа», «регулярна школа», «секундарна школа» (Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule), але однакову мету, яка полягає у комбінуванні освіти, що надає реальна школа, головна школа і гімназія. У 1992 р. Постійна конференція міністрів культури розглянула нові типи шкіл відповідно до стандартів Гамбурзької угоди і дозволила їм видавати атестат головної і реальної школи [196, 11].

Останні десятиліття німецькі педагоги дискутують щодо збереження трискладової система середньої освіти: головна школа, реальна школа і гімназія, а також чи можна замінити трискладову систему середньої освіти єдиною загальною школи. Який підхід більше відповідає педагогічним стандартам – зовнішня диференціація за допомогою різних типів шкіл чи внутрішня в середині загальної школи. У 1996 р. нові землі: Саар і Саксонія-Ангальт – реформували систему середньої освіти, у цих землях ввели двоскладову систему освіти. У землі Саксонія-Ангальт існує «секундарна школа» (Sekundarschule) і гімназія, в Тюрінгії – «регулярна школа» (Regelschule) і гімназія, в Саксонії – «середня



школа» (Mittelschulen) і гімназії і в Бранденбурзі – загальна школа (Gesamtschule) і гімназія. У цих землях створення головної школи не передбачалося з самого початку. У землі Мекленбург-Передня Померанія існує трискладова система освіти, але відповідно до нового шкільного закону від 15 травня 1996р. головна і реальна школи у цій землі функціонують в межах «об'єднаної головної і реальної школи» («Verbundene Haupt - und Realschule»), окремо головна і реальна школи можуть створюватися лише з дозволу Міністерства освіти Мекленбурга-Передньої Померанії.

У землях Гессен, Берлін, Гамбург і Північний Рейн-Вестфалія, якими керували соціал-демократи чи соціал-ліберали, загальна школа мала назву «регулярна школа» (Regelschule). У цих землях загальна школа надзвичайно популярна. У землях Баварія і Баден-Вюртемберг рейтинг загальної школи – низький. У наш час загальна школа не розглядається як альтернатива трискладової системи освіти, вона стала частиною чотирискладової системи середньої освіти.

Рейтинг загальної школи постійно зростає. З 1990 р. кількість учнів загальної школи збільшилася вдвічі. Переваги загальної школи, порівняно з трискладовою системою середньої освіти, полягають у тому, що: 1) якщо учень не справляється з програмою одного типу школи, його можна перевести до іншого шкільного напрямку, але не до іншого типу школи, таким чином зберігаються соціальні зв'язки між учнями; 2) наявність спільного колективу вчителів дозволяє підтримувати високий рівень викладання на всіх напрямках загальної школи, що неможливо в окремих типах шкіл. У загальній школі три напрями навчання об'єднані в один під назвою «загальна школа», але школа розділяється на головну, реальну і гімназію.

У загальній школі існують різні форми внутрішньої диференціації навчання:

- диференціація щодо рівня знань – у процесі вивчення предмета створюються навчальні групи, до яких входять учні з однаковим рівнем знань, один і той самий курс вивчається на декількох рівнях;
- учні розподіляються на групи на основі інтересів (обов'язкові для вибору предмети) [183, 67].

Учні переходять до загальної школи після закінчення початкової школи, найлегше тим учням, що мають рекомендацію до гімназії і складніше тим, які мають рекомендацію до головної школи. Майже 30% учнів з рекомендацією до реальної школи отримують в загальній школі перевідне свідоцтво на вищий гімназійний ступінь.

Перехід до загальної школи з іншого типу школи можливий на початку навчального року. Можливості переходу учня загальної школи до головної школи, реальної школи і гімназії залежать від його рівня знань. Передумовою переходу до реальної школи і гімназії є високі оцінки. При погіршенні оцінок учнів загальної школи змінюється рівень курсу, на якому вивчається предмет. У межах більшості загальних шкіл існує вищий гімназійний ступінь, закінчивши який, учні можуть скласти абітур.

У загальній школі можна отримати атестати головної школи, реальної школи і гімназії. Після закінчення навчального року учень отримує свідоцтво про переведення до наступного класу. При незадовільних оцінках в кінці навчального року учень отримує свідоцтво про виключення зі школи, яке дає учню можливість повторно пройти програму того самого класу. Загальна школа видає учням наступні атестати: атестат головної (після 9-го класу), розширений атестат головної школи (після 10-го класу), атестат реальної школи, атестат гімназії.

У загальній школі в 10 класі використовуються дві системи оцінювання – шестибальна система оцінювання і система пунктів. У свідоцтво за 10 клас виставляються пункти. Учні отримують атестати в залежності від кількості пунктів у свідоцтві про закінчення 10 класа. У землях Берлін і Бранденбург у 10 класі треба 112 пунктів для продовження освіти у гімназії, 84 – для атестата реальної школи, 60 – головної школи [113, 157].

Єдиним типом школи, де можна отримати як неповну, так і повну середню освіту, є гімназія, яка складається з середнього і вищого. На середньому ступені існують типи або напрями гімназії [153].

Між окремими типами гімназії можливі переходи після 6 або 8 класу. Найлегше здійснювати переходи, коли в гімназіях різного профілю існує однаковий порядок вивчення іноземних мов. Зміна

типу гімназії не означає зміну гімназії, тому що в одній гімназії існує багато профілів. Типи гімназії не є окремими навчальними закладами. «Гімназія може мати назву «гуманітарна гімназія», але це не значить, що в ній немає класів природничо-математичного профілю. У першу чергу для учнів важливим є вибір порядку вивчення іноземних мов, а не вибір профільного напрямку» [185, с.179].

Особливістю гімназії є те, що навчання у старших класах здійснюється лише як профільне навчання, що сприяє ранній спеціалізації учнів і допомагає обрати їм ту сферу, яку вони будуть вивчати в університеті і яка відповідно пов'язана з їх майбутньою професією.

Отже, особливості системи середньої освіти у Німеччині перш за все пов'язані з федеративним устроєм цієї країни. Країна складається з 16 земель з різними культурними, економічними і історичними особливостями, тому не дивно, що ці відмінності впливають на систему середньої освіти у землях.

Після об'єднання Німеччини у 1990 р. і донині освітня політика ФРН була спрямована на стандартизацію та уніфікацію освіти. З цією метою Постійна конференція міністрів культури визначила стандарти системи середньої освіти (початок і тривалість повної обов'язкової освіти, дати початку й кінця навчального року, тривалість шкільних канікул, типи шкіл і положення переходу з одного типу школи до іншого).

Зважаючи на федеративний устрій Німеччини, у деяких землях є відмінності у системі середньої освіти, які стосуються тривалості терміну навчання, шкільних атестатів і можливостей, які вони надають.

## **1.2. Концептуальні підходи до профільного навчання в шкільній освіті ФРН**

Багато німецьких педагогів працюють над проблемами середньої освіти загалом і над проблемами профільного навчання зокрема: Георг Піхт, Вольфганг Клафкі, Хармут фон Хентіг, Вільгельм Флітнер, Вільгельм Ділтей, Хервіг Бланкертц, Ульріх Херман,

Герберт Гуджонс, Герберт Мейер, Карл Людвіг Фурк, Крістоф Фур.

Найвідомішою працею Георга Піхта є «Криза німецької освіти» («Die deutsche Bildungskatastrophe»), 1964 р., де він наголошує на кризі профільного навчання. Георг Піхт зазначає, що повна середня освіта, яка у Німеччині повністю профільна, має стати доступнішою. Він вважає, що необхідно збільшити кількість молоді, яка б мала можливість отримати вищу освіту.

Георг Піхт наголошує на недостатній кількості вчителів у середній школі і на тому, що багато випускників середньої школи закінчують її без атестата [193, 89]. Видання книги Г. Піхта співпало з реформою середньої освіти, яка була затверджена Гамбурзькою угодою між урядами земель у 1964 р., що підтверджує доречність критики Г. Піхта.

У 1945-56 рр., на основі раніше отриманих теоретичних знань, він розробив педагогічну концепцію, працюючи директором гімназії. У віці тридцяти двох років Георг Піхт відкрив у школі, в якій раніше викладав історію і латину, гімназію-інтернат Білефельд (Bielefeld).

У своїй педагогічній концепції Георг Піхт наголошував на тісному конкретному зв'язку між мисленням і діяльністю, акцентував увагу на тому, що навчальний процес повинен спиратися на виховний процес, естетичні предмети і сучасні мови повинні займати важливе місце у навчальному процесі.

Його концепція спиралася на довіру до учня, повагу до культури Європи і турботу про суспільство, яке, на його думку, втратило орієнтири. Виховання людини у суспільстві, взаємовідповідальність членів соціуму, поняття чесності і самостійності – ключові положення його реформаторської концепції. Він наголошував, що навчальний і виховний процеси тісно пов'язані між собою. На його думку, «навчальний процес повинен базуватися на відповідальності людини за свої думки і вчинки» [193, с.135].

Спираючись на праці Платона, Г.Піхт дійшов висновку про тісний зв'язок між наукою і шкільною освітою, який можна реалізувати за допомогою профільного навчання. Ця концепція втілюється у навчальних планах і програмах профільного навчання,

тому що навчання у старших класах гімназії має науково-пропедевтичну спрямованість.

У численних доповідях і статтях він нещадно критикував політику федерального уряду і урядів земель щодо системи освіти і місця профільного навчання в ній. Г. Піхт вказував на низький рівень середньої освіти у 60-ті роки, малу кількість учнів, що здають абітур і мають право навчатися у гімназії, вимагав термінових змін у загальній середній освіті і профільному навчанні зокрема.

Вольфганг Клафкі на практиці втілював свої педагогічні ідеї, коли працював вчителем у народній школі (1948-1952pp.) містечка Лінгорст у Нижній Саксонії. Його педагогічна концепція вплинула на реформу середньої освіти у 70-ті роки, що стосувалася значною мірою профільного навчання.

У 1972 р. після реформування старших класів гімназії і введення замість різних типів гімназії навчальних напрямів необхідно було створити нову навчальну програму для середніх і старших класів гімназії, для реалізації профільного навчання у старших класах гімназії. В.Клафкі працював над створенням програми для профільного навчання у Гессені у 1972р.

В.Клафкі вважав, що школа повинна допомогти учневі обрати майбутню професію, тому в середній школі повинна проводитися допрофільна підготовка, яка сприяла б професійній орієнтації учнів. Педагог наголошував, що введення у реальній і загальній школі нового навчального предмета під назвою «трудове навчання» сприятиме професійній орієнтації учнів. Під час вивчення цього предмета учні можуть здобути початкові професійні навички і вміння, ознайомитися з основами професії, якою збираються оволодіти в майбутньому. У наш час предмет трудове навчання вивчається у головній школі, у межах допрофільної підготовки учнів середніх класів.

В.Клафкі зробив значний внесок у розвиток методу проектів, який використовується як метод профільного навчання. У землях Бремен і Північний Рейн-Вестфалія науковець до 2004 р. входив до комісії з розробки навчальних планів усіх типів шкіл, включаючи і гімназію, де реалізується профільне навчання. Вчений дав нове

визначення загальної середньої освіти, а отже, і профільного навчання, адже повну середню освіту можна отримати саме в гімназії, де є лише профільне навчання, що полягає у вимозі рівних можливостей учнів при отриманні повної середньої освіти. На його думку, «мета середньої освіти – розвиток різнобічних інтересів та компетенцій учнів. Когнітивне, соціальне та емоційне навчання повинні орієнтуватися не лише на результат, але й на навчальний процес» [149, с.78].

В.Клафкі наголошував, що профільне навчання повинно орієнтуватися на розвиток інтересів дітей і молоді. Він стверджував, що заняття у школі повинні передавати минулу і сучасну культуру, а спиратися на майбутню.

Педагог розумів дидактичне через загальне. «Ключова проблема нашої епохи – культурне, суспільне, політичне та індивідуальне існування» – стверджував В.Клафкі [139, с.35]. Це пов'язано з «проблемами навколишнього середовища, соціальної нерівності, іжкультурних відносин, сучасних медіатехнологій, відносин «я-ти» на уроці» [148, с.36].

Його теоретичний доробок висвітлюється в навчальному плані для профільного навчання у старших класах гімназії. В.Клафкі визначав загальну середню освіту через три аспекти, які спрямовані на розвиток самостійності та особистісної відповідальності учнів, відповідно визначаються три основні вміння:

- вміння самовизначатись: включає власну життєву позицію і розуміння відносин у соціальній, професійній, етичній і релігійній сфері;

- вміння приймати рішення: кожен учень повинен навчитися брати участь у соціально-політичних відносинах і нести за це відповідальність;

- вміння бути солідарним: вимоги до самовизначення і вміння приймати рішення дійсні тоді, коли кожен має право на власну думку і незалежність у прийнятті рішення.

До основних вмінь учня з повною середньою освітою, складовою якої є профільне навчання, належать:

- вміння критикувати, а також вміння критично ставитися до себе;

- вміння аргументувати власну думку;
- вміння співпереживати: поважати погляди і рішення інших і адекватно на них реагувати [148, с.87].

В. Клафкі надзвичайно багато писав про загальну школу і предмет трудове навчання. Найвідоміша праця, в якій висвітлюється його педагогічна концепція стосовно середньої освіти і профільного навчання в ній, – «Майбутнє освіти – школа майбутнього» («Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft»). Його дидактичний аналіз, як ядро підготовки до уроку, вплинув на формування багатьох поколінь вчителів гімназії і інших типів шкіл.

У останні роки зосередив свої педагогічні думки на ключовій проблемі, до якої відносив «питання дружби, оточення, життя у світі, передових технологій, демократизації суспільства, справедливого розподілу можливостей у світі, рівності прав і вміння бути щасливим» [147, 78].

Хармут фон Хентіг працював в університеті Білефельд, де заснував експериментальну гімназію (Oberstufenkolleg), в якій був науковим керівником. Свої думки висвітлював у науково-педагогічному збірнику «Виховання і суспільство» («Vierteljahres – Zeitschrift fur Erziehung und Gesellschaft»).

Х. фон Хентіг належав до гуманітарного напрямку у педагогіці, який був основним у німецькій педагогіці з 60-х років ХХ ст. основу його педагогічної концепції було покладено твердження про те, що людина повинна довіряти собі, для того щоб зрозуміти і змінити себе («Die Menschen stärken, die Sachen klaren») [136]. Тому він вважав, що розвиток в учнів умінь і навичок до самостійної діяльності і відповідальності за свої вчинки є необхідним для майбутньої професії. Відповідно до його концепції, ідеальна школа – це суспільство відповідальних людей, які за допомогою освіти отримують знання, необхідні для життя у суспільстві. В основу його поглядів покладено принципи античної демократії. Принципи відповідальності і самостійності покладені в основу діючої концепції профільного навчання у ФРН, у навчальних планах для профільного навчання основними цілями є розвиток самостійності і відповідальності в учнів [129].

Самовизначення є для нього найважливішим у процесі навчання і виховання учнів, адже індивідуальний підхід, який покладено в основу системи курсів профільного навчання, спрямований на те, щоб учень самовизначився, знайшов своє місце як у соціальній, так і в професійній сфері. Його книга «Освіта. Нариси» («Bildung. Ein Essay») – загально визнана праця, яка вперше з'явилася у 1996 р. і стала значним внеском у дискусію щодо середньої освіти і профільного навчання у Німеччині. Ця праця видана, на противагу книзі Дітріха Шваніца «Освіта. Все, що про неї треба знати» («Bildung. Alles was man wissen muss»), в основу якої покладено проблему складових елементів середньої освіти і профільного навчання; мета і головне питання праці – з'ясувати, що таке освіта насправді, сформулювати основні її критерії [205].

Х. фон Хентіг визначив 6 складових середньої освіти, які, на його думку, також є складовими профільного навчання:

1. Відраза і опір жорстокості. Людяність є основною вимогою до освіти. «Якщо з'являється жорстокість у відносинах, у обставинах, у вчинках щодо іншого, найважливіше – визначити причину хвилювань, усвідомити своє становище і можливість людяного поведіння, пам'ятати про відповідальність за світ, в якому живемо» [136, с.57].

2. Сприйняття щастя. «Де немає щастя, там немає освіти. Освіта повинна робити людину щасливою, важлива наявність у людини відповідальності за щастя» [137, с.76].

3. Вміння і бажання необхідно пояснювати. У світі існує мало сумісності між людьми, тому вона повинна розвиватися у навчальному процесі, учні повинні вчитися розуміти один одного.

4. Усвідомлення історичного значення життя кожної людини. Ми всі живемо в культурному, а саме міжкультурному просторі:

«Необхідно усвідомлювати:

- культурі необхідно багато часу для створення;
- те, що є домівкою для окремої людини, може бути в'язницею для людства;
- немає нічого вічного.



Всі ці положення не допомагають запобігти конфлікту між культурами, навіть не сприяють «пом'якшенню конфлікту»[136,с. 85].

5. Необхідно враховувати філософські та релігійні питання про сенс життя, про Бога, про свободу.

6. Готовність до самовідповідальності і до відповідальності у суспільстві[136, с.89].

Ці складові є основою профільного навчання: у процесі профільного навчання використовуються соціальні методи навчання, які вчать учня знаходити спільну мову з однокласниками; самостійний вибір курсів у старших класах гімназії розвиває відповідальність учнів за їх вчинки; в основі про-фільного навчання лежить індивідуальний підхід, тому що серед великого різноманіття курсів учні обирають ті, які відповідають їх здібностям і інтересам, а отже, займаються тим, що їм подобається; вивчення іноземних мов займає важливе місце у профільному навчанні, а, вивчаючи мову, учні знайомляться з культурою інших народів, вчать поважати їх традиції; на всіх напрямках профільного навчання обов'язковим є вивчення релігії.

На думку Х.фон Хентіга: «Висловлювання »Ви повинні мене навчити; мені не казали» означає, що освіта для цієї людини не є такою, якою б вона хотіла. Учень повинен відчувати відповідальність за свою освіту» [137, с.123]. Відповідальність означає: «Я повинен відповідати перед людьми за все, що я роблю. Я відповідаю за себе і не можу ховатися за батьками, вчителями, керівництвом школи, більшістю, моїм становищем, родиною» [137,с. 123]. Це значить, що в суспільстві кожен повинен мати почуття відповідальності. «Освіта, яка не сприяє розвитку відповідальності – не освіта» [137, с.123]. Розвиток відповідальності і самостійності є основним завданням профільного навчання, яке реалізується на вищому гімназійному ступені. Самостійність і відповідальність у ході профільного навчання формуються за допомогою методів навчання, наприклад, обов'язковим є підготовка презентацій з курсу, який вивчається поглиблено, учень повинен самостійно опрацювати

матеріал і підготувати власну доповідь. Під час використання методу проектів учні вчать планувати власну діяльність від початку і до кінця.

Тривалий час Х. фон Хентіг працював науковим керівником старших класів гімназії Біелефельд (Oberstufen-Kolleg Bielefeld), де втілював свої педагогічні ідеї. Гімназія Біелефельд була заснована у 1974 р. у землі Північний Рейн-Вестфалія як експериментальний проект науково-дослідного інституту Біелефельд. Навчальні завдання, програма, форми і методи цієї гімназії такі самі, як і на всіх інших вищих гімназійних ступенях. На відміну від інших загальноосвітніх гімназій, у цій гімназії велике значення надається професійно-орієнтованому навчанню. На думку Х.фон Хентіга, профільне навчання повинно готувати учня не лише до продовження академічної освіти, але й до професійної освіти і діяльності, на що спрямоване навчання у професійній гімназії. Навчання у гімназії Біелефельд завершується складанням абітуру, але випускник гімназії, на противагу випускникам інших загальноосвітніх гімназій, закінчивши її, отримує професійні навички, які знадобляться йому у майбутньому.

У педагогічній концепції Х.фон Хентіга велика увага приділяється виховному процесу. Учні вчать бути дієздатними і відповідальними, що необхідно для життя у демократичному суспільстві. Багато уваги приділяється соціальній компетенції, учні вчать вільно висловлювати власну думку, проводити презентації перед великою аудиторією, розвивають почуття самостійності і відповідальності. Розвиток самостійності і відповідальності є одним із наважливіших завдань профільного навчання. Основа його концепції – «сучасний гуманізм». Однакове значення під час навчання надається як мовам, так і природничим предметам. Найбільше часу відводиться естетичним, мистецьким і спортивним предметам. Зустрічі з людьми з усього світу сприяють розвитку поваги до інших культур. На вищому ступені гімназії Біелефельд – два напрями: природничий і гуманітарний, абітур складають після 12 класу[137].

Х.фон Хентіг вважав, що реалізація профільного навчання неможлива без предметів за вибором, гуртків. Тому у гімназії

Біелефельд їх 40 – театр, музика, розвиток творчості, праця, спорт. Це твердження підтверджується досвідом багатьох гімназій, тому у Німеччині немає жодної гімназії, де б не проводилися позакласні заходи. Відповідно до постанови Міністерства освіти і культури землі Баварія, гуртки, які проводяться за навчальним планом, зараховуються як основні курси. Надзвичайно важливе значення позакласні заходи мають у процесі допрофільної підготовки, тому що «допомагають учням визначитися з тим профілем, який вони будуть вивчати у старших класах гімназії» [136, с.145].

Вільгельм Флітнер – засновник журналу «Педагогіка» («Zeitschriſte für Pädagogik»), основоположник гуманітарного напрямку у педагогіці, голова західнонімецької конференції ректорів. Він вплинув на реформування профільного навчання у 70-80-ті роки. В.Флітнер працював учителем у гімназії і заснував так звану вищу народну школу (Volkhochschule Jena (1925р.). Був одним із засновників конференції у Тутцінгу (Tutzinger Gespräch zur Hochschulreife (1961р.), присвяченій реформуванню старших класів гімназії. Наголошував на введенні «єдиних стандартів профільного навчання і на збільшенні кількості напрямків навчання, зазначав, що вчителі повинні використовувати такі методи, які б сприяли розвитку самостійності і відповідальності учнів» [125, с.76].

З 1925 р. видавав журнал «Виховання» («Die Erziehung») і в 1955 р. журнал «Педагогіка» («Zeitschriſte für Pädagogik»), де висловлював свої думки щодо профільного навчання. Профільному навчанню присвячені його праці: «Атестат зрілості і гімназія» («Hochschulreife und Gymnasium»), «Вищий гім-назійний ступінь» («Die gymnasiale Oberstufe»), «Гімназія та університет» («Gymnasium und Universität»). Наголошував на реформуванні профільного навчання, яке реалізується на вищому гімназійному ступені, спирався на теорію гуманітарного напрямку педагогіки. Зазначав, що профільне навчання не готує учнів до подальшого життя у суспільстві, мало уваги приділяє розвитку самостійності [124].

Основою гуманітарної педагогіки є методи герменевтики, розуміння педагогіки як прагматичної науки. Головні положення гуманітарної педагогіки (Geisteswissenschaftlichen Pädagogik)

викладені філософом Вільгельмом Ділтеєм, який ввів термін «гуманітарна педагогіка». Після Першої світової війни і до 60-х років ХХ ст. гуманітарна педагогіка займала ключове положення у німецькій педагогіці. Вільгельм Ділтей працював в гімназії, яка найстаріша в Німеччині і носить його ім'я (Diltheysschule). Він заклав основи гуманітарної педагогіки, взявши герменевтику за методологію гуманітарної педагогіки.

Головні положення гуманітарної педагогіки:

- вихідним пунктом для педагогічної теорії є виховання, що розглядає за допомогою педагогічної теорії конкретні педагогічні ситуації;

- виховання має важливе значення для формування особистості, що базується на реальних подіях;

- завдання педагогіки – охопити значення виховання і важливість ситуації для вихованця, в процесі якої відбувається виховання;

- виховання – явище історичного розвитку, можна не зрозуміти значення виховної ситуації, якщо не розумієш історичних зв'язків цієї виховної ситуації;

- у «процесі історичного спостереження за виховним процесом стають зрозумілими виховні можливості і освітні ідеали, пов'язані з розвитком майбутніх завдань, орієнтирів, можливостей вихованця» [145, с.110].

Ці положення гуманітарного напрямку педагогіки прослідковуються у навчальному плані середньої освіти в землі Баварія, в якому важливе місце у профільному навчанні відведено вихованню.

Як методи наукових досліджень, гуманітарна педагогіка використовує спостереження за конкретною виховною ситуацією, збирання досвіду. Гуманітарна педагогіка втратила своє значення під час «реалістичного повороту» 60-х років під знаком ідеологічної критики. Німецькі педагоги, що до-тримуються традиції гуманітарної педагогіки – Хервіг Бланкертц, Вольфганг Клафкі, Клаус Моленхауер.

Хервіг Бланкертц очолював старші класи гімназії Нордрейн (Kollegstufe Nordrein), був співвидавцем журналу «Педагогіка» («Zeitschrifte fur Padagogik»), з 1974 по 1978pp. – член Німецької

спілки з питань виховання і навчання. Співпрацював у різних напрямках над концепцією реформи німецької освіти через Німецьку комісію з питань виховання і навчання. Багато зусиль доклав до створення науково-дослідного Інституту професійної освіти. Працював в науковому товаристві науково-дослідному Інституті шкільної освіти при товаристві ім.Макса-Планка (Max-Planck-Gesellschaft) [99].

Основні ідеї його педагогічної концепції викладені у книзі «Історія педагогіки» («Die Geschichte der Pädagogik») і можуть бути сформульовані так:

1. Загальна освіта повинна мати професійну спрямованість.
2. Інтеграція загальної середньої і професійної освіти.

Х.Бланкерц зазначав, що головне завдання профільного навчання полягає у формуванні особистості, готової до професійної діяльності [100, 78].

Незважаючи на те, що Х. Бланкерц працював лише у гімназії, його ім'я носить професійна школа ім. Хервіга Бланкерца.

Д.Бастіан, Е.Комб, Г.Гуджонс, вивчаючи профільне навчання, основну увагу приділяють методам профільного навчання, зокрема груповій і проектній роботі, у працях: «Книга проектів» («Das Projektbuch»), «Фронтальний урок – інтеграція в нові форми» («Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen»). Групова робота, на їх думку, сприяє розвитку навичок працювати і спілкуватися у соціумі. Проектна робота надзвичайно поширена у процесі профільного навчання, тому що сприяє розвитку самостійності і відповідальності учнів. Вони зазначають, що проектне навчання повинно бути навчанням, що орієнтується на дії, і повинне спрямовуватися на міжпредметні зв'язки. Під час застосування цього методу учень розвиває власну самостійність і вчиться поважати погляди і дії товаришів [96; 97; 172].

Ульріх Херман досліджував в своїх працях «Природознавство – гімназія – університет» («Naturwissenschaften – Gymnasium - Universität») історію про-фільного навчання, проблеми природничого напрямку гімназії, особливості підготовки вчителів до викладання у гімназії «Як готують вчителів» («Wie lernen Lehren

ihren Beruf?»). Він захистив дисертацію на тему «Педагогічні ідеї Вільгельма Ділтея», який був основоположником гуманітарного напрямку в педагогіці, що вплинув на реформування профільного навчання. У. Херман наголошував, що у старших класах гімназії вчитель не повинен керувати діяльністю учня, а повинен виступати у ролі спостерігача і порадирика, що сприятиме розвитку самостійності і відповідальності учнів [140; 132].

Ці ідеї підтримує Герберт Мейер, який багато писав про методи профільного навчання і про те, яким має бути урок, у таких працях, як «Ознаки гарного уроку» («Merkmale guten Unterrichts»), «Що таке гарний урок?» («Was ist guter Unterricht?»). Акцентував увагу на тому, що учні мають бути активними на уроці і повинні співпрацювати з вчителем, вчитель має бути їм порадиником [185; 186; 187].

Карл Людвіг Фурк на початку 70-х років закликав до реформування профільного навчання у книзі «Гімназія, що застаріла» («Das unzeitgemäse Gymnasium»). Він наголошував на введенні загальної школи як єдиного типу школи, на введенні профільного навчання лише у старших класах загальної школи [131].

Карл Людвіг Фурк вважав, що диференційована система освіти з трьома основними типами школи (головна школа, реальна школа і гімназія) обмежує можливості учнів. У загальній школі питання про атестат залишається відкритим до кінця терміну навчання, в учнів більше шансів отримати атестат вищого рівня, а отже, і більше шансів отримати вищу освіту. Карл Людвіг Фурк у 90-х роках займався проблемами допрофільної підготовки у головній школі «Про майбутнє головної школи у Гамбурзі» («Zur Zukunft der Hauptschule im Hamburg»), наголошував на реформуванні освіти вчителів [131].

Крістоф Фур досліджував розвиток освіти взагалі і профільного навчання у Німеччині у другій половині ХХ століття. У книзі «Система освіти в Німеччині з 1945 року» («Deutsches Bildungswesen seit 1945») наголошував на кризі головної школи, так як більшість батьків не хочуть, щоб їх діти закінчували цей тип школи. Критикував профільне навчання за те, що з «предметів, які

вивчаються поглиблено, учні мають знання на рівні університету, а з інших – дуже низький рівень»[127, с.56].

Усі ці педагогічні концепції, які наголошують на розвитку самостійності й відповідальності учнів, на зв'язку між вихованням і навчанням, на допрофільній підготовці, що має професійну спрямованість, на індивідуальному підході у процесі профільного навчання, на розвитку профілю через позакласні заходи, знайшли своє відображення у концепції профільного навчання у середній школі Федеративної Республіки Німеччини.

Концепція профільного навчання в Німеччині обґрунтована у постановах Постійної конференції міністрів, у законах земель, наприклад, «Закон і постанова землі Гессен» («Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen») [107], у навчальних планах різних земель.

Гімназія – єдиний тип школи, який складається із середніх і старших класів. Закінчивши середні класи гімназії, учень отримує атестат про неповну середню освіту, а закінчивши старші класи і склавши абітур – атестат про повну середню освіту. Гімназія в старих федеративних землях і в Бранденбурзі включає 9 або 7 років навчання, з 5 по 13 клас або з 7 по 13 клас (якщо після початкової школи треба пройти орієнтовний ступінь. У Мекленбурзі-Передній Померанії, Саксонії і Тюрінгії гімназія включає 5-12 класи, в Саксонії-Ангальт 7-12 класи [105].

До реформи вищого гімназійного ступеня в 1972 році гімназія була розподілена на типи (класична, гуманітарна, математично-природничка). Ця класифікація стосувалася і старших класів гімназії. Після реформи 1972р. типи гімназії збереглися лише на середньому ступені (Sekundarbereich I). У гімназії існують напрями навчання, які поширюються і на вищий гімназійний ступінь, загалом є 6 профільних напрямів навчання: класичний, гуманітарний, математично-природничий, естетичний, економічний, соціальний. Зважаючи на федеративний устрій Німеччини гуманітарний напрям має назву «напрямок нових мов», а класичний називають також «гуманітарним», або «напрямом старих мов». Отже, назва «гуманітарний» може вживатися стосовно обох напрямів.

У середніх класах гімназії проводиться допрофільна підготовка учнів. Учні розподіляються за типами гімназій у залежності від кількості і послідовності вивчення іноземних мов, а також у залежності від того, який предмет обирають замість третьої іноземної мови.

У Гамбурзькій угоді від 1964р. йдеться про відрегульовану послідовність вивчення іноземних мов: у гуманітарній гімназії і математично-природничій гімназії починають із вивчення англійської ( або французької) мови з 5 класу. Друга іноземна мова вивчається з 7 класу – латина, французька або англійська мова. З 9 класу в гімназії нових мов можна вивчати за вибором третю іноземну мову (одну із вищезгаданих або російську чи іспанську мову). Природничо-математична гімназія має таку саму послідовність вивчення іноземних мов, лише замість третьої іноземної мови вивчають математику і природознавчі предмети. У класичній гімназії з 5 класу вивчають латину, з 7 класу – англійську або французьку мову, з 9 класу – давньогрецьку мову. У гімназіях старих і нових мов обов'язковим є вивчення трьох іноземних мов, в усіх інших типах гімназій – двох.

На середньому ступені гімназії учні навчаються за абсолютно уніфікованою навчальною програмою. Відмінності можуть стосуватися послідовності вивчення іноземних мов. У деяких землях, наприклад, у Баварії, Баден-Вюртемберзі, Рейнланд-Пфальці, у класичній і гуманітарній гімназіях існує можливість вивчати латину, англійську і французьку мови замість грецької.

Через різну послідовність у вивченні іноземних мов і різні профільні предмети існує можливість розвивати в учнів здібності й інтереси [144].

У землі Баварія допрофільна підготовка організована таким чином:

- в естетичній гімназії ( поряд з німецькою мовою пріоритет; надається музиці та естетичній освіті; латина вивчається з 5 класу, англійська мова – з 7 класу);

- в економічній гімназії ( поглиблене вивчення з 8 класу економіки, права, бухгалтерського обліку; англійська мова вивчається з 5 класу, французька – з 7 класу);



- «у соціально-науковій гімназії (соціологія – з 8 класу, спеціальна підготовка до соціальних завдань в сім'ї і суспільстві; англійська мова вивчається з 5 класу, латина або французька – з 7 класу)» [195, с. 11].

Крім того, допрофільна підготовка у середніх класах гімназії має професійну спрямованість. У навчальному плані Баварії зазначається «вивчення таких предметів, як текстиль і домашнє господарство з 9 по 10 класи. Профільне навчання проводиться на вищому гімназійному ступені через систему основних і поглиблених курсів» [144, с.45].

В постанові Постійної конференції міністрів культури стосовно вищого гімназійного ступеня зазначається, що навчання у старших класах гімназії базується на виховній та навчальній роботі неповної середньої школи, поглиблює та розширює її. Мета профільного навчання – надати підготовку для навчання у вищому навчальному закладі і можливість здобувати професійну освіту [210].

Отримані у старших класах гімназії знання і навички завдяки поглибленій загальній та науково-пропедевтичній освіті орієнтовані на головні цінності Основного закону та Конституцій земель і спрямовані на виховання, розвиток особистості, формування соціальної відповідальності в учнів, необхідної для життя в демократичному суспільстві. Одночасно можливе в межах обов'язкової освіти поглиблення загальної освіти відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів учнів.

На вищому гімназійному ступені застосовується міждисциплінарний підхід до профільного навчання учнів у Німеччині. У навчальних планах до кожної теми зазначаються змістовні блоки програми з інших навчальних предметів, які можливо і доцільно застосовувати на тому чи іншому уроці з метою уникнення дублювання навчального матеріалу при вивченні різних предметів. Під час вивчення різноманітних предметів та груп предметів формуються базові знання та відповідна кваліфікація, необхідна для вступу до вищого навчального закладу (Allgemeine Hochschulreife). Особлива увага приділяється поглибленню знань, вмінь та навичок із таких предметів, як німецька мова, іноземна мова та математика.

Заняття з естетично-культурних, суспільно-наукових, науково-природничо-технічних предметів, зі спорту, а також, за згодою уряду землі, з релігії необхідні для реалізації цілей вищого гімназійного ступеня.

Предметна робота з урахуванням міжпредметних зв'язків спрямована на навчання у вищому навчальному закладі, на формування базових знань. Для цього використовуються відповідні форми роботи. Заняття у старших класах гімназії спрямовані на розвиток самостійності, формування власної думки учнів. Урок повинен сприяти розвитку творчої фантазії учнів, а також вмінню концентруватися на виконуваний роботі.

Для формування вмінь, необхідних для навчання у вищому навчальному закладі, учням необхідно оволодіти трьома сферами компетенцій:

- мовленнєві здібності, особливо вміння письмово висловлювати власні думки. Важливим є вміння правильно формулювати власну думку, висловлювати її цілеспрямовано, використовуючи письмові форми. Сюди належать такі вміння, як користування текстом, розуміння тексту, інтерпретація тексту, письмове та усне висловлювання власних роздумів;

- вміння читати іноземні тексти, розуміти зміст іноземних текстів, висловлювати власну думку щодо тексту іноземною мовою;

- вміння користуватися математичними символами та моделями, правильно застосовувати математичні моделі, розв'язувати математичні задачі відповідними способами та методами.

Оволодіння цими компетенціями можливе лише тоді, коли учні засвоюють їх під час вивчення всіх предметів. Уряд землі має забезпечити виконання цього завдання в навчальному плані. Особливістю навчання в гімназії є проведення науково-пропедевтичної роботи, яка ґрунтується на ознайомленні учнів з науковим формулюванням питань, науковими категоріями і методами.

Учні повинні оволодіти спеціалізованими науковими знаннями, методами роботи, які спрямовані на систематичне оволодіння, структурування, використання інформації та навчальних

матеріалів, сприяють розвитку самостійності і відповідальності, комунікативних вмінь і вміння працювати у групах. Гімназисти повинні завдяки навчальним поїздкам і перебуванню в школах за кордоном навчитися розуміти людей, культуру і традиції інших народів [210].

Навчальна та виховна робота враховує аспекти професійного навчання і спрямована на підготовку учнів до професійного та робітничого життя. В учнів формуються вміння, необхідні для продовження академічної та професійної освіти:

- розуміння соціальних, економічних, політичних та технічних відносин;
- розуміння складних комплексних структур;
- вміння використовувати здобуті навички та знання в різному контексті;
- вміння самостійно керувати власним процесом навчання;
- вміння реально оцінювати власні компетенції та можливості;
- комунікативні вміння та вміння працювати в групах;
- вміння самостійно приймати рішення.

У старших класах гімназії учні отримують велику кількість інформації, що має професійну спрямованість, зокрема про структуру та вимоги ринку праці. Навчальні предмети у старших класах гімназії диференціюються відповідно до здібностей і результатів навчання учнів. Вищий гімназійний ступінь не розподіляється на типи гімназій. Учні протягом 30 годин на тиждень повинні вивчати обов'язкові і вибіркові предмети. Під час вивчення обов'язкових предметів учні отримують і розширюють знання, вміння і навички з основних груп предметів. Під час вивчення предметів вибіркової групи учні мають можливість розвивати власні інтереси і здібності, не обмежуючись окремою групою предметів.

Предмет кожної з цих груп може вивчатися як основний чи поглиблений курс. Основний курс вивчається мінімум дві години на тиждень; з математики, іноземної мови і німецької мови – 3 години на тиждень. Поглиблений курс необхідно вивчати 5 годин на тиждень; якщо учні обирають 3 або більше поглиблених курсів, то вони вивчаються чотири години на тиждень.

До обов'язкових предметів належать: мовно-літературно-мистецька група предметів, суспільно-наукова, математично-природничо-технічна, релігія, спорт. Кожна земля сама «визначає умови, за яких вивчається релігія, і кількість годин, що відводиться на вивчення цього предмета» [144, с.67].

Під час вивчення трьох груп предметів, релігії і спорту отримані у середніх класах гімназії знання, вміння і навички поглиблюються і розширюються. Основне ознайомлення з предметноспецифічним способом мислення і методами проводиться завдяки спеціальному вибору тем і методів, що представляють кожну групу предметів. Повинні враховуватися філософські питання, які виникають при вивченні всіх предметних груп.

До мовно-літературно-мистецької групи належить німецька мова. У межах цього предмета вивчається німецька мова і література. Вивчення цього предмета сприяє ознайомленню з мовними структурами і розвитку здібностей мовної диференціації з урахуванням різних рівнів мовного спілкування (розмовна мова, наукова мова). Це ознайомлення розширюється завдяки знанням щонайменше з однієї іноземної мови. Курси з літератури, музики і образотворчого мистецтва сприяють розумінню людських можливостей і соціальних відносин.

Суспільно-наукова група предметів розкриває суть суспільного положення речей з урахуванням структурних та історичних зв'язків. Завдяки відповідному вибору тем, з урахуванням міжпредметних зв'язків, проводиться ознайомлення з історичним, політичним, соціальним, географічним і правовим контекстом.

Математично-природничо-технічна група предметів сприяє розвитку абстрактного і логічного мислення, вмінню проводити прості підрахунки, ознайомленню з математизацією відносин між предметами.

Вивчення релігії надає базові знання з релігії окремої релігійної общини, ознайомлює з питаннями про сенс і цінність життя, сприяє дискусії про ідеологію, світогляд і релігію, спрямовує учня на відповідну діяльність у суспільстві. Релігію можна замінити іншим предметом, якщо це дозволяється законом землі [201].

Спорт це практико-теоретичний курс з урахуванням міжпредметних зв'язків. Спорт може вивчатися як основний курс або бути особливим навчальним результатом.

За допомогою предметів вибіркової групи «учні мають можливість розширити знання з трьох груп предметів – математично-природничо-технічної, мовно-літературно-мистецької і суспільно-наукової» [18, с.66].

Основні і поглиблені курси пропонуються з предметів обов'язкової і вибіркової груп: німецька, математика, мистецтво, музика, історія, географія, філософія, релігія, політика/соціологія, економіка, математика, фізика, хімія, біологія, техніка, інформатика. Інколи за згодою місцевої шкільної влади серед предметів вибіркової групи дозволяється обирати нові предмети, які зацікавили учня. До складу такого предмета може входити декілька предметів, і він пропонується як курс.

Спорт вивчається як основний курс, інколи його дозволяють вивчати як поглиблений курс вибіркової групи, такий курс повинен мати спортивно-наукову частину.

Вищий гімназійний ступінь складається з однорічної фази введення і дворічної кваліфікаційної фази. На фазі введення використовується класноурочна система або система курсів, на кваліфікаційній фазі – система курсів.

Фаза введення є переходом від класно-урочної системи до системи курсів. Учні готуються до самостійного прийняття рішення про вибір курсів на кваліфікаційній фазі. Протягом фази введення учні отримують інформацію про організацію школи, систему курсів та можливості вибору. У кінці фази введення учні обирають курси. Під час вибору «курсів враховується не лише бажання учнів, а й предмети, які повинні вивчатися обов'язково» [212, с.5].

Отже, протягом фази введення учні отримують інформацію про організацію школи не раніше, ніж за 4 тижні до початку кваліфікаційної фази починається вибір курсів. Для успішного розвитку і формування особистісної, соціальної і професійної компетентності пропонується широкий вибір курсів. Це можуть бути інтенсивні курси з таких предметів, як німецька мова, математика, які учні вивчають, щоб компенсувати індивідуальні недоліки у

навчанні і поглибити знання з цих предметів. На кваліфікаційній фазі предмети вивчаються як основні і поглиблені курси. Курси мають визначену тему і організовані відповідно до напрямку навчання, визначеного навчальним планом. Вивчення курсу триває півроку. Вивчення основних і поглиблених курсів сприяє реалізації освітніх цілей, необхідних для вступу у вищий навчальний заклад. Завдання обох курсів чітко зазначаються в навчальних планах [127].

Основний курс – навчальний рівень старших класів гімназії з урахуванням основної науково-пропедевтичної освіти.

Основний курс повинен:

- ознайомити із структурою і основними положеннями предмета;
- ознайомити з важливими робочими методами предмета;
- показати зв'язки в самому предметі і між різними предметами.

Поглиблений курс – навчальний рівень старших класів гімназії з урахуванням науково-пропедевтичної освіти. Він спрямований на:

- систематичне оволодіння важливим змістом, теоріями і моделями з урахуванням комплексності предмета;
- поглиблене оволодіння предметними робочими методами і засобами, їх самостійне використання, перенесення і теоретичне розуміння;
- розуміння предмета в межах широкої загальної освіти і міжпредметних зв'язків [210, с.35].

Умовою переходу на кваліфікаційну фазу старших класів гімназії є право переходу в 11(12) клас. Система курсів потребує індивідуальних консультацій. Завдання класного керівника виконує вчитель-консультант (тьютор).

Землі встановлюють термін, протягом якого учні повинні визначитися з комбінаціями предметів. Професійну освіту, що надає право вступу до вищих навчальних закладів, учні можуть отримати при наявності атестата про закінчення навчально-професійного закладу при збереженні професійного напрямку на кваліфікаційній фазі.

При вступі на кваліфікаційну фазу учні повинні вивчати другу іноземну мову з початку фази введення. Такі самі умови для учнів,

що мають атестат про неповну середню освіту і мінімум два роки провчилися в закладах професійної освіти.

Навчання на вищому гімназійному ступені мінімум 2, максимум 4 роки. Якщо учень після відвідування гімназії протягом трьох з половиною років не подав заяву про іспити або не виконав умову допуску до іспитів протягом цього часу, він повинен залишити школу.

Скорочене проходження вищого гімназійного ступеня можливе, відповідно до рівня здібностей учня або завдяки передчасному переходу на другу половину фази введення або кваліфікаційної фази. Воно дозволяється, якщо учень мінімум півроку або максимум рік перебував за кордоном в рамках програми обміну учнями. У цьому випадку відповідно до постанови про «Зарахування учнів, які повернулися з-за кордону в рамках програми шкільного обміну на вищому гімназійному ступені» (постанова КМК від 13 вересня 1974р.) необхідні дуже високі результати на фазі введення. Для виконання цієї постанови «повинні виконуватись обов'язкові норми, а також враховуватись результати кваліфікаційної фази, які зараховуються до загальної кваліфікації» [210, с.7].

В обов'язковій сфері учні на кваліфікаційній фазі в кожному півріччі вивчають 20 годин на тиждень основні і поглиблені курси:

- мовно-літературно-мистецька група предметів – 28 годин на тиждень за 4 півріччя;

- науково-суспільна група предметів – 16 годин на тиждень за 4 півріччя;

- математично-науково-природнична сфера предметів – 22 години на тиж-день за 4 півріччя;

- релігія;

- спорт – 8 годин на тиждень за 4 півріччя.

Для кваліфікаційної фази встановлено:

- за 4 півріччя в мовно-літературно-мистецькій групі предметів необхідно вивчити 4 піврічних курси (основних або поглиблених) з німецької мови, 4 курси з обраної іноземної мови і 2 мистецьких піврічних курси;

- у математично-науково-природничо-технічній групі предметів необхідно вивчити 4 піврічних курси з математики і 4 піврічних курси з одного природничого предмета або по два курси з двох природничих предметів, що вивчалися на фазі введення;

- у науково-суспільній групі предметів обов'язковим є вивчення історії або іншого суспільно-наукового предмета, при вивченні якого частково вивчається історія. Якщо обирається суспільно-науковий предмет, не пов'язаний з історією, то історія вивчається додатково мінімум протягом двох півріч.

Усі оцінки за чотири курси з предметів, що вивчаються без перерви (німецька мова, математика та іноземна мова), зараховуються до загальної кваліфікації [213].

Змістовна концепція відповідного курсу подається у навчальному плані. Учні повинні з двох предметів вивчати поглиблені курси. Один з них – це німецька мова, іноземна мова, математика або будь-який із природничих предметів. Якщо німецька мова є першим поглибленим курсом, то серед чотирьох предметів абітуру треба скласти іспит з математики або іноземної мови.

Як другий поглиблений курс, обирається один з обов'язкових предметів (німецька, математика, мистецтво, музика, історія, географія, філософія, релігія, політика/соціологія, економіка, математика, фізика, хімія, біологія, техніка, інформатика ) або один з вибіркових предметів. Спорт може також вивчатися як поглиблений курс.

Зазвичай, поглиблені курси пропонуються разом з основними. В окремих випадках додаткові курси (факультативи) можуть зараховуватися як основні курси.

Нововведений предмет не можна обирати як перший поглиблений курс. Нова мова або професійний предмет можуть бути другим предметом, що вивчається як поглиблений курс.

Нововведений предмет може бути поглибленим курсом, якщо:

- відповідає вимогам, за яких предмет можна здавати на абітур;
- вчитель-предметник має здати фаховий іспит з цього предмета.

Вищий шкільний орган вирішує питання про занесення предмета до поглиблених курсів. Кожна земля може обирати більше ніж два



поглиблені курси і при потребі для курсів і комбінацій курсів встановлювати додаткові умови. Відповідно до Гамбурзької угоди про взаємовизнання загальної кваліфікації учнів, які з 7 по 10 класи не вивчали другу іноземну мову, повинні почати вивчати другу іноземну мову на фазі введення вищого гімназійного ступеня:

- учні, які з 7 по 10 класи не вивчали другу іноземну мову, продовжують вивчати першу іноземну мову, включаючи фазу введення. Гуртки не зараховуються, як уроки;

- учні мають почати вивчати другу іноземну мову на кваліфікаційній фазі мінімум як основний курс, і не можна закінчити ні один курс на 0 пунктів. При вивченні другої мови оцінки за останні курси кваліфікаційної фази зараховуються до загальної кваліфікації.

Оцінки з іноземної мови зараховуються до загальної кваліфікації. Для вивчення можна обрати третю іноземну мову або іноземну мову, яку почали вивчати з фази введення. Іноземна мова може вивчатися як основний або поглиблений курс. Основний курс необхідно безперервно вивчати 12 годин на тиждень протягом 3 років. На кваліфікаційній фазі не можна закінчити ні один курс на 0 пунктів. Перша або друга іноземна мова вивчаються включно на фазі введення. Гурток не визнається, в Баварії визнається гурток, якщо учень в кінці проходження курсу має задовільні оцінки [104].

На вищому гімназійному ступені велика увага приділяється міжпредметному змісту навчання. Землі можуть зараховувати курс, що об'єднує в собі зміст декількох предметів до обов'язкової групи предметів. Об'єднання предметів у єдиний курс відбувається на основі навчального плану. Оцінювання цього курсу проводиться при врахуванні кількісної і якісної частини кожного предмета і виду їх об'єднання, розділяється між предметами або виставляється загальна оцінка для всіх предметів.

Після закінчення навчання на вищому гімназійному ступені учні здають абітур. Абітур складається мінімум з 4 і максимум з 5 предметів. Обов'язковим є складання 3 предметів письмово і одного усно. Як п'ятий предмет, на абітурі може складатися окремий предмет або зараховуються особливі навчальні результати. Учні мають підтвердити знання з груп предметів обов'язкової сфери і

розширені знання з поглиблених курсів. Предмет можна здавати на абітур, якщо він відповідає таким вимогам:

- мають існувати з предмета «Уніфіковані вимоги для абітуру» («Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung») (ЕРА);

- повинен бути затверджений і опублікований шкільним органом нагляду навчальний план для вищого гімназійного ступеня і опубліковані шкільним наглядовим органом вимоги до абітуру. Вимоги навчального плану і умови абітуру мають відповідати ЕРА, включаючи завдання змісту;

- земля може клопотати про те, щоб один предмет, який раніше не був предметом абітуру і не мав ЕРА, внесли до списку предметів абітуру. Земля повинна розробити «Уніфіковані вимоги для абітуру» з цього предмета [213, с.134].

Предмети абітуру мають охопити 3 групи предметів. Особливі навчальні результати зараховуються, вони оцінюються відповідно до специфічної постанови землі, в одній із трьох предметних груп. Існує можливість обирати релігію для складання на іспиті, земля має право зарахувати її до суспільно-наукової групи предметів. У мовно-літературно-мистецькій групі предметів обирається німецька або іноземна мова.

Якщо з трьох предметів – німецька мова, іноземна мова і математика, лише іноземну мову обрали на абітур, то цю мову вивчають протягом тривалого часу. У професійній гімназії її мають вивчати три роки по 12 годин на тиждень, і це може бути мова, яку почали вивчати на вищому гімназійному ступені. Учні, які обрали більше ніж два поглиблені курси, вирішують на початку абітуру, які два поглиблені курси вони будуть складати як поглиблені курси на абітур; курс, який не обирається, зараховується як основний курс в межах абітуру. Обов'язкові предмети для письмового іспиту: два поглиблені курси, один предмет з однієї предметної групи або релігія. Один із предметів, що складається письмово, можна здавати усно. Можна складати іспит зі спорту; у цьому випадку до загальної кваліфікації зараховуються 3 або 4 курси зі спорту. Якщо письмові предмети не охопили всі три групи предметів, то усно складається предмет із групи, що залишилася. Якщо образотворче мистецтво або музику складають як письмовий іспит, то замість письмового іспиту

проводиться особливий предметний іспит, який містить письмову частину. Якщо спорт є поглибленим курсом, тоді замість письмового іспиту проводиться спеціальний предметний іспит, що містить письмову частину.

Оцінювання результатів абітуру. Отримані оцінки на вищому гімназійному ступені оцінюються шестибальною шкалою (від 1 до 6), отримані на кваліфікаційній фазі оцінки переводяться в пункти.

Для переведення балів у пункти існує наступна шкала:

- 1 бал відповідає 15/14/13 пунктам;
- 2 бали відповідають 12/11/10 пунктам;
- 3 бали відповідають 9/8/7 пунктам;
- 4 бали відповідають 6/5/4 пунктам;
- 5 балів відповідають 3/2/1 пунктам;
- 6 балів відповідають 0 пунктам.

Підрахування загальної кваліфікації. До загальної кваліфікації зараховуються оцінки за основні й поглиблені курси й оцінки за предмети, що склалися на абітур.

Основа для підрахунку:

	максимальна кількість пунктів
Піврічний основний курс	15
Піврічний поглиблений курс	30
Предметна робота з поглибленого курсу	30
Особливі навчальні результати	60

У кожного учня оцінки за 22 поглиблені курси зараховуються до загальної кваліфікації. Оцінки за 2 основні курси (оцінки за 3 і 4 півріччя кваліфікаційної фази, за 3 і 4 предмети абітуру) зараховуються до балів абітуру. З 22 основних курсів, що зараховуються до загальної кваліфікації, 5 основних курсів можуть належати до одного предмета. Зі спорту найбільше зараховується 3 основних курси.

До загальної кваліфікації зараховується 6 з 8 поглиблених курсів, два інші – до абітуру. Крім того, до загальної кваліфікації зараховуються пункти, які учень отримав при написанні предметної роботи з поглибленого курсу. З одного і того ж предмета «не можна вивчати основний і поглиблений курс

одночасно, і один і той самий предмет не може оцінюватися як основний і поглиблений курс одночасно» [121, с.94].

Курси з однієї і тієї ж теми можна проходити двічі. До загальної кваліфікації зараховується кількість балів, яка отримується при повторенні курсу.

На абітурі можна максимально отримати триста пунктів. «Сюди ж зараховуються оцінки з предметів, що здаються на абітур за останнє півріччя. Якщо на абітур учень здає чотири предмети, то оцінки за ці предмети множаться на чотири, якщо здається п'ять предметів, то оцінки множаться на три. Якщо зараховуються особливі навчальні результати, то оцінки за чотири предмети абітуру множаться на 3, особливі навчальні результати множаться на чотири» [105, с.35].

У межах передбачуваної кількості пунктів загальної кваліфікації землі можуть встановити, що учні обирають особливий навчальний результат у межах обсягу мінімум двосеместрового курсу, що зараховується до абітуру. Особливим навчальним результатом може бути участь в олімпіаді, річна або семінарська робота, міжпредметний проект. Особливі навчальні результати мають підтверджуватися письмово. Під час консультації учні встановлюють ефективність особливого навчального результату, пояснюють і відповідають на питання. Під час виконання роботи, в якій бере участь багато учнів, оцінюються індивідуальні успіхи кожного учня. В абітурі в цьому випадку з чотирьох обов'язкових екзаменаційних предметів за кожен предмет можна набрати 60 пунктів. «Результати за останнє півріччя оцінюються один раз, а результати за абітур множаться на 3, при особливих навчальних результатах максимально можна набрати 15 пунктів, що множаться на 4» [92, с.25].

Загальна кваліфікація складається:

- 22 основних курси, що оцінюються одноразово;
- 6 поглиблених курсів, що оцінюються подвійно, так само як і результат із предметної роботи поглибленого курсу;
- результати за абітур.

Загалом найбільше можна набрати 840 пунктів, за основні курси найбільше – 330 пунктів і за поглиблені курси – 210 пунктів

(включаючи предметну роботу) і за абітур найбільше – 300 пунктів (включаючи курс останнього півріччя з цього предмета і особливі навчальні результати).

Загальний вищий рівень після абітуру присвоюється, коли виконуються наступні умови:

- за 22 основних курси набрано найбільше 15 і мінімум 5 пунктів. Загалом, можна набрати як мінімум 110 пунктів;

- за 6 поглиблених курсів набрано мінімум 4 і відповідно мінімум 5 пунктів, про одноразовому оцінюванні. Загалом набирають мінімум 70 пунктів;

- 300 пунктів за абітур, з яких треба набрати як мінімум 100 пунктів. За два предмети на абітур, один з них є поглибленим курсом, треба набрати за кожен мінімум 5 пунктів ( відповідно 4 ноти) про одноразовому оцінюванні;

- з 840 пунктів треба набрати 280 пунктів [93].

В Україні, як зазначалося, функціонує окремий документ під назвою «Концепція профільного навчання у старшій школі». У «Концепції профільного навчання у старшій школі» вказується, що основними нормативними освітніми документами «закладено нові підходи до організації освіти в школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії» [39, с.19].

Порівнюючи «Концепцію профільного навчання у старшій школі» і нормативні документи в Німеччині, ми прийшли до висновку:

#### I. Мета профільного навчання.

Спільне: профільне навчання в обох країнах полягає в забезпеченні можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки. Навчальна та виховна робота враховує аспекти професійного та робочого світу і спрямована на підготовку учнів до професійного та робочого світу. В учнів формують вміння, необхідні

для продовження академічної та професійної освіти. Велике значення в обох концепціях приділяється розвитку навичок самостійної роботи. Навчання спрямоване на поглиблену загальну та науково-пропедевтичну освіту, розвиток особистості і формування соціальної відповідальності в учнів, необхідної для життя в демократичному суспільстві.

Одночасно в межах обов'язкової освіти можливе поглиблення загальної освіти відповідно до індивідуальних нахилів та інтересів учнів.

Відмінне: У Німеччині надзвичайно великого значення надається міжпредметним зв'язкам у процесі профільного навчання.

Загалом між метою профільного навчання в Німеччині і Україні немає дуже помітних відмінностей, в обох країнах профільне навчання готує учнів до продовження академічної і професійної освіти, формує особистість і розвиває самостійність.

## II. Структура профільного навчання.

Спільне:

- 1) розподіл предметів на базові, профільні і курси за вибором. У Німеччині це, відповідно, основні курси, поглиблені курси і додаткові предмети (гуртки);
- 2) кількість профільних предметів в обох країнах має бути не більше двох-трьох.

Відмінне:

- 1) в Україні профільне навчання в 10-12 класах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. У Німеччині в гімназії існують наступні напрями профільного навчання: гуманітарний, математично-природничий, естетичний, економічний і соціальний та напрямки нових мов;
- 2) в Україні в 11-12 класах використовується класно-урочна система, в Німеччині система курсів;
- 3) в Україні профільні предмети необхідно обирати із споріднених освітніх галузей, в Німеччині такого обмеження немає.

## III. Форми організації профільного навчання

У Німеччині існує єдина форма організації профільного навчання – система курсів на вищому гімназійному ступені. В Україні

відповідно до «Концепції профільного навчання у старшій школі» запроваджено різноманітні форми організації профільного навчання.

#### IV. Допрофільна підготовка

Спільне: допрофільна підготовка здійснюється у 8-9 класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. Форми її реалізації – введення курсів за вибором, поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі.

Основна функція курсів за вибором – профорієнтація, в Німеччині вивчають такі предмети, як домашнє господарство, текстиль, існує можливість проходження практики. У школах України також запроваджують гуртки профорієнтаційної спрямованості. В обох країнах проводяться олімпіади і різноманітні конкурси, які також спрямовані на допрофільну підготовку учнів. Відмінне: Для обох країн характерне вивчення предметів на диференційованій основі, але в Німеччині у 8 класі учні повинні вибрати між третьою іноземною мовою, математично-природничим предметом або суспільно-науковим предметом. Якщо учень обирає третю іноземну мову, то на вищому гімназійному ступені буде навчатися за гуманітарним або класичним напрямом. Для України характерне поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі.

Отже, концепція профільного навчання в Німеччині обґрунтована у таких документах, як постанови КМК, у законах земель, у навчальних планах різних земель. В основу концепції профільного навчання покладено авторські педагогічні концепції німецьких педагогів: Георга Піхта, Вольфганга Клафкі, Хармута фон Хентіга, Вільгельма Флітнера, Вільгельма Ділтея, Хервіга Бланкертца Ульріха Хермана. Ці концепції наголошують на розвитку в учнів самостійності і відповідальності, на підготовці їх до життя у соціумі, на поєднанні профільного навчання і професійної підготовки учнів. В основі профільного навчання має лежати індивідуальний підхід, який реалізується через систему курсів у старших класах гімназії, вчитель виступає у ролі спостерігача і порадики учня, учень займає активну позицію, а вчитель лише скеровує його під час навчального процесу. Німецькі педагоги

наголошують на поєднанні навчального і виховного процесу у профільному навчанні. На основі цих авторських педагогічних концепцій була сформульована у 80-х роках сучасна концепція профільного навчання у Німеччині, яка постійно доповнюється і розвивається.

Отже, відповідно до авторських педагогічних концепцій німецьких педагогів і постанов Конференції міністрів культури метою профільного навчання є не лише надання загальної та науково-пропедевтичної освіти, а й формування особистості, готової для життя в демократичному суспільстві, тому таке велике значення приділяється розвитку самостійності і відповідальності учнів.

### **1.3. Психолого-педагогічні проблеми профільного навчання в середній школі ФРН**

Розподіл учнів після початкової школи до різних типів шкіл не надає рівних можливостей учням, незважаючи на те, що створюються всі умови, щоб учень обрав той тип школи, який для нього буде найсприятливішим. Є школи, що розвивають практичні здібності дітей, школи, що мають наукову спрямованість, і школи, спрямовані на розвиток технічних здібностей дітей. Старі назви – народна школа (Volksschule), середня школа (Mittelschule) і вища школа (HohereSchule) були замінені, відповідно, на головну школу, реальну школу і гімназію. Трискладову систему освіти (Dreigliedrigkeit) узаконено не лише відповідно до здібностей учнів, вона базується на соціально-економічному поділі суспільства. «Система середньої освіти у Німеччині розвивається на основі змін у суспільстві. У демократичному суспільстві ця система призвела до виникнення педагогічних проблем. Протягом 60-х років проводилася радикальна реформа ліквідації трискладової системи середньої освіти на користь загальної школи. Вона підтвердила, що трискладова система середньої освіти не є корисною для суспільства» [194, с.245].



Майкл Кандерз є науковим співробітником університету Дортмунда і досліджує середню освіту і профільне навчання. Він провів дослідження, яке показало, що більшість населення Німеччини не задоволена результатами роздільної системи навчання. Крім того, все більше батьків хочуть, щоб їх діти отримували атестат вищого рівня. Цим результатам було присвячено 13 авторитетних опитувань Інституту розвитку шкільних досліджень (Instituts für Schulentwicklungs forschung (IFS) та університету Дортмунда ( Uni dtmund).

По всій країні «50% батьків хочуть, щоб їх діти здали абітур (2004 р.), на противагу 44% батьків у 2002 р. Лише 9% батьків задовольняє атестат головної школи, у 2002 р. – 13% . Атестат про закінчення університету на заході Німеччини бажають отримати 35%, а на сході 20%» [146, с.9].

Чітко видно, як з роками збільшується інтерес до повної середньої освіти, а отже, і до профільного навчання. Особливо західних німців більше не приваблює навчання на виробництві, щодо східних німців, то 60% з них хвилюються, що їх діти після школи не зможуть отримати належне місце для навчання. На Заході частина батьків, невдоволених атестатом низького рівня становить 35%, що на 12% більше, ніж 2 роки тому. Критична оцінка ситуації з навчальними місцями пояснюється тим, що більшість опитаних вважають, що на навчальному місці на підприємстві неможливо отримати належну освіту, тому вимагають від країни більше навчальних місць у гімназії, отже, профільне навчання має стати більш доступним. Лише «10% опитаних зазначили, що задоволені результатами і вихованням, що надає школа, інші 90% вимагають, щоб школа більше уваги приділяла навчальному і виховному процесам » [146, с.9].

Традиційна трискладова система середньої освіти не задовольняє багатьох батьків. Загалом по всій Німеччині 44% висловлюються за спільне навчання учнів після початкової школи, а 34% проти. Отже, більшість учнів хочуть потрапити до старших класів гімназії, це значить, що збільшується інтерес до профільного навчання, адже саме через закінчення профільного навчання можна вступити до вищого навчального закладу. Майкл Кандерз зазначає,

що з однієї сторони це добре, що у німців зростає інтерес до вищої освіти, але як це може вплинути на систему середньої освіти і якість профільного навчання.

Через підвищення значення вищої освіти кількість учнів головної школи значно зменшилася. У 1980 р. «головну школу відвідувало 1,9 млн. учнів, у 1985 р. – 1,3 млн., у 1990 р. – 1,05 млн. і в 1994 р. – 1 081 200 учнів у старих землях і 31 600 учнів у нових землях, в цілому 1112 800 учнів. Їх навчали в 1994 р. 76 103 вчителів, середня кількість учнів в класі становила 21.8. Відношення учнів до вчителів становило 14.6» [146, с.9].

У землі Саар весною 1996 р. змінили Конституцію землі і відмовилися від головної школи взагалі, а учнів головної школи перевели до розширеної реальної школи. Рішення Саару пов'язане з десятирічною дискусією по обговоренню становища головної школи. Нові землі після 1990 р., крім Мекленбурга-Передньої Померанії, дотримувалися двоскладової системи освіти (загальна школа і гімназія) і відмовилися від головної школи. У Мекленбурзі-Передній Померанії пізніше також створили об'єднану головну і реальну школу (Verbundene Haupt- und Realschule). Нововведення анулювало Гамбурзьку угоду від 28 листопада 1964 про трискладову систему середньої освіти у Німеччині. Загалом ніхто з учнів добровільно не бажає йти до головної школи.

У 1986р. з усіх земель 38% учнів відвідували 8 клас головної школи, 29.2% - реальну школу, 27.6% - гімназію і 5.2% інтегровану загальну школу. У 1994 році кількість учнів головної школи зменшилася до 25,6%; кількість інтегрованих класів головної і реальної школи становила 6,9%, реальна школа – 26,5%, гімназія – 31,5%, інтегрована школа – 9,5%. Надзвичайно мало учнів навчаються в головній школі у Берліні, Бремені, Гамбурзі, Гессені і Саарі, набагато більше їх нараховується у Баден-Вюртемберзі, Баварії, Північному Рейн-Вестфалії і Рейнланд-Пфальці. Для цього є певні підстави: у великих містах великий вибір навчальних закладів. У Гессені головну школу замінила загальна школа [127].

У суспільстві досить часто існує думка, що головна школа не має ніякого майбутнього, але закриття головної школи і введення двоскладової системи – реальна школа (загальна школа) і гімназія,

не вирішило б це питання, відбулося б лише перенесення шкільних організаційних і педагогічних проблем. У 1994 р. 165 829 учнів закінчило головну школу з атестатом головної школи, 30 635 – з середнім атестатом. Загальна кількість випускників, що мають неповну середню освіту з атестатом головної школи становила 222 181: наприклад, 12 863 учнів отримували цей атестат в інтегрованій головній і реальній школах, 9 142 в реальній школі, 19 471 в інтегрованій загальній школі, 3 033 в гімназії, 7 633 в особливих школах. 2 699 отримували атестат головної школи екстерном у вечірніх головних і реальних школах. У 1994 р. 74 200 учнів не отримали атестат про закінчення школи [195, 256].

Отже, навіть не кожен учень може отримати атестат головної школи. Учні, які успішно закінчують професійну школу, додатково отримують атестат головної школи. Введення 10 року навчання у головній школі пов'язано з питанням диференціації атестатів. Якщо головна школа і реальна школи мають однаковий термін навчання, постає питання, як диференціювати атестат. Існує небезпека, що респектабельний атестат реальної школи обезціниться через інтеграцію головної і реальної шкіл (загальна школа).

Атестат про закінчення головної школи не надає учневі великих можливостей при продовженні загальної освіти. З цієї причини головна школа не популярна у Німеччині. Жоден учень не бажає навчатися у головній школи. Навіть у наш час головна школа залишається школою для дітей з найбільш прошарків суспільства. У 1996 р. у головній школі навчалися 1,1 мільйон осіб, 56% учнів становлять хлопці. Найпопулярнішою головна школа є у Баварії, Північному Рейн-Вестфалії і Баден-Вюртембурзі. Більшість дітей, що навчаються у головній школі, проживають у сільській місцевості, діти з робітничих сімей або діти емігрантів [120, 23].

Педагоги зазначають, що в головній школі навчаються самотні, замкнуті діти, які соціалізуються в негативному оточенні. У початковій школі ці учні були невдахами, їх самооцінка зруйнована через постійні невдачі; на дітей негативно впливає відсутність нормального виховання, їм не приділяють достатньої уваги батьки, вони відстають з усіх предметів. Учні відчувають, що вони безнадійні і у них немає перспектив, щоб отримати в майбутньому

вищу освіту, а отже, немає шансів зайняти належне місце в суспільстві. Багатьох учнів направляють до головної школи після невдач в попередній школі, це сприяє погіршенню їх дисципліни і результатів навчання. Напружена ситуація в головній школі існує не лише між учнями і вчителями, але й між самими учнями.

Освітяни постійно порушують питання, чи має головна школа право на існування. Для критиків трискладової системи середньої освіти безнадійна ситуація головної школи є вирішальною причиною для ліквідування трискладової системи і введення загальної школи як єдиного типу. У землях, де загальна школа існує поряд з головною, головна школа втрачає надзвичайно багато учнів. Переваги загальної школи полягають в тому, що якщо учні головної школи отримують атестат головної школи або розширений атестат головної школи, то після загальної школи у них будуть шанси отримати атестат реальної школи. У Берліні, наприклад, існує чотиriskладова система освіти: більшість учнів відвідує гімназію, на другому місці – загальна школа, за якою з великим відривом йдуть реальна школа і головна школи. Така сама система середньої освіти існує у Гамбурзі, Гессені і в Саарі. У тих землях, де «нтегровані загальні школи пропонуються як альтернатива трискладовій системі середньої освіти, учні не йдуть до головної школи. Традиційна трискладова система з введенням загальної школи отримала значну конкуренцію»[195, с.234].

У наш час загальна школа перебуває у кризовому стані, як і головна школа, через те, що найсильніші учні віддають перевагу не загальній школі, а реальній школі або гімназії. Проблеми головної школи пов'язані зі шкільним життям: порушення дисципліни, пропуски занять без поважних причин, брутальне ставлення учнів один до одного. Насилля зустрічається і в інших типах шкіл, але найхарактерніше воно для головної школи. Порушення дисципліни багато учнів головної школи вважають за норму. Насилля в головній школі негативно впливає на навчальну і соціальну обстановку в школі. Вчителі повідомляють про неможливість спокійно проводити заняття. Постраждали – старанні учні головної школи, які бажають отримати атестат з високими оцінками.

Незважаючи на безперспективність свого становища, багато учнів не ставляться до головної школи негативно. Учні усвідомлюють, що вчителі витрачають на них багато зусиль, тому що їм доводиться працювати в складних умовах. Уявлення про майбутній розвиток головної школи досить відмінні.

Консервативні землі, якими керує ХДС(CSU), повідомляють про велику кількість учнів головної школи і наполягають на продовженні існування трискладової системи середньої освіти. Інші землі мають тенденцію об'єднувати, розмішувати в одному приміщенні головну і реальну школи, тоді головна школа втрачає свій профіль. Деякі землі «надають шанс головній школі в межах трискладової системи середньої освіти, в інших вона перестав існувати як окремий тип школи. Землі Бранденбург, Саксонія, Саксонія-Ангальт і Тюрінгія не вводили головну школу до системи середньої освіти, в цих землях існує лише гімназія і загальна школа»[128, с.145].

У Берліні існує 81 головна школа і 73 інтегрованих загальних шкіл. Для головної школи це значить, що за власним бажанням до неї ніхто не йде, а потрапляють лише ті учні, які не отримали місця в загальній школі. З іншого боку в головній школі дуже часто створюється складна соціальна обстановка, тому що 80 % учнів становлять іноземці [104].

Ідея створення загальної школи виникла на основі критики трискладової системи середньої освіти. Педагоги знаходили недоліки у селективній основі системи середньої освіти. У загальній школі діти, незалежно від своїх оцінок, навчаються разом. Всупереч початковій ідеї організувати загальну школу так, щоб вона була схожа Політехнічну старшу школу в НДР, загальна школа стала альтернативою трискладовій системі середньої освіти. Замість того, щоб замінити селективну систему середньої освіти, загальна школа стала конкурентом головної школи, реальної школи і гімназії. Батьки, «учні яких закінчують початкову школу з рекомендацією до гімназії, віддають перевагу не загальній школі, а традиційній гімназії. Загальна школа зіштовхнулася з такими самими проблемами, як головна школа і реальна школа. Статистика показує,

що навіть третина учнів, що мають рекомендацію до гімназії, не йде до загальної школи» [184, с.75].

Створення загальної школи почалося в кінці 60-х років. Метою і завданням загальної школи було надання рівних можливостей учням, соціальна інтеграція, розроблення єдиної (уніфікованої) шкільної системи. Вчені відзначали, що освітня система є вибірковою у соціальному плані. Соціальна вибірковість обмежувала можливості дітей з робітничих сімей і збільшувала можливості дітей з верхніх прошарків суспільства при вступі до гімназії. Діти з робітничих сімей майже не мали шансів на вищу освіту. Статистика вищих навчальних закладів підтверджувала соціальну дискримінацію. Загальна кількість робітників від усього населення становила 50%, а в середині 60-х років кількість дітей робітників у вищих навчальних закладах була лише 5%. Завданням загальної школи було вирівнювання можливостей дітей з робітничих сімей. Цього не вдалося здійснити повністю, але в деякій мірі вдалося скоротити нерівність можливостей. Статистичні дані при порівнянні атестатів випускників загальної школи з рекомендаціями початкової школи показують, що більшість учнів отримують кваліфікаційний атестат у загальній школі, «завдання загальної школи – соціальне навчання і соціальна інтеграція» [214, с.7].

Соціальне навчання – співпраця і навчання учнів, незалежно від їх походження і навчальних здібностей. Обидві цілі – соціальна інтеграція і вирівнювання можливостей тісно пов'язані між собою. Щоб досягти вирівнювання можливостей, школа повинна зменшити дистанцію між привілейованими і непривілейованими дітьми. Обдарованих учнів досить часто відмовляють від відвідування загальної школи, як показують дослідження, вони не можуть повністю розвинути в загальній школі.

Інший тип школи, де можна отримати неповну середню освіту – реальна школа. Реальна школа надзвичайно популярна серед батьків і учнів. Це пов'язано перш за все з тим, що реальна школа надає можливості для продовження загальної і професійної освіти. Її переваги в тому, що атестат реальної школи дає право на вступ до вищого навчального закладу.

Перехід з реальної школи до гімназії можливий лише в окремих випадках, при наявності високих оцінок, знань із другої іноземної мови. Якщо ці умови виконані, перехід можливий у кінці кожного півріччя на основі «Постанови КМК про перехід між головною школою, реальною школою і гімназією» («Verordnung des Kultusministeriums über der Ubergang zwieschen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien der Normalform»).

Учні реальної школи, які не вивчали другу іноземну мову, не можуть переводитися до гімназії. Це пов'язано з тим, що всі учні гімназії вивчають другу іноземну мову з 7 класу. У таких землях, як Баден-Вюртемберг, Берлін чи Гамбург «снуює спеціальна гімназія для учнів реальної школи, до якої можуть переходити учні з високим рівнем знань після 8 класу реальної школи і починати вивчати другу іноземну мову. Крім того, реальна школа надає можливості для продовження профе-сійної освіти, учні можуть пройти виробничу практику» [184,с. 87].

Скорочення часу навчання, централізований абітур, п'ять предметів на абітур – основні сучасні проблеми на вищому гімназійному ступені. Цілі, зазначені у постанові КМК, які спрямовані на розвиток самостійності учнів, науково-пропедевтичне навчання на вищому гімназійному ступені, дискредитуються.

Рівень результатів підвищується завдяки зростанню вимог до результатів – це девіз освітньої політики для вищого гімназійного ступеня протягом останніх років: нові випускні іспити будуть введені, умови переведення посилені, вимоги до результатів підвищені і складання абітуру буде ускладнено через додаткові умови [144].

У землі Гессен прийняли рішення про підвищення вимог при переведенні учнів до 11 та 12 класу, і до учнів, що навчаються на каліфікаційній фазі (середній рівень результатів, вимоги до рівня знань з іноземних мов). Зростають вимоги до учнів під час складання абітуру (кількість іспитів, предмети та середній рівень результатів) [144].

Проблема стосується загальної освіти: критерії відбору зростають без одночасного створення учням кращих умов для

навчання. Мало уваги приділяється реформуванню загальних умов навчання (навчальні плани, розклад, курси). Протягом останніх років були переглянуті навчальні плани, але завдяки цьому вони навряд чи стали більш ясними, практичними та реалістичними. Яскравим прикладом цього є сучасний навчальний план з предмета «політика та економіка» (раніше цей предмет мав назву «суспільствознавство»). При створенні цього навчального плану намагалися посилити науковий економічний зміст, але внаслідок цього структура основної частини плану втратила свою послідовність і план видався змістовно перевантаженим, у порівнянні з попереднім навчальним планом з цього предмета.

В усіх землях вводиться скорочена форма гімназії, навчання в якій триває вісім років, і в багатьох землях додатково вводиться централізований абітур, наприклад в Північному Рейн-Вестфалії та Гессені. З одного боку для середнього гімназійного ступеня (Sekundarstufe I) тепер необхідно використовувати скорочений попередній навчальний план, з іншого боку навчання на вищому гімназійному ступені (Sekundarstufe II) має перебудовуватися на тематичні області майбутнього централізованого абітуру.

У школах з повним днем навчання це призводить до інших проблем, тому восьмирічне навчання потребує збільшення кількості навчальних годин на тиждень без розширення часу на заняття, що проводяться в другій половині дня [135].

Комбінація заходів у межах економіки, підсилення відбору і скорочення часу навчання призвели до зменшення кількості учнів із кваліфікаційним атестатом, а отже, зменшилася кількість абітурієнтів. Зміни останніх років мали для вищого гімназійного ступеня такі наслідки, що ефективна форма навчання при бажаннях і можливостях стала неможливою.

На даному етапі вищий гімназійний ступінь має наступні проблеми:

- фронтальна перевірка знань учнів в зазвичай переповненому класі є переважаючою формою організації навчання. При великих навчальних групах та перевантажених навчальних планах вчителі залишають без уваги інші навчальні форми. Серед вчителів дуже поширена думка, що повний контроль учнів можливий лише при



фронтальному занятті. Реформування освіти вчителів не може самостійно розв'язати цю проблему;

- посилення навчальної концепції централізації вчителя, відповідно до якої вчитель має керувати навчальним процесом на уроці, не сприяє розвитку самостійності і відповідальності учнів. Вчителі зазвичай намагаються на уроці тримати всю владу у своїх руках. Так повинно бути за правилами, вчитель повинен постійно управляти і контролювати процес навчання, відповідно до практичних переконань когнітивної дидактики. Така ситуація на уроці під час процесу навчання не сприяє розвитку відповідальності і самостійності учнів, а ці якості необхідні учням як при продовженні освіти, так і при подальшій професійній діяльності.

«Педагогічні відносини» між вчителями та учнями встановлюються як субординаційні відносини. Учні не здатні проявити ні власну відповідальність, ні самостійну свободу дій; вони хоч і є повнолітніми громадянами, але їх постійно направляють, за ними спостерігають, їх скеровують. Так триває до складання абітуру, протягом всього вищого гімназійного ступеня.

Багато учнів це розуміють і дуже рідко порушують встановлені правила (наприклад, чому англійську і французьку, а не німецьку та історію можна обирати як комбінацію поглиблених курсів; чотири курси з релігії або етики, але всього лише два курси політології належать до навчальної обов'язкової програми; письмові іспити мають належати до двох навчальних сфер). Необхідне і для університету і для роботи на підприємстві вміння самостійного і відповідального навчання і роботи при таких умовах обмежене в розвитку [143, 12].

Система курсів за змістом жорстка і негнучка. Існує мало можливостей вибору, учні лише постійно обмежуються, спочатку в учнів була можливість впливати на зміст навчання, але з часом вони перестали мати вплив на навчання і його зміст. Відомо, що навчальний план містить основні знання, якими учень має оволодіти під час навчання в гімназії, тому він орієнтує учнів на навчальний матеріал і цілі, яких мають дотримуватися також і вчителі. Це обмежує можливості учнів «впливати на процес навчання, ускладнює індивідуалізацію навчання: учні не мають можливості

компенсувати дефіцит навчання в межах школи, змінювати темп та інтенсивність навчання» [103, с.16].

Деякі вчителі вважають доцільним збереження концепції курсів, а недоцільним науково-пропедевтичний зміст предметів, що ускладнює вивчення предметів для багатьох учнів, тому що створюються занадто високі вимоги для них. Після перегляду системи курсів, КМК переглянула оцінювання поглиблених курсів, їх більше не оцінюють трикратно, а лише двократно. В учнів повинна розвиватися відповідальність за власне навчання. Це передбачає, що вони повинні брати участь в ранній і тривалій самостійній та груповій роботі. Можливо це за умови, коли перед учнями ставляться чіткі, видимі та реалістичні цілі і в певних межах їх самостійність розширена.

Для вищого гімназійного ступеня це значить, що оцінювання результатів учнів підсилює «орієнтацію на результат порівняно з орієнтацію на про цес, як це характерно для Гессена. Особиста відповідальність і самостійність належать до навчального процесу, що не є предметом постійного контролю і оцінювання, коли учні самі займають процесом організації навчання»[143, с.15].

Сучасні обов'язкові умови організації навчального змісту, критеріїв оцінювання та іспитів на вищому гімназійному ступені не дозволяють цього. І з сьогоднішньої точки зору німецьких педагогів зайвими і непродуктивними організаційними та змістовними умовами є :

- положення про розмір навчальних груп, встановлення кількості годин, а саме обов'язкової кількості годин для кожного предмета; наприклад, учень може здавати на абітурі іноземну мову, яку почав вивчати в 11 класі, якщо на вищому гімназійному ступені він вивчав її на чотири години на тиждень. Це пов'язано не з доказом знань, а з відвідуванням уроків протягом обов'язкового часу. Коли самостійна робота в гімназії буде на належному рівні, це матиме позитивний вплив на процес навчання;

- перевантажений навчальний план; наприклад, навчальний план з такого предмета, як політика і економіка в Гессені: сучасний навчальний план вимагає на двогодинному курсі в 11 класі протягом двох півріч опрацювати такі теми: соціальна ринкова економіка (як

політичний ідеал; виникнення та використання ВІР; кругообіг грошей і товарів; фактори суспільно-економічного вибору та суспільно-економічний попит); проблеми та рішення (навколишня політика між стимулами ринкової економіки та державним навантаженням; завдання і проблеми державної навколишньої політики (на прикладі дослідження аграрної політики, транспортної політики, митної політики та політики дотацій), національна зовнішня політика та міжнародні домовленості (захист клімату).

Крім того, в поглибленому навчальному плані є ще дві додаткові обов'язкові теми: кількісний та якісний розвиток екології і навантаження в різних сферах, а саме розвиток економіки та екології. Абсурдність такого навчального плану полягає в тому, що навіть для вчителів цей план з «обов'язковим завданням» є занадто складним, вони самі не можуть знати так багато інформації. Крім того, з названих тем немає відповідного підручника або дидактично обробленого навчального матеріалу;

- контрольні роботи, тести, іспити. Шкільні іспити в Німеччині починаються з початкової школи і мають відбіркову функцію. В німецькій школі порівняно рано починаються класні роботи і їх досить багато, які протягом середнього рівня (Sekundarstufe I) трискладової системи середньої освіти контролюють гомогенний склад учнів щодо успішності. Ця освітня стратегія не має переконливих доказів [135].

Від Шлезвіг-Гольштейна і до Бранденбурга у всіх землях ввели восьмирічну гімназію. Окремий статус має лише земля Північний Рейн-Вестфалія. Тут учні, як і раніше, закінчують навчання 13 роком. Вісім років тому в НДР абітур здавали після 12 класу в двох з п'яти східних земель, 13-річний абітур був заміною західного зразка.

У 2002 р. в Мекленбурзі-Передній Поменії вперше учні отримують свідоцтво після 13 років навчання, і в той же час буде знову введена постанова про скорочення терміну навчання до 12 років.

У землі Саар міністр-президент Пітер Мюллер ввів до своєї передвиборчої програми положення про скорочення терміну навчання в гімназії, він звернув увагу на такого сусіда Німеччини, як

Франція. Восьмирічна форма гімназії з абітуром після 12 класу в 2001 р. була введена в усіх гімназіях. Рішення про введення восьмирічної форми гімназії прийняв Роман Герцог і проголосив його в своїй промові: «Як це може бути, що в найбільш працездатній нації світу діти закінчують школу в 17 років, а вищу школу в 24 роки? Чому не можна зробити в Німеччині абітур після 12 років навчання? Для мене особисто рік, який наша молодь втрачає, є вкраденим часом» [143, с. 50]. З цією заявою в своїй відомій промові від 17 квітня 1997 р. колишній президент Роман Герцог виступив в берлінському готелі «Адрон», що дало поштовх до розв'язання цієї проблеми.

Причини введення восьмирічної форми гімназії пов'язані з тим, що німецький випускник вищої школи приходиться старим на ринок праці, тому необхідно було скоротити термін навчання у школі. У Франції термін навчання 12 років, в Англії – 13, разом з роком підготовки до школи, це 14 років. Все-таки випускники вищої школи в Англії молодші, тому що діти йдуть до школи в п'ять років. Ще одна відмінність: з німецьким абітуром можна навчатися за будь-якою спеціальністю, британський атестат дає право лише на навчання в межах шкільних профільних предметів. У скандинавських землях, наприклад у Фінляндії, випускники школи такого ж самого віку, як і в Німеччині, 19-20 років.

Аргумент, що німецькі абітурієнти програють на ринку праці, вважається не зовсім обґрунтованим. Існують також інші причини. Поширена думка, що в школі багато часу витрачається без користі. Перш за все це стосується 11 класу, який відвідує багато іноземців. Німецькі діти втрачають час, вони гуляють або працюють, що призводить до пропуску занять. Це точка зору працівників міністерств, які опікуються питаннями освіти, батьків і вчителів.

У ХІХ та ХХ ст. вважалося позитивним таке явище, коли діти мали можливість більше часу навчатися в школі. Дитинство було часом навчання і виховання. Найвищим правилом всього виховання, Жан-Жак Русо писав в «Емілі» «не означає час виграти, але: час програти», значить: мати час, протягом якого людина не заробляє гроші, або не піклується про інші блага [192, с.12]. Довший термін навчання означає: більше навчання. Сьогодні в Німеччині існує інша

думка: вчителі вважають, що вони ставляться безвідповідально до часу учнів. Школа стає чужою для дітей, якщо вони мають багато вільного часу, який не використовують ефективно.

До абітуру учень має відвідати мінімум 265 уроків. Це передбачено постановою КМК. Ці 265 уроків треба було розподілити на вісім років замість дев'яти. Раніше це було по тридцять навчальних годин на тиждень, в майбутньому це буде 33 навчальні години на тиждень. Якщо навчальним планом передбачено 34 години на тиждень, то щоб виконати план, необхідно навчатися 7 або 8 годин на день, це означає, що навчання триватиме цілий день. У землі Північний Рейн-Вестфалія винайшли особливий спосіб, яким педагоги дуже пишаються: розклад розширюється не лише на середньому рівні гімназії (Sekundarstufe I), а в усіх типах шкіл. Скорочення терміну навчання веде до того, що поряд із заняттями не залишається часу на заходи, що не входять до навчального плану, на проекти, позакласні поїздки, гуртки. Для того, щоб залишався час, необхідно зменшити навчальний план, вважає Альберт Ель, директор гімназії Стефансберг, в Мерцігу в Саарі. Саарська восьмирічна школа з'явилася в 2001 р. за вказівкою колишнього президента Романа Герцога, Альберт Ель в той час працював у шкільному міністерстві Саара і відповідав за введення восьмирічної школи [143].

На практиці вчителі працюють зі старими підручниками, що орієнтовані на попередній розподіл навчального матеріалу. У такому випадку «Past Perfect» на заняттях з англійської мови, який раніше вивчали в 6 класі, треба вчити вже в 5 класі. Учні повинні так само багато вчити, як і раніше, і не повинні отримувати гірші оцінки. Багато вчителів дуже нервують через скорочення терміну навчання, тому що раніше учні мали на виконання мети 13 років, а тепер це саме завдання мають виконати за 12 років. Учні повинні працювати в прискореному темпі вже на шостому та сьомому роках навчання.

Одні учні вважають, що зі скороченням терміну навчання можна впоратися, інші порівнюють себе зі старшими братами та сестрами і вважають, що в них є більше матеріалу для вивчення на гуртках і менше часу на це. Спірним залишається питання про те, чи справді

учні виграють рік. Учні вважають, що тепер не страшно залишитися на другий рік. Коли про шкільний час говорять як про «вкрадений час життя», то треба говорити не про економію шкільних років, а про організацію шкільного дня. Сім або вісім годин навчання протягом дня у школі означає, що деякі уроки будуть проводитися у другій половині дня.

У Мерцігу провели розрахунки і прийшли до висновку, що на створення у гімназії школи повного дня не вистачає матеріальних засобів, вважає Альберт Ель, директор гімназії Стефансберг, але можливо в майбутньому і буде створена школа повного навчального дня. Альберт Ель вважає, що «більше навчального часу з'явиться тоді, коли буде створена школа повного навчального дня, з більшою кількістю часу для індивідуального навчання, для розвитку в соціальній, естетичній і фізичній сфері» [201, с.45].

Скорочення часу навчання в гімназії ускладнює становище випускників головної і реальної школи в складній структурі трискладової системи середньої освіти. Учні, які з кваліфікаційними атестатами реальної або головної школи хочуть перейти до вищого гімназійного ступеня повинні повторно пройти 10-й рік навчання. У землі Північний Рейн-Вестфалія створюються додаткові класи. Тому, з одного боку 10-й клас – це останній рік навчання в інших типах шкіл, що надають неповну середню освіту, а з іншого боку 10-й клас повинен бути першим роком навчання на вищому гімназійному ступені, відповідно до постанови КМК, як орієнтовний рік перед дворічною фазою курсів. Учні гімназії будуть швидше проходити навчальний матеріал, це значить, що в учнів реальної і головної школи буде мало шансів наздогнати їх. Це ускладнить вступ випускників інших шкіл на вищий гімназійний ступінь, а вища школа має бути відкритою, щоб людей із вищою освітою ставало більше. Шкільна система має бути відбірковою, але вона повинна давати шанс на вищу освіту не лише випускникам гімназії. Останнім часом освітня політика у ФРН спрямована на стандартизацію та уніфікацію освіти: централізований абітур і однаковий термін навчання в гімназії в усіх землях (табл.1.1, табл.1.2) [120, с.6; 103, с.16].

Таблиця 1.1

Регулювання землями тривалості навчання в гімназії до отримання загальної вищої зрілості

Земля	Коментар
Баден-Вюртемберг	13-річна форма гімназії; для учнів, що пішли до 5 класу в 2004/2005 навчальному році – 12-річна форма гімназії
Баварія	13-річна форма гімназії; для учнів, що пішли до 5 класу в 2004/2005 навчальному році – 12-річна форма гімназії
Берлін	13 років; учні, що підуть до 7 класу в 2006/2007 навчальному році закінчать 12-річну гімназію; фаза введення випадає, що становить 30 годин на тиждень, ці години розподіляться між 5-10 класом
Бранденбург	13 років
Бремен	учні, що пішли до 5 класу в 2004/2005 навчальному році навчаються 12 років; учні в професійній гімназії, загальній школі і вечірній гімназії – 13 років; в загальній школі можливе навчання учнів 12 років

Земля	Коментар
Гамбург	13 років; учні, що пішли до 5 класу гімназії і кооперативної загальної школи у 2002/2003 навчальному році навчаються 12 років, учні, що йдуть до інтегрованої загальної школи, економічної і технічної гімназії – 13 років

Гессен	З 2005/2006 навчального року, починаючи з 5 класу, учні навчаються 12 років
Мекленбург-Передня Померанія	12/13; у 2007/2008 навчальному році буде останній рік, коли учні вчилися 13 років і перший раз – 12 років
Нижня Саксонія	З 2004/2005 навчального року – 12 років для тих учнів, які в цьому році пішли до 5 і 6 класу гімназії
Північний Рейн-Вестфалія	13 років
Рейнланд-Пфальц	13 років
Саар	12/13 років; учні, що пішли до 5 класу в 2001/2001 навчальному році, навчаються 12 років
Саксонія	12 років, 10-й клас є закінченням неповної середньої школи і фазою введення
Саксонія-Ангальт	12 років, учні, що вчилися 13 років останній раз отримували атестат в 2002/2003 навчальному році
Шлезвіг-Гольштейн	13 років
Тюрінгія	12 років, 10-й клас є закінченням неповної середньої школи і фазою введення, учні з атестатом про закінчення реальної школи навчаються 13 років

У землі Гессен скорочення терміну навчання з 5 класу 2005/06 навчального року проводиться в два етапи. Скорочення терміну навчання вводиться для того, щоб покращити шанс гессенській молоді на міжнародному рівні для майбутнього працевлаштування



необхідно скоротити термін навчання. У Федеративній Республіці Німеччини вирішили, що система освіти має зробити свій внесок. У частині земель абітур вже здають після 12 класу, а в інших землях це передбачається реалізувати. Німеччина орієнтується на більшість європейських і неєвропейських країн. Внаслідок цієї реформи німецька молодь буде закінчувати вищі навчальні заклади в значно молодшому віці [202].

Скорочення терміну навчання проводиться в два етапи 2005/06 і 2006/07 навчальних роках. Ця реформа стосується також і кооперативної загальної школи, яка має класи гімназії з 5 по 9. Реформа стосується учнів, які в 2005/06 навчальному році (Etappenlösung) пішли в 5 клас гімназії. Учні стар-ших класів продовжують навчатися 9 років. Предмети орієнтаційного ступеня (5-6 класи) готують учнів у 7 класі до переходу до головної школи, реальної школи і гімназії. У майбутньому в 5 і 6 класах восьмирічної гімназії будуть введенні зміни (другу іноземну вивчатимуть з 6 класу, більше уваги буде приділятися вивченню німецької мови і математики), які стануть передумовою переведення до 7 класу, для цього створюється нова навчальна програма і вводяться нові умови організації навчання на орієнтаційному ступені, що охоплює 5-6 класи. В інтегрованій загальній школі учні, як і раніше, будуть вчитися 6 років на середньому ступені. Після 10 класу вони переходять на фазу введення вищого гімназійного ступеня або до професійної гімназії.

Абітур в інтегрованій загальній школі здається після 13 класу. Введення скорочення терміну навчання проводиться в Гессені в 2005/06 або в 2006/07 навчальних роках на вибір, за бажанням учнів і батьків. У 2013/14 навчальному році буде подвійний випуск учнів. У цьому навчальному році учні останній раз отримають абітур після закінчення 13 класу гімназії і перший раз після 12 класу. Введення реформи відбувається за згодою Міністерств, що опікуються питаннями освіти і державними шкільними відомствами, з якими співпрацюють регіональні і місцеві шкільні відомства. Державне шкільне відомство розробляє регіональний план по проведенню реформи, воно встановлює, які школи в 2004/05 будуть навчатися за новим розкладом протягом 12 років, починаючи з 5 класу.

Таблиця 1.2

## Розподіл годин в дев'ятирічній гімназії

Предмети	5-10 класи						Загальна кількість годин
	5	6	7	8	9	10	
німецька мова	5	5	4	3	4	4	25
перша іноземна мова	5	5	4	4	3	3	24
друга іноземна мова	-	-	5	4	3	3	15
Математика	4	4	4	4	4	4	24
Спорт	3	3	3	3	2	2	16
релігія / етика	2	2	2	2	2	2	12
образотворче мистецтво	2	2	2	-	2	-	8
Музика	2	2	-	2	-	2	8
Біологія	2	2	2	-	2	-	8
Хімія	-	-	-	2	2	2	6
Фізика	-	-	2	2	-	3	7
Географія	2	2	-	1	1	-	6
політика і економіка	-	-	2	1	2	2	7
Історія	-	2	-	2	2	2	8
вибірково-обв'язковий предмет/третя іноземна мова	-	-	-	-	2/3	2/3	4/6
виховні години	1	-	-	-	-	-	1
загальна кількість годин	28	29	30	30	31/3 2	31/32	179/181

Кількість навчальних годин протягом року розподілена між 5-9 класами і фазою введення вищого гімназійного ступеня. Якщо суботу залишити вільною від навчання, щодня учні мають відвідувати по 6 уроків, друга половина дня залишається вільною. Певне скорочення годин на вивчення деяких предметів можливе через реорганізацію і посилення міжпредметних зв'язків у переробленому навчальному плані (табл.1.2, табл.1.3, табл. 1.4) [151, с.80; 151, с.220].

Порівняно зі старим розподілом годин (Studentafel) скорочення на середньому рівні становить 15 годин. Починаючи з першого року, в якому буде проведено скорочення терміну навчання в гімназії, це призведе до збільшення кількості годин на фазі введення до 4.

Зі скороченням терміну навчання в гімназії школи намагаються залишити учням вільний час для додаткових занять у другій половині дня і для створення власного профілю навчання.

Навчальний план з 5 по 9 класи буде пристосований і узгоджений відповідно до нововведень. Зміни стосуються посилення основ предметів і основних компетенцій існуючих освітніх стандартів при стисненні змісту. Подальше підвищення якості проводиться через послідовне розширення інформаційно-технічної освіти і через посилення методичної компетенції (вчуся вчитися «Das Lernen lernen»).

Проектне заняття як предметноохоплююче, з урахуванням міжпредметних зв'язків, подається в існуючому навчальному плані. Це характерно і для нового навчального плану. Проблема полягає в розподілі навчального матеріалу, починаючи з 5 класу.

Навчання на вищому гімназійному ступені триватиме три роки: однорічна фаза введення і дворічна кваліфікаційна фаза. На фазі введення кількість годин з математики та іноземної мови збільшиться на одну годину. Крім того, географія повинна вивчатися учнями обов'язково дві години на тиждень. Учні старших класів навчаються за програмою дев'ятирічної гімназії. Термін навчання для них не скорочується і навчальні плани не змінюються.

Крім скорочення терміну навчання в гімназії, є й інші проблеми, одна з них – завеликі домашні завдання. Багато батьків скаржаться на великі за змістом домашні завдання, які задають вчителі.

Домашні завдання спричиняють сімейні стреси, коли учні просять допомоги в батьків у другій половині дня. Учні перевантажені вже з 7 класу.

Для вирішення цієї проблеми у гімназії проводяться додаткові заняття. З 90-х років їх кількість стала надзвичайно великою. 2/3 всіх учнів відвідують ці заняття, щоб отримати допомогу переважно при вивченні таких предметів, як німецька мова, математика, іноземна мова. Були проведені дослідження, які встановили, що загальна сума коштів, яку батьки витрачають на додаткові заняття, в тиждень становить 30 мільйонів марок. Найбільше проблем учні мають в лютому, при наявності критичних оцінок за перше півріччя [202].

У відповідному параграфі закону землі Баден-Вюртемберг зазначається, що домашні завдання мають безпосередньо стосуватися матеріалу, який зазначений у навчальному плані і вивчається на уроці, щоб учень міг виконати їх без сторонньої допомоги.

Берлінська і Гамбурзька інструкції передбачають неможливість введення штрафу у вигляді додаткових домашніх завдань, з метою дотримання дисципліни [199].

У Берліні домашні завдання можна задавати лише тоді, коли під час уроку учні були ознайомлені з подібним зразком, щоб учні могли виконати домашнє завдання самостійно, без сторонньої допомоги. Батьки відчули б велике полегшення, а багато допоміжних установ, які проводять додаткові заняття в межах гімназії, треба було б закрити, якби вчителі дотримувалися цих норм.

Деякі землі встановлюють обсяг часу для кожного класу, який учні повинні витратити на виконання домашніх завдань. Затрати часу учня в землі Бремен з 7 по 10 класи не повинні перевищувати 10 годин на тиждень, на вищому гімназійному ступені – 15 годин. У таких землях, як Гамбург, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія і Саксонія-Ангальт вказана щоденна кількість годин на виконання усього домашнього завдання: для учнів 5-6 класів щоденно відводиться півтори години, для учнів 7-10 класів – до 2 годин.

Схожі норми існують для вчителів і учнів в Саксонії-Ангальт: в 5-6 класах – до 60 хвилин, інколи за винятком дозволяється 90 хвилин. У 7-8 класах в основному 90 хвилин, в 9-10 класах – до 120 хвилин і на вищому гімназійному ступені – від 2 до 3 годин. Законодавства всіх земель передбачають, що на неділю, свята і вихідні домашні завдання не завдаються. Це не означає, що в кінці тижня не задаються домашні завдання, їх можуть задавати з п'ятниці на понеділок, якщо субота або друга половина п'ятниці вільні від занять. Домашні завдання мають перевірятися і оцінюватися, але немає закону, який передбачає обов'язкове оцінювання усіх домашніх завдань. У землях Гамбург і Північний Рейн-Вестфалія домашні завдання не оцінюються, а в Нижній Саксонії не підлягають «звичайній системі оцінювання». Інколи учні можуть оскаржити рішення вчителя [104].

Отже, критики зазначають застій і бездіяльність гімназії замість готовності розвиватися і рухатися вперед.

Система курсів має багато переваг, але й негативні риси. Існує незліченна кількість положень, розпоряджень, нормативних документів, передумов для регулювання діяльності вищого гімназійного ступеня. Позитивною є можливість вибору курсів. Учні в певній мірі відчують відповідальність за свою шкільну кар'єру. Вони приймають рішення і обирають профільні предмети. Це вимагає не лише розумової праці і самостійності, але й вміння структурного планування. Крім того, підвищена відповідальність може збільшувати мотивацію учнів.

Деякі учні при переході на систему курсів мають проблеми, пов'язані з відсутністю самостійності. При відсутності сталого складу класу руйнуються внутрішні групи і почуття взаємозалежності. Система курсів має й переваги. Учні мають більше свободи, замість зв'язків, до яких зобов'язує клас. Завдяки системі курсів учні можуть самостійно обирати, до якої суспільної групи їм приєднатися, а від якої триматися на відстані. Крім того, система курсів пропонує можливість багатостороннього соціального досвіду, який має велике значення для формування особистості.

Інколи батьки проти системи курсів, бо вважають, що в такому віці діти замалі для прийняття правильних самостійних рішень. З

соціальних аспектів батьки вважають, що навчання в класі є кращим, тому що лише за цих умов можуть виникнути тертя і соціальні сутички. Гімназії зазвичай малі, в них панує конфіденційна і довірлива атмосфера, більшість вчителів похилого віку, старше 50 років. Вчителі зі сходу країни дуже консервативні, вони віддають перевагу фронтальній перевірці і не приділяють увагу іншим видам навчальної діяльності. Вищий гімназійний ступінь має багато проблем, починаючи з великих домашніх завдань, невдоволення батьків, що їх дітей змушують приймати самостійні рішення відносно вибору курсів, і закінчуючи нововведенням щодо скорочення часу навчання в гімназії і централізованим абітуром.

До психолого-педагогічних проблем профільного навчання належить і професійна орієнтація учнів. Професійна орієнтація у гімназії в Німеччині ґрунтується на рішенні КМК від 5 лютого 1971 р. про співпрацю школи і служби професійного консультування, а також рішень федеральних земель. Працівники професійно-орієнтаційних центрів разом з вчителями проводять різноманітні позакласні заходи, наприклад відвідування ВНЗ, організовують «ярмарки та виставки, надаючи інформацію професієзнавчого характеру» [133, с.37].

Отже, на думку фахівців, недоліком системи середньої освіти у Німеччині є розподіл учнів у досить ранньому віці за напрямками освіти, які не є рівноцінними. Над розв'язанням цієї проблеми науковці працюють з 60-80 років ХХ ст. З цією метою на федеральному рівні запроваджували створення загальної школи, у якій можна отримати атестат про закінчення головної школи, реальної школи і гімназії. Іншою проблемою є не до кінця усунені відмінності у землях, які намагаються ліквідувати введенням єдиних вимог до рівня знань учнів при складанні абітуру і скороченням терміну навчання у гімназії на рік.

Скорочення терміну навчання здійснюється з метою оптимізації навчального процесу, а також сприяє зниженню нормативного віку завершення повної середньої освіти учнями. У більшості земель тринадцятирічний термін навчання у гімназії скорочується на один рік. Зміст навчальних планів на вищому гімназійному ступені

залишається той самий, а на середньому ступені учні повинні пройти навчальний матеріал на рік швидше, що призведе до збільшення навчального навантаження, багато матеріалу учні повинні будуть опрацювати самостійно. З цією метою у гімназіях проводяться додаткові заняття, у другій половині дня, під час яких учителі допомагають учням підготувати домашні завдання.

У 80-х роках викладачі вузів зазначали, що випускники гімназії мають високий рівень знань із профільних предметів і низький з усіх інших, у наслідок цього в гімназії велика увага приділяється вивченню базових предметів – німецької мови, математики і першої іноземної мови.

Важливим для педагогічного дослідження профільного навчання в Німеччині є обґрунтування німецькими педагогами авторських педагогічних концепцій, які вплинули на створення концепції профільного навчання. Концепція профільного навчання у таких документах, як постанови Постійної конференції міністрів культури, у законах земель, наприклад, «Закон і постанова землі Гессен», у навчальних планах різних земель. В основу концепції профільного навчання покладено авторські педагогічні концепції німецьких педагогів: Г.Піхта, В.Клафкі, Х. фон Хентіга, В.Флітнера, В.Ділтея, Х.Бланкертца, У. Хермана. Ці авторські концепції наголошують на розвитку в учнів самостійності і відповідальності, на підготовці їх до життя в соціумі, на поєднанні профільного навчання і професійної орієнтації учнів. В основі профільного навчання повинен бути індивідуальний підхід, який реалізується через систему курсів у старших класах гімназії. Вчитель і тьютор виступають у ролі спостерігача і порадирика учня, учень займає активну позицію, а вчитель лише керує ним під час навчального процесу. Німецькі педагоги наголошують на поєднанні виховного і навчального процесу у профільному навчанні. Г.Піхт зазначав, що профільне навчання повинно мати науково-пропедевтичну спрямованість, що відобразилося у навчальних планах для профільного навчання. Основний і поглиблений курси надають учням знання з урахуванням базових науково-пропедевтичних знань, тому що готують учня до навчання у вищому навчальному закладі. Ідеї Х. фон Хентіга щодо

розширення профілю за допомогою позакласних заходів, різноманітних гуртків втілювалися у великій кількості вибіркових предметів, які вивчають учні гімназії. Педагоги відмічають, що профільне навчання необхідно поєднувати з професійним, готувати молодь як для продовження академічної освіти, так і допрофесійної діяльності. Ці ідеї зазначені в завданнях концепції профільного навчання у ФРН. На основі авторських педагогічних концепцій і була сформульована у 80-х роках сучасна концепція профільного навчання у Німеччині, яка постійно доповнюється і розвивається.

Відповідно до авторських педагогічних концепцій і постанов Постійної конференції міністрів культури метою профільного навчання є не лише загальноосвітня і професійна орієнтація, але й формування відповідальної особистості і кваліфікованого фахівця, відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Психолого-педагогічні проблеми профільного навчання полягають у тому, що протягом навчання на вищому гімназійному ступені учень повинен визначитися з майбутньою професією. З цією метою навчальна і професійна орієнтація у гімназії починається вже з 8 класу. Починаючи з середнього ступеня, з учнями працюють психологи, на вищому рівні учнів координують тьютори, які надають консультації психологічного і професійно-орієнтаційного змісту. Тьютор допомагає учневі розвиватися у тому навчальному напрямку, який його цікавить, спрямовує учня на пошуки його місця у суспільстві, вчить самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. За допомогою тьютора учень визначається з вибором поглиблених курсів, дізнається про особливості кваліфікаційної фази вищого гімназійного ступеня. З цією метою у гімназії існує тісна співпраця між вчителями, батьками і учнями через шкільні громади. Крім того вчителі співпрацюють з консультантами професійно-інформаційних центрів.

Однією з психолого-педагогічних проблем профільної освіти був тривалий термін навчання, молодь отримувала вищу освіту пізніше, ніж в інших країнах Європи. З метою покращення шансів молоді на ринку праці термін навчання у гімназії скорочують на один рік, внаслідок цього збільшиться навантаження на учнів середнього ступеня гімназії.



## **РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ ФРН**

### **2.1. Допрофільна підготовка учнів у системі загальної середньої освіти ФРН**

Відповідно до положень Основного закону і положень закону окремої землі допрофільна підготовка проводиться в усіх основних типах шкіл, що надають середню освіту – головній, реальній, загальній школах і гімназії. Допрофільна підготовка може мати академічну або професійну спрямованість. У головній школі допрофільна підготовка має професійну спрямованість, у реальній школі, загальній школі і гімназії – як професійну, так і академічну спрямованість. Заняття у головній школі базуються на навчальній програмі і розподілі годин, в кожній землі є незначні відмінності. У залежності від положень Міністерств освіти земель існують окремі програми для кожного типу школи або одна загальна програма для всіх типів шкіл, що надають неповну середню освіту. У Берліні створена окрема навчальна програма для головної школи, у той час, як у нових землях з двоскладовою системою освіти існує одна програма для обох типів шкіл – для загальної школи (Sekundar-, Mittel-, Regel-schule) і гімназії. Постанови Міністерства освіти, молоді і спорту у землі Берлін для головної школи, реальної школи і гімназії співпадають. Учень головної школи проходить такі самі теми, як і учень реальної школи і гімназії, в тому самому класі. Заняття різних типів шкіл відрізняються за навчальним матеріалом, цілями, інтенсивністю і темпами вивчення матеріалу, глибиною і об'ємами. У навчальних програмах для учнів реальної школи і гімназії зазначено додатковий зміст навчального матеріалу, який не вивчають учні головної школи [127].

Постійна конференція міністрів культури встановила для всіх типів шкіл однакову кількість годин на вивчення всіх предметів. Зазвичай з 5 по 6 клас кількість годин на тиждень – 28, з 7 по 10 клас відведено 30 годин на тиждень. На німецьку мову, математику і першу іноземну мову відведено 3-5 годин на тиждень у всіх формах шкіл і в усіх класах. На природничі і суспільні предмети відведено 2-3 години на тиждень. Всі інші години розподіляються по-різному,

в залежності від школи і землі. Розклад уроків учня головної школи не відрізняється суттєво від розкладу учня реальної школи чи гімназії. Відмінність може бути в тому, що на вивчення німецької мови у головній школі відведено на годину більше, за рахунок першої іноземної мови. Порівняно з реальною школою, у головній школі не вивчаються вибірково-обов'язкові предмети, але 3 години щотижня відведено вивчення такого предмета як трудове навчання.

Важливим завданням головної школи є підготовка учнів до професійного навчання. Тому головною метою допрофільної підготовки у головній школі є проведення професійної орієнтації учнів. Одним з основних предметів головної школи є трудове навчання. Цей предмет спрямований на допрофесійну освіту. На заняттях із трудового навчання учні повинні ознайомитися з професійним і робітничим світом, з перспективами майбутньої професії, вивчити її економічні, технічні і політично-суспільні можливості.

У 7 і 8 класах такі предмети, як техніка, домашнє господарство, текстиль і економіка об'єднані в єдиний предмет під назвою «трудове навчання» або «робітничє навчання» (праця-економіка-техніка). Мета цього предмета – допрофесійна підготовка і професійна орієнтація. Під час вивчення предмета трудове навчання педагоги допомагають учневі визначитися з професією, якою б він хотів оволодіти у майбутньому.

У 9 класі учні головної школи повинні обрати для вивчення предмет на вибір: техніку, домашнє господарство або предмет, пов'язаний з соціальною сферою. Ці предмети створюють основу допрофільної підготовки у головній школі. Вивчення предметів спрямоване на ознайомлення учнів з основами різних професій, вибір майбутньої професії.

У 7-8 класах головної школи на уроках із трудового навчання учні в спеціально обладнаних майстернях здобувають початкові знання з механіки, електроніки, текстилю і харчування. Учні розвивають основні навички і вміння, необхідні для обробки деревини, пластмаси, металу, тканин і харчових продуктів. Вивчення предмета закінчується складанням проектної роботи, учні показують, чому вони навчилися, представляють зроблені

самостійно маленькі електронні пристрої, вироби з дерева або тканини – сумки, подушки і одяг [195].

У 8-9 класах головної школи під час вивчення трудового навчання поглиблюються початкові знання з предмета, які доповнюються тритижневою практикою в 9 класі. Учні мають можливість побувати на виробництві і ближче познайомитися з професійним і робітничим світом. Проводять практику вчителі, практика оцінюється. Зазвичай учень повинен сам знайти місце для проходження практики, він подає заяву на те підприємство, де хоче пройти практику. Участь у виробничій практиці – добровільна.

Учні, не задіяні у виробничій практиці, навчаються протягом цього часу в школі. По закінченню практики підприємство може видати свідоцтво або документ, що підтверджує проходження практики, до якого додається додаток з оцінками за практику. Предмет трудове навчання спрямований на підготовку учнів до обрання майбутньої професії. На заняттях з цього предмета учнів консультують психологи, проводять бесіди і тестування щодо майбутніх професій, учні відвідують професійно-інформаційні центри [197].

У головній школі методи і форми навчання поділяються на дві основні групи: методи і форми навчання на виробництві, під час проходження практики, а також методи і форми навчання головної школи. До найважливіших форм організації навчання на виробництві належать: трудове наставництво, дидактична бесіда, навчальне завдання, групова робота, проектне навчання.

Типовою і основною формою організованого навчання на виробництві у Німеччині є трудове наставництво. Його завдання полягає в набутті учнями вмінь і навичок виконання у певній сфері діяльності. Під час трудового наставництва йдеться про научіння чітко визначеному виконанню дій як одиниці певної діяльності. Складові діяльності, які необхідно засвоїти, потрібно показати і пояснити, запропонувати учневі повторити, а далі – шляхом повторення і корегування – вдосконалити і закріпити. «Метод трудового наставництва в дії означає: підготовку, показ, пояснення, спробу виконання, тренування і закріплення» [2, с.101].

На стадії підготовки планується: заняття напруженості, формування інтересу (мотиву), пояснення цілей і завдань, ознайомлення з робочим місцем, правилами безпеки та запобігання нещасним випадкам. На другому етапі – показ і пояснення – передбачається визначення перебування учня під час показу дії. При цьому особлива увага звертається на те, що напрямок погляду учня збігається з напрямом погляду вчителя, і показ дії в цілому погоджувався з іншими операціями і відбувався у належному темпі. Складні трудові процеси поділяються на окремі частини, їх засвоюють у належному порядку. Повторний показ має відбуватися повільно, з чіткими виділеннями окремих кроків: при цьому наставник говорить, що він робить (називає дію), як робить і чому так робить (що? як? чому?); потім знову повторює дію, при цьому обов'язково називає навчальний відрізок дії та найголовніші моменти. Лише після цього майстер надає можливість учням звернутися до нього із запитаннями.

На третьому етапі (надання можливості самостійного виконання дії) наставник передбачає певні установки – підбадьорення учня перед самостійною роботою: під час першої спроби не критикувати і не виправляти учня, на грубі помилки вказати згодом; постійно пам'ятати, що спочатку необхідно домагатися точності у праці, а вже потім швидкості; звертатися до учня з проханням сказати, що він робитиме, як він це буде робити і чому він це так робитиме.

На четвертому етапі – тренування і закріплення – учневі необхідно надати досить можливості для тренування, контролю й оцінювання тренувальних кроків. Звертаючи увагу на те, щоб під час тренування не було помилок, майстер поступово наближає учня до справжніх трудових умов, зокрема до швидкості виконання трудових операцій та створення різних можливостей для їх реалізації [2].

Отже, у процесі трудового наставництва йдеться насамперед про передачу діяльнісних умінь майбутньому виконавцеві. Як метод трудове наставництво – діяльнісно орієнтовний, він адекватний стрижневій установці поняття педагогічної технології, тому що передбачає вибір найкращого варіанту одного з основних компонентів – організаційних форм, їх доцільного та вмотивованого поєднання, що гарантує максимальну націленість на ефективний результат.

Останнім часом цей метод піддається критиці за пасивно-рецептивний стан учнів. Однак сьогодні учні активніше оволодівають професійною компетенцією, яка включає вміння контролювати їх. З огляду на це у другій половині 80-х рр. У Німеччині почалося посилене випробування таких методів допрофесійного навчання, завдяки яким зростають активність і самостійність учнів.

На відміну від методу трудового наставництва, призначеного для на учіння діяльнісним умінням метод, дидактичної бесіди передбачає передачу знань про трудову діяльність, він орієнтований на пізнання, засвоєння теоретичних основ професії.

На думку німецьких педагогів вчитель, має планувати зміст дидактичної бесіди заздалегідь. У професіях із перевагою теоретичних знань (радіо-техніка, телетехніка), як правило, на дидактичну бесіду відводиться більше часу, ніж у професіях, де увага акцентується на практичних уміннях [198, 65]

Метод дидактичної бесіди використовується не лише для вивчення предметів, пов'язаних з допрофесійною підготовкою учнів, але й для вивчення загальноосвітніх дисциплін. У дидактичній бесіді, на думку німецьких педагогів, вирішальне значення надається обміну думками. Тому пояснення вчителя не повинно мати форму доповіді. Якість проведення дидактичної бесіди вчителя залежить від рівня підготовленості її учасників, а також від теми та дидактичної мети. У кінці кожної дидактичної бесіди визначається норма навчального матеріалу, який учні повинні засвоїти.

Метод настановчого тексту був розроблений на основі програмного навчання. Сутність методу полягає в тому, що в систему навчання включаються елементи і положення самостійного навчання, оволодіння навчальним матеріалом за допомогою застосування аудіо-та відеоматеріалів.

Під час застосування методу настановчих текстів рекомендується дотримуватися чіткості та однозначності у формулюванні, доповненні словесного завдання кресленнями і малюнками. Учні повинні знати, що мають право звертатися за консультаціями до вчителів. Виконане завдання перевіряється і обговорюється із вчителем. Метод настановчого тексту використовується на практичних і лабораторних роботах предметів природознавчого циклу.

Незалежно від існуючих навчальних програм у кожній землі Постійна конференція міністрів культури в 1995р. прийняла «Стандарти для середньої школи з німецької мови, математики і першої іноземної мови». Мета цього документа полягає в тому, щоб забезпечити взаємне визнання шкільних атестатів і зміст із трьох основних предметів.

Стандарти з навчальних предметів є обов'язковими для всіх земель, але кожна земля може вносити до них свої корективи. Рішення Постійної конференції міністрів культури спрямоване на учнів, які бажають отримати середній атестат. У багатьох федеральних землях учні головної школи також можуть отримати такий же атестат, який гімназисти отримують автоматично разом із переведенням до 11 класу, тому що зміст навчального матеріалу в усіх типах шкіл однаковий.

Стандарти з навчальних предметів гарантують, що випускники з середнім атестатом в усіх землях вивчають основні предмети, однакового змісту. При вивченні такого предмета, як німецька мова, важливими є такі вміння, як: говоріння, письмо, вміння користування текстами і засобами масової інформації і діалогічне мовлення. З цього прикладу зрозуміло, що навчальні стандарти сформульовані без детальних вказівок щодо дидактики і методики, тому в землях створюються директиви, які стосуються завдання і змісту навчальних програм [209].

Щодо розкладу у всіх типах шкіл, де проводиться допрофільна підготовка, також існують певні загальні вказівки Постійної конференції міністрів культури. У 1993р. Постійна конференція міністрів культури розробила загальний розподіл годин по предметах у 5-10 класах для всіх типів шкіл. Усі німецькі учні, незалежно від типу школи, повинні вивчати такі предмети, як німецька мова, математика, перша іноземна мова, природознавство і гуманітарні предмети. Точну назву предмета визначає міністерство освіти даної землі. Другорядні предмети у всіх землях – музика, мистецтво і спорт. На вивчення предметів у всіх типах шкіл відведено: в 5 і 6 класах – 28, в 7 -10 класах – майже 30 годин на тиждень. Одна година заняття триває 45 хвилин.

Кількість годин на вивчення кожного предмета встановлюється окремо, відповідно до постанови Постійної конференції міністрів культури. На німецьку мову, математику і першу іноземну мову відводиться 3-5 годин на тиждень, на природничі і гуманітарні предмети – 2-3 години на тиждень. На вивчення другої іноземної мови, яка є обов'язковим предметом в гімназії і вибірково-обов'язковим у реальній школі, відводиться 3-5 годин на тиждень [203].

Вивчення другорядних предметів залежить від положень землі і школи. Першу іноземну мову починають вивчати в усіх землях з 5 класу, що є передумовою для отримання середнього атестата. Учні головної школи, які вивчають першу іноземну мову з 5 класу, також мають шанс отримати середній атестат після 10 класу.

Допрофільна підготовка у реальній школі спрямована на продовження академічної і професійної освіти. Предмети в реальній школі поділені на три групи: обов'язкові, вибірково-обов'язкові і вибіркові. До першої групи належать німецька мова, математика, перша іноземна мова, фізика, хімія, біологія, географія, історія, політика, музика, мистецтво, спорт і релігія. До вибірково-обов'язкових предметів належать предмети, які не вивчаються ні в головній школі, ні в гімназії. Завдяки цим предметам, які вивчаються лише у реальній школі, цей тип школи створив свій власний профіль, відмінний від профілів гімназії і головної школи. Вибірково-обов'язкові предмети спрямовані на розширення знань з загальноосвітніх дисциплін і на професійну орієнтацію учнів.

Вивчення вибірково-обов'язкових предметів у реальній школі починається з 7 або 8 класу, на них відводиться 3-10 годин на тиждень. Після 6 класу кожен учень реальної школи обирає предмет або групу предметів, які буде вивчати у 7, 8, 9 і 10 класах. Деякі землі відводять на вивчення вибірково-обов'язкових предметів незначну кількість годин у 7 класі, лише з 8 класу вибірково-обов'язкові предмети вивчаються у повному обсязі. Відповідно до постанов Постійної конференції міністрів культури зміна вибірково-обов'язкових предметів можлива лише на початку 8 класу, а у 9 і 10 класах – за наявності особливих обставин. Учень обирає вибірково-обов'язкові предмети відповідно до індивідуальних інтересів і захоплень. Обираючи вибірково-обов'язкові предмети,

учні вчать самостійно приймати рішення, у них розвивається почуття відповідальності. Одночасно учні готуються до навчання у старших класах гімназії, де їм доведеться обирати основні і поглиблені курси. Склад класу під час вивчення вибірково-обов'язкових предметів змінюється, що сприяє розширенню соціальної мобільності учнів. Крім того, «маючи змогу обирати предмети відповідно до індивідуальних інтересів і здібностей, учні отримують шанс підвищити середній бал» [94, с.154].

Крім вибірково-обов'язкових предметів, учні в реальній школі мають можливість розвивати свої здібності та інтереси за рахунок вибірових предметів, гуртків. Вибіркові предмети мають як професійну, так і загально-освітню спрямованість. Сфера вибірково-обов'язкових предметів по-різному організована в окремих землях Німеччини.

Вибірково-обов'язкові предмети (Баварія): група I: математики, фізика, технічне креслення; група II: математики, фізика, право; група III: математики, фізика, домашнє господарство, соціологія.

Вибірково-обов'язкові предмети (Берлін): 1) природничо-математичний курс; 2) друга іноземна мова; 3) економічно-соціальный курс; 4) мистецько-тетичний курс; 5) трудове навчання; 6) спорт.

Вибірково-обов'язкові предмети (Саар): 1) друга іноземна мова; 2) інформатика/економіка; 3) природознавство/екологія; 4) мистецтво; 5) обробка тексту/ діловодство.

Вибірково-обов'язкові предмети (Саксонія): 1) домашнє господарство, економіка; 2) друга іноземна мова; 3) естетично-творчий курс; 4) спорт, техніка 5) техніка, економіка.

В одних землях проводиться диференціація навчання щодо основних предметів, у інших – за курсами або за профілями. Всі курси і профілі створюються на основі 4 основних предметів. Учні, які обрали математично-природничий курс, поряд з обов'язковими предметами: математика, біологія, хімія і фізика – додатково вивчають природознавчі предмети, хімію і фізику. До навчальної програми з вибірково-обов'язкових предметів природничо-математичного курсу входять теми, які не вивчаються за програмою обов'язкового курсу, наприклад, така тема, як «Теорія ймовірності»,



яка не входить до програми обов'язкового курсу з математики. Навчальні програми вибірково-обов'язкових предметів спрямовані на поглиблене вивчення тем обов'язкових курсів.

У кожній землі існують різні положення щодо того, які предмети і групи предметів пропонуються учням як вибірково-обов'язкові предмети. Крім Баварії, в усіх федеративних землях до вибірково-обов'язкових предметів належать іноземні мови, найчастіше – французька, італійська, у нових землях – російська мова. Вивчення другої іноземної мови полегшує випускникам реальної школи перехід до старших класів гімназії. Вивчення природничо-технічних предметів, соціології й економіки сприяє як продовженню академічної, так і професійної освіти. Курси бухгалтерського обліку і комп'ютерної обробки інформації, друкарські курси сприяють отриманню професійної освіти у сфері економіки. У деяких нових землях ці курси за змістом схожі на зміст такого предмета, як трудове навчання. Предмет трудове навчання, що створює профіль головної школи вивчається у реальній школі в Берліні і Бранденбурзі, як вибірково-обов'язковий предмет.

Учні реальної школи, які мають наміри оволодіти основами мистецтва, можуть обирати мистецькі вибірково-обов'язкові предмети. У Баварії учні можуть обирати III групу вибірково-обов'язкових предметів, яка включає мистецтво і працю, у Берліні учням реальної школи пропонується мистецько-естетичний курс, у Саксонії учні вивчають естетично-творчий курс [195, 256].

Порівняно з іншими федеральними землями допрофільна підготовка в баварській реальній школі більш заплутана, ніж в інших землях. На відмінну від інших земель, предмети – математика і фізика у Баварії належать не до обов'язкових, а до вибірково-обов'язкових предметів. Учні можуть обирати між 3 різними групами вибірково-обов'язкових предметів, які вивчають 10 годин на тиждень. Кожна група обов'язкових для вибора предметів складається із декількох предметів.

У той час як в інших землях на вибір пропонуються окремі предмети, в Баварії треба вибрати групу предметів. З цієї причини в Баварії на вивчення вибірково-обов'язкових предметів відводиться велика кількість годин. До першої групи вибірково-обов'язкових

предметів належать математично-природничо-технічні предмети. Учні, які обирають математично-природничу групу предметів поряд з поглибленим вивченням математики і фізики вивчають технічне креслення. Друга група вибірково-обов'язкових предметів спрямована на вивчення економіки. Учні поглиблено вивчають математику, фізику, бухгалтерський облік, обробку тексту, економіку і право. Третя група вибірково-обов'язкових предметів спрямована на естетичний розвиток учнів, в межах цієї групи предметів вивчаються домашнє господарство, соціологія. У трьох групах вибірково-обов'язкових предметів представлені предмети, які в інших землях можна обирати окремо.

У Баварії друга іноземна мова не вивчається як вибірково-обов'язковий предмет, але іноземну мову, найчастіше французьку, можна обрати замість будь-якого предмета в усіх 3 групах вибірково-обов'язкових предметів [142].

Велика кількість вибірково-обов'язкових предметів, що пропонуються у реальній школі, сприяє розвитку індивідуальних інтересів і здібностей учнів. З одного боку вивчення таких предметів, як економіка, бухгалтерський облік, техніка спрямовують учнів реальної школи на професійну освіту, з іншого боку вивчення другої іноземної мови і природничих предметів дозволяє учням реальної школи продовжити академічну освіту, перейшовши після закінчення реальної школи у старші класи гімназії.

На противагу головній школі реальна школа пропонує більше предметів у межах групи предметів вибірково-обов'язкових і готує не лише до професійної освіти, але й для отримання повної середньої освіти. На відміну від гімназії, друга іноземна мова у реальній школі належить не до обов'язкових, а до вибірково-обов'язкових предметів, реальна школа орієнтується не лише на теорію, а й на практичні реалії природничого і суспільного життя, тому такі предмети, як математика, географія, історія і природознавчі предмети займають важливе місце у навчальній програмі реальної школи. У реальній школі використовується класно-урочна система навчання. На відміну від головної школи, де всі предмети веде один учитель, заняття у реальній школі ведуть вчителі-предметники. За

кожним класом закріплений куратор, який займається з учнями виховною роботою [94].

Навчання в реальній школі має професійну спрямованість, тому зміст багатьох загальноосвітніх предметів, які вивчаються в школі, спрямований на професійну освіту. У навчальній програмі з німецької мови в 9 класі важливе місце відводиться для вивчення таких ділових паперів, як автобіографія, заява, доручення, розписка, протокол, які пов'язані з професійною освітою.

Зміст науково-природничих предметів також орієнтує учнів на професійну освіту. Таки чином на заняттях з хімії, фізики і біології проводиться підготовка з допрофесійної орієнтації. До навчальної програми такого предмета, як історія, входять наступні теми: «Індустріалізація і соціальне питання» або «Соціальне законодавство Бісмарка», які мають безпосереднє відношення до сучасної професійної освіти. Професійна спрямованість навчального матеріалу під час вивчення загальноосвітніх предметів залежить від особистості вчителя, від того, скільки уваги він приділяє проблемі професійної орієнтації.

Як зазначалося вище, у реальній школі можливе вивчення такого предмета, як трудове навчання. На уроках із цього предмета учні вивчають механічні технології обробки деревини і металу, основи харчування, текстилю, електротехніки, торгівлі. Цей предмет допомагає учням зрозуміти технічні, економічні і політично-суспільні реалії життя. У реальній школі деякі предмети, які готують учнів до професійного і робітничого життя, належать до суспільної сфери. Наприклад, за навчальним планом для реальної школи в Баден-Вюртемберзі вивчається суспільствознавство. Вивчення суспільствознавства починається з 9 класу, на його вивчення відводиться 2 години на тиждень. За навчальним планом з цього предмета вивчаються такі теми: «Очікування і здібності», «Розподіл професій», «Ринок праці», «Вплив на вибір професії», пов'язані з професійною освітою. Особливе значення приділяється вивченню комплексної теми «Вибір професії і світ праці». Під час вивчення такого предмета, як економіка, учні отримують базові знання про

соціальну ринкову економіку, вивчаються теми: «Фактори виробництва», «Ціноутворення»,

Корпорації, що знайомлять учнів з основами економіки і сприяють професійній орієнтації. У землі Шлезвіг-Гольштейн ці теми вивчаються на заняттях з такого предмета як економіка/політика в 9 і 10 класі реальної школи [196].

Отже, допрофесійна підготовка проводиться на уроках з багатьох предметів. При вивченні вибірково-обов'язкових предметів учні знайомляться зі сферою діяльності, яка пов'язана з їх майбутньою професією. Наприклад, навчальний план з вибірково-обов'язкового предмета «природа і техніка», який вивчається у землі Баден-Вюртемберг у реальній школі, передбачає, з метою професійної орієнтації, відвідування цеху автомобільного заводу. У 10 класі – відвідування підприємств, пов'язаних з електронікою.

Використання методу виробничої розвідки і проведення виробничої практики є невід'ємною частиною професійної орієнтації, яка проводиться в реальній школі. Використання цих методів спочатку планувалося лише у головній школі, але останнім часом учні реальної школи також проходять виробничу практику в 9 класі. Виробнича практика у реальній школі триває від 2 до 4 тижнів. Таким чином під час проходження виробничої практики учень знайомиться безпосередньо з професійним світом. До проходження практики учні реальної школи готуються на заняттях з допрофесійної підготовки (суспільствознавство, трудове навчання, економіка/політика). Виробнича практика закінчується написанням письмової роботи.

Завдяки виробничій практиці учні визначаються з вибором майбутньої професії. Таким чином невдалі рішення відносно вибору професії можуть бути попереджені на ранньому етапі. Якщо виробнича практика – шкільний захід, то участь учнів у цьому заході є обов'язковою. Якщо практика пропонується замість заходу, участь в якому добровільна, то учні, які не проходять практику, відвідують уроки. Реальна школа створює місця для проходження виробничої практики, намагаючись враховувати індивідуальні бажання учнів.

Інколи батьки учнів самі знаходять своїм дітям місця для проходження виробничої практики.

Закінчивши 10 клас реальної школи учні отримують атестат реальної школи, який дозволяє продовження як загальної, так і професійної освіти. Особливістю загальної школи є внутрішня диференціація навчання. Після закінчення середніх класів загальної школи (9-10 класи) можна отримати як атестат головної, так і реальної школи. Заняття у загальній школі проводяться на основі навчального плану, який у одних землях може бути однаковий для всіх типів шкіл, у інших – створюється міністерством освіти даної землі окремо для кожного типу школи. Навчальні завдання і цілі загальної школи не дуже відрізняються від завдань і цілей головної школи, реальної школи і гімназії.

Предмети у загальній школі, так само як і в реальній, розподіляються на обов'язкові, вибірково-обов'язкові і вибіркові. До обов'язкових предметів належать: німецька мова, перша іноземна мова, математика, історія, географія, біологія, фізика, хімія, трудове навчання, мистецтво, музика, спорт. Поряд з цими предметами до обов'язкових предметів належать так звані предмети ядра (Kerngruppenzeiten), які вивчаються дві години на тиждень. Замість поділу на класи, учнів загальної школи поділяють на основні групи (Stammgruppen або Kerngruppe). Кожен учень належить до певної основної групи, якою керує окремий вчитель – керівник основної групи (Kerngruppenleiter). Інколи, крім основних груп, у загальній школі можуть створюватися класи з метою зміцнення соціальних зв'язків між учнями [183].

З 7 класу учні загальної школи обирають вибірково-обов'язковий предмет, через 2 роки у 9 класі вони обирають другий вибірково-обов'язковий предмет. До вибірково-обов'язкових предметів у загальній школі належать як предмет головної школи (трудове навчання), так і предмети, що вивчаються у реальній школі. Учні обирають вибірково-обов'язкові предмети відповідно до інтересів і здібностей, цей вибір не пов'язаний з оцінками учнів. У межах вибірково-обов'язкових предметів можна обрати 2-3 навчальні предмети: іноземну мову, трудове навчання, літературу, педагогіку, інформатику, друкарські курси, предмети з

природничого курсу, спортивні секції, такі як волейбол, легка атлетика (табл. 2.2) [195, с.183].

Перелік предметів, які пропонуються як вибірково-обов'язкові, залежить від кількості учнів у школі, чим більше учнів, тим більший вибір предметів. Предмети обираються відповідно до атестата, який учень хоче отримати по закінченню загальної школи. Якщо випускник загальної школи має наміри перейти у старші класи гімназії, то він вивчає другу іноземну мову, тому що знання двох іноземних мов є передумовою навчання у старших класах гімназії. На початку 9 класу з'являються нові вибірково-обов'язкові предмети серед яких учень повинен знову вибрати один. Оцінки за вибірково-обов'язкові предмети виставляються у свідоцтво за семестр разом з оцінками з обов'язкових предметів. Багато учнів мають змогу покращити середній бал саме за допомогою вибірково-обов'язкових предметів.

Крім вибірково-обов'язкових предметів, учні загальної школи мають змогу вивчати вибіркові предмети. Оцінки за вибірково-довільні предмети не виставляються ні в свідоцтво за півріччя, ні в атестат. У загальній школі вивчається такий предмет, як трудове навчання. Загальна школа – інтегрована форма школи, тому до навчальної програми загальної школи входять предмети, що вивчаються в інших типах шкіл, наприклад, у головній школі.

Предмет трудове навчання вивчався у нових землях під назвою «політехнічне навчання» (Polytechnischen Unterrichts), після об'єднання Німеччини цей предмет досить часто називають «праця-економіка-техніка». У головній школі предмет трудове навчання є обов'язковим, у реальній школі він належить до вибірково-обов'язкових предметів. У загальній школі можливі обидві форми вибору цього предмета. Учні загальної школи можуть вивчати або не вивчати предмет трудове навчання, в залежності від того, який атестат вони хочуть отримати після закінчення загальної школи. Учні, які мають наміри продовжити професійну освіту, вивчають предмет трудове навчання 4-5 годин на тиждень[127]. Завдання предмета трудове навчання полягає у наданні базових знань з економічного і професійної освіти, допомозі учням у виборі професії. Цей курс розрахований на учнів загальної школи, які

Таблиця 2.2

Обов'язкові і вибірково-обов'язкові предмети, що вивчаються у загальній школі

Предмети	Земля			
	Берлін	Брандербург	Саар	Мекленбург-Передня Померанія
обов'язкові предмети релігія /етика	1	1	1	1
німецька мова	3	3	4	3
перша іноземна мова	3	3	4	3
Математика	3	3	3	4
природничі предмети (біологія, хімія, фізика, астрономія)	6	4	6	5
суспільство-знавство (історія, географія, політична освіта)	4	4	3	4
Музика			1	4
образотворче мистецтво	2	2	1	
Спорт	3	3	2	
трудове навчання (праця-економіка-техніка)	2	2	-	2
вибірково-обов'язкові предмети кількість годин на тиждень	6	5-7	5	5
загальна кількість годин на тиждень	33	30-32	30	31

будуть продовжувати професійну освіту, а не на учнів, що планують перехід до старших класів гімназії. Під час вивчення предмета трудове навчання учні відвідують підприємства і проходять двотижневу виробничу практику, щоб визначитися з інтересами і вподобаннями щодо майбутньої професії.

Особливістю загальної школи є внутрішня диференціація навчання. Більшість занять учні відвідують не у складі класу, а у складі основних груп. Загальна школа інтегрує у собі 3 типи шкіл (головна школа, реальна школа і гімназія). Класичні неосновні предмети: історія, географія, спорт, музика, мистецтво і трудове навчання – учні вивчають у складі класу. При вивченні окремих предметів (Fachleistungskurse) учні діляться на групи відповідно до рівня знань і створюють навчальні групи, де у всіх учнів приблизно однаковий рівень знань (Leistungsgleichen Gruppen). Отже, у загальній школі проводиться не лише диференціація відповідно до інтересів (основні групи), але й диференціація щодо здібностей (групи учнів з однаковим рівнем знань). Поділ учнів на групи з однаковим рівнем знань дозволяє вивчати один і той самий предмет на різному рівні. У складі таких груп учні загальної школи вивчають першу іноземну мову, математику, німецьку мову і три природничі предмети – фізику, хімію і біологію. Склад навчальних груп учнів з однаковим рівнем знань залишається сталим протягом року. Розподіл учнів на групи щодо рівня знань починається з 7 класу, на диференційованій основі вивчаються два предмети. Кількість предметів, що вивчаються учнями у складі таких груп, варіює в різних землях. Крім того, в різних землях кількість рівнів, на яких може вивчатися предмет, варіює від 2 до 4. У загальній школі обов'язковим є вивчення предмета на рівні основного курсу, що надає базові знання, і розширеного курсу, який, крім базових, надає додаткові знання. За положеннями законів земель у загальній школі можуть вводитися додаткові курси для дуже слабких або для дуже сильних учнів. Школа сама вирішує, скільки рівнів їй ввести.

Тому що у загальній школі існує різна кількість рівнів, на яких вивчається предмет, то курси з одного предмета мають різне значення. Зазвичай у загальній школі є А,В,С курси. У землі Берлін



відповідно до моделі «ANKER-Modell» існує 5 рівнів, крім того була започаткована «Fega-Modell» з 4 рівнями, яка використовується і в інших землях [201].

Відповідно до концепції «Fega-Modell», GA – основні курси, EF – розширені курси. Учні можуть обирати окремі A курси: F (прогресивний), E (розширений), G (основний), A (конструктивний).

У Бранденбурзі і Північному Рейн-Вестфалії розрізняють два рівні – основний (G) і розширений (E). У землі Гамбург – 2 курси з абсолютно різними вимогами. У старших класах можлива внутрішня диференціація 2 курсів.

При диференціації заняття відвідують діти з одним рівнем знань, що дає можливість покращити навчальний процес. На заняттях з GA курсів вивчають основний матеріал, при EF курсах навчальний матеріал вивчають поглиблено.

При поділі учнів на групи враховуються такі критерії:

- поточні оцінки з предмета;
- рекомендація з початкової школи;
- бажання батьків;
- після 9 класу – бажання учнів.

Батьків інформують письмово про те, на якому рівні їх дитина буде вивчати той чи інший предмет. Якщо успіхи учня покращуються або погіршуються, він змінює курс. Зміст предмета на різних курсах однаковий. Зазвичай переходи з одного курсу на інший відбуваються при видачі свідоцтв за півріччя, хоч інколи учням дозволяють переходити з одного курсу на інший під час навчального року. При наявності високих оцінок з основного курсу учня переводять на вищий розширений курс. При наявності низьких оцінок на розширеному курсі протягом року учня переводять на основний курс.

Перехід з одного курсу на інший можливий до початку 10 класу. Переваги диференційованої системи полягають в тому, що діти з різних предметів відвідують різні курси, відповідно до їх рівня знань. Якщо учень має високі оцінки з математики, він відвідує розширений курс з цього предмета, а з іноземної мови – основний. Дуже рідко

трапляється, щоб учень був обдарований з усіх предметів, що вивчаються. Крім того, учні завжди прагнуть до вищого рівня, тому в них є мотивація для навчання [183].

У кожного учня може бути погіршення і покращення в оцінках. Загальна школа завдяки своїй організації дуже швидко реагує на ці зміни за допомогою системи курсів. В основу системи курсів покладено індивідуальний підхід у навчальному процесі. Перевага загальної школи перед тричленною системою освіти полягає у тому, що зміни в успіхах учня щодо навчання не потребують зміни школи, достатньо лише перейти на інший курс. Диференційована система навчання у загальній школі сприяє підвищенню мотивації слабких учнів у досягненні вищого рівня знань.

У багатьох землях, якщо учень загальної школи не справляється з програмою, його не залишають на другий рік, а переводять у наступний клас, але на нижчий рівень. У землях Гессен і Гамбург обов'язковим є повторне проходження курсу. У землі Північний Рейн-Вестфалія дуже строгі закони переходу до наступного класу, щоб потрапити до 10 класу, треба мати задовільні оцінки з 5 по 9 клас. Залишають на другий рік дуже рідко, для цього повинні бути дуже вагомими підстави. Наприклад, коли з недиференційованих предметів переважають оцінки 5 і 6 або коли у учня на нижчому рівні з диференційованих предметів дуже низькі результати. Переведення на нижчий, менш складний, курс у цьому випадку – неможливо. Якщо за системою пунктів – від 0 до 15, з одного недиференційованого предмета учень має 3 пункти або менше і диференційованого – від 4 пунктів і менше, він залишається на другий рік. Батьки учня, якого залишають на другий рік, отримують письмове повідомлення, де зазначається рішення адміністрації школи і свідоцтво з оцінками, на підставі яких приймається рішення. У загальній школі немає випробного терміну, після початкової школи або орієнтаційних класів. До загальної школи йдуть учні з рекомендаціями до головної і реальної школи [104]. У загальній школі використовуються дві системи оцінювання: система пунктів (від 0 до 15) і шестибальна система оцінювання (від 6 до 1). Шестибальна система оцінювання використовується у середніх класах головної школи, реальної школи і гімназії, система пунктів –

у старших класах гімназії. Оцінки, які учні отримують у різних навчальних групах, інтерпретуються через систему пунктів. Від загальної кількості пунктів після 10 класу залежить, який атестат отримає учень. Для переведення балів у пункти існує конвенційна шкала оцінок. Для оцінювання навчальних предметів, які не диференціюються на курси, використовується шкала балів. Складнішим є оцінювання диференційованих предметів, що вивчаються як курси, на яких оцінювання має свою специфіку: оцінка 2 з розширеного курсу не прирівнюється до оцінки 2 з основного курсу. Оцінка має букву, яка вказує на те, який курс було пройдено. За допомогою спеціальної таблиці всі оцінки переводять в пункти - від 1 до 15 (табл.2.3) [195, с.187].

Таблиця 2.3

Переведення балів у пункти

Бали	Пункти	Дворівнева система курсів		Чотирирівнева система курсів			
1	15			1			
	14	1					
	13			2	1		
2	12	2	1				
	11			3	2	1	
	10	3	2				
3	9			4	3	2	1
	8	4	3				
	7			5	4	3	2
4	6	5	4				
	5			6	5	4	3
	4		5				
5	3				6	5	4
	2	6					
	1		6			6	5
6	0						6

Перевагою загальної школи є те, що учні мають час, щоб визначитися з атестатом. Рішення про атестат залишається відкритим до кінця неповної середньої освіти, а отже, до 16 років.

Допрофільна підготовка, яка проводиться у загальній школі, допомагає учням визначитися щодо майбутньої освіти.

Іншою перевагою загальної школи є те, що вона швидко реагує на зміни щодо рівня знань учнів. При погіршенні чи покращенні оцінок учням не треба змінювати школи, в наступному навчальному році вони мають змінити лише курс з одного або з усіх предметів. Завдяки внутрішній диференціації навчання загальна школа більш ніж інший тип школи враховує індивідуальні здібності та інтереси учнів.

Спрощення умов вступу є позитивною рисою загальної школи по відношенню до учнів. Учням, які вступають до загальної школи з рекомендацією до головної школи не треба здавати іспити при вступі і проходити випробний термін. Завдяки цьому положенню, в багатьох землях підвищується кількість учнів, що віддають перевагу загальній школі.

Система курсів підвищує мотивацію учнів і орієнтує учнів на вищий рівень знань. Зазвичай загальну школу критикують за відсутність поділу на класи, тому що це не сприяє розвитку соціальних зв'язків учнів. Кожен учень належить до основної групи і до групи учнів з однаковим рівнем знань. Заняття у різних групах не сприяють розвитку в учнів почуття приналежності до певної соціальної єдності, так як це відбувається при поділі на класи. З іншої сторони часті зміни оточення, спілкування з більшою кількістю однолітків сприяють розвитку комунікабельності в учнів.

Допрофільна підготовка у гімназії, так само як і в інших типах шкіл, проводиться у середніх класах (7-9, 7-10 класи) і спрямована на продовження загальної освіти у старших класах гімназії. З 7 по 9 класи всі гімназії поділені за типами: природничо-математична, економічна, естетична, гуманітарна, соціальна і класична. Незалежно від типу гімназії, з сьомого класу в межах допрофільної підготовки вводиться вивчення другої іноземної мови – латина, французька або англійська мови. У гуманітарній гімназії і математично-природничій гімназії починають з вивчення англійської або французької мови. У класичній гімназії з 5 класу вивчають латину, з 7 класу – англійську або французьку мови, з 9 класу – давньогрецьку мову. З 9 класу

можна добровільно вивчати третю іноземну мову (одну із вищезгаданих, російську чи іспанську). У природничо-математичній гімназії замість третьої іноземної мови вивчають математику і природознавчі предмети. У класичній гімназії обов'язковим є вивчення трьох іноземних мов, в усіх інших гімназіях – двох мов. У соціальной гімназії, крім двох іноземних мов, вивчається соціологія, у економічній – економіка з 8 або 9 класу, право і бухгалтерський облік, у естетичній гімназії – музика та естетична освіта [134].

У середніх класах гімназії допрофільна підготовка може мати професійну спрямованість, наприклад, у навчальному плані Баварії зазначається вивчення таких предметів, як текстиль і домашнє господарство з 9 по 10 клас. Вивчення цих предметів дозволяє учням продовжувати не лише загальну, але й професійну освіту.

Отже, закінчивши школу, учень повинен визначитися з професією і займатися тою справою, яка допоможе йому реалізувати себе. Для того, щоб не помилитися з вибором професії, учень повинен під час навчання у школі обрати напрямок майбутньої діяльності. З цією метою, відповідно до положень Основного закону і положень закону окремої землі, допрофільна підготовка проводиться в усіх основних типах шкіл, що надають середню освіту – головній, реальній, загальній школах і гімназії. Допрофільна підготовка може мати академічну або професійну спрямованість.

У головній школі допрофільна підготовка має професійну спрямованість, у реальній, загальній школах і гімназії допрофільна підготовка має як професійну, так і академічну спрямованість. Допрофільна підготовка у головній школі проводиться в межах такого предмета, як трудове навчання, який вивчається 3 години на тиждень, вивчення цього предмета є обов'язковим. Трудове навчання поєднує в собі базові знання з таких предметів, як праця, економіка, техніка, домашнє господарство. Мета цього предмета – допрофесійна підготовка і професійна орієнтація. Під час вивчення цього предмета педагоги допомагають учневі визначитися з професією, якою б він хотів оволодіти у майбутньому. Поглиблюються початкові знання, які доповнюються тритижневою практикою в 9 класі, що допомагає закріпити теоретичні знання на практиці. Завдяки можливості

побувати на виробництві і ближче познайомитися з основами майбутньої професії, учні вирішують, хочуть вони здобути цю професію чи ні. Учень повинен сам знайти собі місце для проходження практики, тому він обирає те підприємство, яке цікавить його найбільше. Позитивним є те, що участь у виробничій практиці – добровільна. Учні, не задіяні в практиці, навчаються протягом цього часу в школі і поглиблюють знання з загальноосвітніх предметів. По закінченню практики підприємство видає свідоцтво або документ, що підтверджує проходження практики, до якого додається додаток з оцінками за практику. Це свідоцтво буде враховувати при продовженні учнем професійної освіти.

Предмет трудове навчання допомагає учням обрати майбутню професію, тому на заняттях з цього предмета учнів консультують психологи, які проводять бесіди і тестування, учні відвідують професійно-інформаційні центри.

Допрофільна підготовка у реальній школі реалізується за допомогою вибірково-обов'язкових предметів. Вибірково-обов'язкові предмети спрямовані на розширення знань із загальноосвітніх дисциплін і професійну орієнтацію учнів. У землі Берлін в реальній школі вивчається предмет трудове навчання. Цей предмет розрахований на учнів, що мають наміри продовжувати професійну освіту. У деяких землях, наприклад у Баварії, учні реальної школи обирають не окремі предмети з вибірково-обов'язкових предметів, а групи предметів. Учні реальної школи мають можливість вивчати другу іноземну мову, що є передумовою переходу у старші класи гімназії. Реальна школа готує учнів як до продовження загальної, так і професійної освіти. У загальній школі проводиться внутрішня диференціація навчання, учні мають змогу вивчати предмети головної школи, реальної школи і гімназії. У межах допрофільної підготовки вивчаються предмети усіх трьох типів шкіл, тому учні мають змогу отримати аттестат одного з цих типів шкіл.

Допрофільна підготовка у гімназії більш спорямована на загальну освіту, ніж на професійну. У межах допрофільної підготовки обов'язковим є вивчення другої іноземної мови з 7 класу, а з 9 класу – предметів, що відповідають типу гімназії.

Отже, допрофільна підготовка проводиться у всіх типах шкіл і може мати або професійну спрямованість (головна школа), або професійну і загально-освітню спрямованість (реальна школа, загальна школа, гімназія). Впроваджується допрофільна підготовка за допомогою вибірково-обов'язкових і вибіркових предметів.

## **2.2. Гімназія як базовий навчальний заклад профільного навчання**

За останні роки в Німеччині не було так багато написано ні про один тип школи, як про вищий гімназійний ступінь. Ні в одній сфері освіти не проводилося стільки реформ за останні десятиліття.

Така зацікавленість щодо вищого гімназійного ступеня пов'язана з тим, що гімназія – майже єдиний освітній заклад, який надає право вступу до вищого навчального закладу. Через гімназію проходить надзвичайно велика кількість учнів, тому вона зі своїми проблемами і здобутками завжди в центрі уваги. У старих землях у 1960 р. 11-13 класи відвідували 211700 учнів, тоді як у 1982 р. – 672100 учнів. Через демографічні причини «в 1991 р. в гімназіях навчалося 482200 учнів, тоді як у 1994 р. кількість учнів становила 501600. У нових землях 11-13 класи в 1991р. відвідувало 66900 учнів, у 1994 р. - 108600 учнів, у старих землях у 1994 р. кількість учнів становила 610100» [195, с.235].

Навчальний процес у гімназії регулюється постановами Постійної конференції міністрів культури (КМК), які визначають особливості всіх напрямів, в межах цих вказівок повинні працювати гімназії, але керівництво школи має можливість проявляти власну ініціативу у проведенні навчального процесу і вводити певні зміни. Крім того, уряд землі також може надати певні вказівки школі, тим самим обмеживши її свободу в діях [98; 134; 190].

Отже, тема вищого гімназійного ступеня така ж стара і популярна, як і сама гімназія. Реформування гімназії завжди починається саме з реформування вищого ступеня (11- 12 клас). Поштовхом до змін на вищому гімназійному ступені завжди були результати досліджень, які проводились у вищих навчальних закладах, спрямовані на підвищення рівня знань абітурієнтів при вступі до вищих навчальних закладів.

Перша конференція, присвячена старшим класам гімназії, відбулася в 1951р. під назвою «Університет і школа». На ній обговорювались питання, пов'язані з вдосконаленням навчального процесу, кваліфікаційним рівнем вчителів, що викладають у старших класах гімназії, кількістю іспитів, які учні мають скласти на абітурі.

У 50-х роках також була проведена конференція міністрів освіти, присвячена лише абітуру. Предметний мінімум для складання абітура подавався у «Tutzinger Maturitatskatalog» (від 30 квітня 1958р.)[101].

Німецька комісія створила спеціальну програму з виховання і навчання з метою створення єдиних стандартів вищого гімназійного ступеня. Учасники конференції намагалися через збільшення кількості профілів і відбору висококваліфікованих вчителів надати можливість учням отримати глибші знання і виховати в учнів такі якості, як самостійність і відповідальність. На конференції було встановлено, що вивчення певних предметів може закінчуватися в 10 або 11 класах (біологія, географія). Історія, географія й соціологія в 12 і 13 класах повинні бути замінені на новий предмет – суспільствознавство. Реформа викликала протест у колах викладачів університетів, які критикували зменшення годин, що відводилися на вивчення математики і природознавства [94].

У 60-х роках через великий вплив учнів гімназія перетворилась у “масову” школу. Із середини 60-х років зросла кількість абітурієнтів вищих навчальних закладів, що було на той час головною метою освітньої політики у Німеччині. У середині ХХ ст. в середньому від 4 до 5% випускників шкіл отримували право вступу до вищого навчального закладу, у 1963 р. – 7,4%, у 1970 р. – 11,1%, у 1980 р. – 16%. У наш час право вступу до вищих навчальних закладів має четверта частина всіх випускників шкіл. У великих містах їх нараховується більше 30%.

Гімназія з елітного навчального закладу перетворилася на школу для учнів з усіх прошарків суспільства, які бажають отримати право вступу до вищих навчальних закладів. Німецький педагог Георг Піхт закликав у 1964 р. до подвоєння кількості абітурієнтів, під загрозою катастрофи в університетах. Соціолог Ральф Дарендорф у 1965р.



видав тези під назвою «Важливий показник символічної мети політичної експансії у сфері освіти – кількість абітурієнтів» [195,с. 256] . Ці тези, які наголошували на збільшенні кількості абітурієнтів знайшли підтримку у населення Німеччини. Експансія гімназії посилилась у другій половині 60-х років, коли серед учнів знизився інтерес до навчання у традиційній гімназії.

Після довгих переговорів, що продовжувалися кілька років, на Німецькій конференції ректорів Постійна конференція міністрів культури видала наказ від 7 липня 1972р. у м.Бонн, відповідно до якого проводилося реформування старших класів гімназії. Критиці піддалися постанови освітньої конференції, що проходила в місті Саарбрюк у 1960 році, під час якої була створена нова навчальна програма для середнього ступеня гімназії.

Метою боннських переговорів була індивідуалізація навчального процесу, а також орієнтація шкільної програми, змісту і форми уроків на вимоги вищих навчальних закладів. Впровадження індивідуалізації навчання було спрямовано на підвищення мотивації учнів. У 1972 р. почалося втілення реформи у життя, що мало безпосередній вплив на організацію шкільного процесу. До реформи вищого гімназійного ступеня в 1972 р. як на середньому, так і на вищому ступені був розподіл на типи гімназій (класична, гуманітарна, математично-природнича). З 1972 р. ця класифікація залишилася лише на середньому ступені, на вищому гімназійному ступені було запроваджено шість напрямів навчання. У старших класах гімназій з метою профілізації навчання була введена система основних і додаткових курсів. До 1972р. для гімназій була характерна зовнішня диференціація за типами: гімназія старих мов, гуманітарна гімназія і науково-природнича гімназія, з 1972 р. у старших класах гімназії ввели внутрішню диференціацію. Незалежно від назви гімназії, у ній представлені всі напрями навчання [200].

До складу навчальної програми вищого гімназійного ступеня ввели обов'язкові та вибіркові предмети, що вивчаються як основні та додаткові курси. Завдання системи курсів – враховувати індивідуальні інтереси учнів. Всі предмети поділяються на обов'язкові і вибіркові у співвідношенні 2:1. Курс з основного

предмета вивчається протягом 30 тижнів, 2-3 години щотижня (німецька мова, математика та іноземна мова). Додаткові курси використовуються для поглиблення науково-пропедевтичної підготовки учнів з обраного профілю (тривають 5-6 тижнів). Відносно освітньої мети між основними і додатковими курсами немає принципів відмінностей. Обов'язкові предмети: німецька та іноземна мови, музика, філософія, соціологія, релігія, історія, географія, математика, фізика, хімія та біологія. До додаткових предметів належать: педагогіка, психологія, соціологія, геологія, астрономія, бухгалтерський облік, статистика, технологія. У постанові уряду розписані години, які відводяться на вивчення основних і додаткових предметів [144].

На оновленому вищому гімназійному ступені навчання триває 3 роки. Реформа велику увагу надавала індивідуальному підходу, тому за певних умов, враховуючи здібності учнів, навчання може тривати від 2 до 4 років. Обдаровані учні можуть здавати абітур після 12 року навчання, якщо повністю пройшли затверджену міністерством шкільну програму. Якщо хтось з учнів під час навчання в гімназії має певні досягнення, то вони обов'язково заносяться до його документів і за них нараховувались бали під час складання абітуру [216]. Зазначена реформа проводилась після 1972 р., але до теперішнього часу обговорення її результатів у освітній політиці призводить до розбіжності думок. Багато спеціалістів вважали, що ця реформа не сприяла розвитку гімназії, оскільки вона була логічним наслідком договору, підписаного в Саарбрюке.

Іншим нововведенням реформи 1972 року стала відміна традиційної шестибальної системи оцінювання (Notensystem) і введення системи пунктів (Punktesystems). Замість шестибальної шкали (Notenskala) від 1 до 6 вводилася шкала пунктів (Punktvergabe) від 1 до 15 [212].

Реформа вищого гімназійного ступеня 1972 року ставила перед собою мету – захищати і зберігати подальший розвиток гімназії в рамках неперервності, але зі спрямованістю на загальну традиційну систему освіти. Багато спеціалістів говорили про те, що система організації освіти в гімназії повинна зазнати глибоких змін, відійти від звичних своїх традицій. Критикувалося, перш за все, введення

індивідуального підходу при виборі курсів, крім того, реформа проводилась під час багаторазового переповнення гімназії. Через недостатню кількість учителів була також обмежена кількість предметів, які можна було обрати. Не було можливості займатися педагогічно-дидактичними питаннями, не розроблялись нові навчальні програми. Проблемою було також визначення випускного класу. Важливе завдання – створення програм для курсів, які тривали лише півроку, програм для курсів, які студенти могли б вивчати за вибором, значно збільшився. Перед студентами стояв важкий вибір при обранні курсів. Якщо раніше учні мали вибирати майбутню професію лише після абітуру, то при новій системі над цим питанням треба було замислюватися вже на верхньому ступені гімназії, під час вибору додаткових курсів. Від землі до землі, від школи до школи різноманітні положення ускладнювали зміни для учнів. Раніше метою вищого ступеня було надання широкої загальної освіти з обов'язковим вивченням таких предметів, як історія, література, географія, дві іноземні мови, математика, природознавство, художні і релігійні предмети. Нова реформа була спрямована на реалізацію і сприяла досягненню з деяких предметів університетського рівня знань. У 70-х роках не припинялися скарги університетів на різноманітність попередньої підготовки, на низький рівень знань із природознавства і математики.

Треба враховувати, що й до реформи в університет вступали абітурієнти з різним рівнем знань. Протягом 70-х років зростала відмінність у рівні підготовки абітурієнтів. Викладачі вищих навчальних закладів зазначили, що абітурієнти не можуть вільно висловлювати власну думку, мають проблеми з правопису рідної мови, не можуть вільно оперувати математичними символами і моделями.

Отже, реформа мала значні недоліки і піддавалась жорсткій критиці. Позитивним у реформі було те, що учні отримали можливість самостійно обирати додаткові предмети. Індивідуальний підхід до навчання сприяв поглибленню знань із профільних предметів. Вибір додаткових курсів мав важливе значення вже безпосередньо під час навчання в університеті, а не в гімназії.

Західнонімецька конференція ректорів *Rektorenkonferenz* (з 1990 року Конференція ректорів вищих навчальних закладів – *Hochschulrektorenkonferenz*) поставилася до реформи вищого гімназійного ступеня досить критично і вбачала небезпеку в ранній спеціалізації учнів. Учасники конференції були проти надання учням великої кількості предметів для обрання за вибором і пропонували обмежити їх кількість. Відповідно до рішення конференції обов'язково повинні вивчатись: німецька мова, математика, дві іноземні мови, історія, два природничих предмети.

У 1977 р. Постійна конференція міністрів культури намагалася внести певні корективи до реформи 1972 року, в основному вони стосувались визначення основних обов'язкових предметів.

Рекомендації Постійної конференції міністрів культури від 2 грудня 1977р. стосувалися таких питань, як індивідуалізація навчального процесу, організація самостійної роботи учнів, організація пропедевтично-наукової роботи учнів. Подавалися рекомендації щодо методів навчання з урахуванням соціальних зв'язків, увага приділялася позакласній роботі, що проводилася в гімназії.

Всупереч усім рекомендаціям критика реформи гімназії продовжувалася. Союз філологів, Конференція ректорів, викладачі вищої школи вважали, що німецька та іноземна мови, математика, природознавство, історія повинні бути основними предметами профільного навчання і обов'язково складатися як іспити абітуру.

Особливе значення для розвитку гімназії мала Гессенська конференція від 30 грудня 1981р., на якій розглядалися наступні питання: отримання поглибленої загальної освіти у гімназії; німецька мова і приналежність її до абітуру; визнання такого предмета, як історія; визнання класно-урочної системи і її доцільність при системі курсів; визначення тем курсів і предметів, які вивчаються у старших класах гімназії.

У 1983 р. Постійна конференція міністрів культури акцентувала свою увагу на розгляді наступних питань: підвищення значення таких предметів, як німецька мова, математика, іноземна мова, природознавство; співвідношення у розподілі часу між основними і додатковими предметами; визнання різноманітних профільних

предметів, що допомагають учням визначитися із спеціалізацією і скласти абітур [127].

У 1979 р. були введенні уніфіковані «Вимоги до рівня знань учнів на абітур», але у 1987 р. Постійна конференція міністрів культури прийняла рішення модернізувати абітур. У 1988 р. були прийняті нові стандарти абітуру, які досі використовуються [209].

У стандартах зазначалося, що гімназія повинна надати учню поглиблену загальну середню освіту, що має науково-пропедевтичну спрямованість з профільюючих предметів. Кожен випускник старших класів гімназії повинен добре володіти двома іноземними мовами, німецькою мовою і математикою, щоб успішно здати абітур.

У Гамбурзі, на відміну від інших земель, важливе значення надавалося вивченню історії і природознавства, до абітуру входили на вибір німецька та іноземна мови або математика, вибір предмета залежав від профілю навчання. На абітур виносилась лише одна іноземна мова, та, яку учень вивчав, навчаючись в середній ланці гімназії (це положення відмінили в 1995 р.). Це значно обмежувало учнів, що переходили із загальної або реальної школи до старших класів гімназії. Суперечки навколо модернізації екзаменів абітуру продовжуються і по цей день.

Після об'єднання Німеччини у 1990р. освітня політика Постійної конференції міністрів культури була спрямована на уніфікацію середньої освіти. Відмінності стосувалися терміну навчання. У старих землях вищий гімназійний ступінь охоплював 11-13 класи, а в нових землях (крім Бранденбурга) – 10-12 класи, у нових землях у 10 класі учні вчили той самий матеріал, який учні старих земель вивчали в 11 класі [128].

Постійна конференція міністрів культури вирішила скоротити термін повної середньої освіти з 13 до 12 років з метою покращення шансів молоді при майбутньому працевлаштуванні, адже вони будуть закінчувати вищі навчальні заклади у молодшому віці. У таких землях, як Саксонія і Саксонія-Ангальт вже існує 12-річний термін навчання; у Саарі 12 років навчання ввели у 2001/02 навчальному році; у Гамбурзі – з 2002/03 навчального року; у таких землях, як Баден-Вюртемберг, Бремен, Нижня Саксонія і Баварія 12-річна форма гімназії була введена у 2004/05 навчальному році, у

Берліні – у 2006/07. У землях Бранденбург, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Шлезвіг-Гольштейн залишається 13-річний термін навчання.

Протягом останнього десятиліття викладачі вищих навчальних закладів наголошують на зниженні рівня знань абітурієнтів. Учні можуть мати дуже високий рівень знань із профільюючих предметів і зовсім низький із загальноосвітніх предметів.

Постійна конференція міністрів культури розглянула цю проблему на двох засіданнях у м.Бонн у 1994 р. і постановила ввести загальноосвітні стандарти для гімназії. У 1996р. і була проведена велика пояснювальна робота з учителями, батьками і учнями, що стосувалася модернізації гімназії. Наголошувалося на зарахуванні німецької мови, математики, іноземної мови до основних предметів повної середньої освіти і на пропорційному поділі часу між основними і додатковими предметами.

На Постійній конференції міністрів культури від 30 грудня 1995р. зазначалося, що для абітурієнтів важливі такі компетенції, як вільне висловлювання письмово своїх думок рідною та іноземною мовами, вільне читання іноземною мовою, впевненість при роботі з математичними символами і моделями. Головна увага має приділятися розвитку цих умінь, крім того, на вищому гімназійному ступені дозволялося починати вивчати нову іноземну мову. Для досягнення позитивних результатів була введена нова навчальна програма, однакова для всіх земель [202].

Педагогічна робота, що проводиться в школі, спирається на шкільний закон землі, навчальні стандарти і навчальні плани. Під час навчального процесу вчителі мають дотримуватися змісту цих нормативних документів, орієнтуватися на навчальні і виховні цілі і завдання, зазначені в цих документах. Навчальний процес безперервно поліпшується на підставі досліджень, які проводяться інститутами педагогічних досліджень, що існують у кожній землі. Зокрема, велика увага приділяється вдосконаленню навчальних програм за допомогою конкретизації змісту і мети курсу, використанню нових дидактичних підходів і методів оцінювання, «основа педагогічної роботи в школі змінюється відповідно до

потреб суспільства, наукового і технологічного розвитку» [213, с.167].

Начальний план створюється Міністерством освіти землі. Для кожного типу школи створюється окремий навчальний план. З кожного предмета існує свій навчальний план. Навчальний план гімназії включає середній і вищий гімназійні ступені.

Коли Міністерство освіти вирішує доповнити або цілком ресорганізувати навчальний план, воно призначає комісію, до складу якої входять вчителі, директори шкіл, представники шкільної адміністрації, представники інститутів педагогічних досліджень, викладачі університетів. Створена комісія розробляє і модернізує навчальний план. Робота над проектом навчального плану триває протягом кількох місяців, а інколи й років. Навчальний план містить не лише зміст предмета, але й освітні завдання, цілі курсу і методи навчання. Досвід, придбаний при використанні попередніх навчальних планів, береться до уваги при розробці нових планів, здобутки намагаються зберегти, а виявлені недоліки ліквідувати. У деяких землях навчальні плани спочатку запроваджуються на пробній основі перед їх офіційним затвердженням. Існує декілька процедур по затвердженню навчальних планів. Комісія має враховувати думку батьківських і учнівських шкільних органів.

Після того як робота над новим планом завершена і план запроваджений на випробувальний термін в школах, Інститути по підготовці вчителів (Lehrerfortbildungsinstitute) за підтримки Міністерства, що займається питаннями освіти, доручають вчителям випробувати його. На цій стадії видавці підручників повинні вдосконалювати підручники або створювати нові варіанти підручників, які б відповідали вимогам нового навчального плану. Підручники не отримують схвалення Міністерства, що займається питаннями освіти, якщо не відповідають нормам нового навчального плану.

Міністерство, що займається питаннями освіти, оголошує про затвердження навчального плану. Навчальний план є своєрідною інструкцією вчителям від міністерства освіти щодо навчального процесу в школі.

Обов'язок директора повідомити вчителів про те, за яким навчальним планом проводиться навчання в його школі, вибирає навчальний план він самостійно, відповідно до спеціалізації і профілю школи. У той же час навчальні плани сформульовані так, що залишають учителям свободу у виборі навчальних методів. Вчителі, що викладають один предмет у межах школи, мають погодити між собою методи навчання і принципи оцінювання.

У останніх проектах навчальних планів велика увага приділяється між предметним зв'язкам, що дозволяють уникнути дублювання одного й того ж матеріалу при вивченні різних тем [165].

У шкільному законі кожної землі є параграф про стандарти навчання і навчальний план. У шкільному законі землі Гессен зазначається, що під час проведення навчального процесу школа повинна орієнтувати учнів на мету відповідної навчальної концепції, характерної для цього типу школи. Ця концепція створюється на основі стандартів, за допомогою яких формуються вимоги до різних предметів в різних типах шкіл.

Стандарти подають опис навчальних областей і груп предметів. У школі повинна бути можливість створювати власну педагогічну концепцію, а також розвивати особливі цілі і основні моменти роботи. Завдяки диференціації рівнів компетенції розвиток навчань учнів стає доступним. Стандарти створюють основу для розвитку заходів внутрішнього і зовнішнього оцінювання [219].

Стандарти пояснюються через правове розпорядження (Rechtsverordnung). Враховуючи єдність народної освіти, стандарти, прийняті Постійною конференцією міністрів культури земель ФРН, повинні обов'язково пояснюватися [94].

Навчальний план створюється на основі мети стандартів. Вона повинна орієнтуватися на вимоги і мету навчання окремого шляху розвитку, загальні і спеціальні цілі окремих предметів, на навчальні області і групи предметів, а також на дидактичні принципи, які орієнтовані на кваліфікаційні цілі кожного предмета, навчальної області і групи предметів, вказувати на можливості міжпредметного навчання. Обов'язковий і необов'язковий навчальний зміст



визначені в такому співвідношенні, що вчитель досягає заданої педагогічної мети, враховуючи інтереси учнів.

Проект навчального плану подається до шкільної комісії землі (Landesschulbeirat). При вимозі одного із співробітників шкільної комісії землі план обговорюють. Міністерство, що займається питаннями освіти, встановлює термін для обговорення.

Навчальний план в загальнодоступній формі публікується. Через правове розпорядження він звільняється від випробного терміну; правове розпорядження вказує на форму опублікування і можливість доступу до навчального плану.

На основі освітніх стандартів і навчального плану кожна гімназія створює власну шкільну програму. Шкільна програма – це загальна концепція школи. Вона містить конкретні і перевірені навчальні і виховні завдання і цілі. Змістовно вона пов'язана з обов'язковими держаними завданнями, які стосуються покращення якості навчання і виховання. З керівництвом погоджено виховні цілі і методи, яких школа має дотримуватися протягом навчального року.

Шкільний закон землі Гессен передбачає, що школа несе відповідальність за втілення освітніх і навчальних завдань. Ця відповідальність пов'язана з розвитком і втіленням власної педагогічної концепції, плануванням і організацією навчання. Отже, шкільна програма містить основні принципи і цілі роботи школи [202].

Директор школи відповідає за створення, внесення змін і реформування навчальної програми, за співпрацю вчителів, з метою досягнення педагогічних цілей і дотримання постанов. Всі, хто має відношення до школи, повинні співпрацювати (вчителі, учні, батьки).

Першим кроком по створенню шкільної програми є інвентаризація, визначення навчальної бази школи. Проводиться опис методів, форм роботи, напрацьованих школою, цілей роботи на уроках, організації консультацій, важливих робочих заходів і засобів досягнення загальноствановленої цілі, відповідних форм співпраці між вчителями для узгодженого подальшого вдосконалення навчального процесу.

Кожна школа зобов'язана постійно у відповідній формі перевіряти якість роботи нових впроваджень щодо навчальної програми. Потім до програми вносяться зміни і поправки.

Рішення про програму і внесення змін до неї приймає шкільна конференція на основі пропозицій загальної конференції. Комісія батьків повинна погодити шкільну програму. Далі шкільна програма потребує погодження в державній установі, що відповідає за школи.

Шкільні наглядові органи (Schulaufsichtsbehörden) радяться і підтримують школи при здійсненні їх завдань в межах самокерування, особливо при розробці і внесенні змін до шкільної програми. Подальшу підтримку знаходять школи в Гессенському інституті педагогіки (Hessische Landesinstitut für Pädagogik).

Як супровідна підтримка школи, Міністерство культури Гессена з гессенським інститутом педагогіки видає деякі послуги і рекомендації.

У брошурах 1-3 із серії «Шкільна програма і оцінювання в Гессені» подаються теоретичні основи і основна допомога, а також конкретні міркування щодо створення шкільної програми, пропонуються зразки реалізації ідей. У брошурах 4-9 показані практичні зразки різних шкіл, які можуть слугувати школі як орієнтир для створення власної шкільної програми [201].

У шкільній програмі міста Монстер, що знаходиться в Гессені зазначається, що гімназія обирає для себе два напрями – мовно-естетичний і математично-природничий.

З 5 по 7 клас – орієнтаційна фаза, 8-10 – диференційна фаза, 11-13 – профільна фаза. Учні мають можливість з великого вибору предметів обрати ті, що належать до гуманітарного/естетичного напрямку або природничого, які будуть сприяти їх профілізації і спеціалізації. Після введення англійської мови з 6 класу пропонується друга мова французька або латина (перший обов'язково вибірковий предмет).

У 5 і 6 класах вивчається природознавство (інтегрований предмет з біології, хімії і фізики) три години на тиждень, основною є біологія. Предмет природознавство в 7 класі вивчається чотири години на тиждень, основні предмети – хімія і фізика.

З 8 по 10 клас – фаза диференційованого навчання. Учні готуються до системи курсів вищого гімназійного ступеня, намагаються звикнути до самостійного вибору предметів. Навчальні предмети діляться на обов'язкову і вибіркову сферу, 32 (33) години на тиждень. Поряд із предметами загальної обов'язкової сфери вибирається основний предмет, відповідно до вподобань та інтересів учнів, який вивчається три роки. Учні обирають між третьою мовою (іспанська або французька) між природознавством (біологія, хімія) і між суспільно-науковими предметами (історія, політика, географія). Отже, в цій гімназії існує три навчальні напрямки: гуманітарний, математично-природничий і суспільно-науковий.

Італійську мову можна починати вивчати з 10 класу, а в 11 класі додатково пропонується предмет техніка, що вивчається як основний курс.

У 10 класі проводиться практика на виробництві, з метою ознайомлення учнів із робітничим і професійним світом, допомогти у виборі майбутньої професії. Підготовка до виробничої практики проводиться протягом двох тижнів у 9 класі. З метою професійної орієнтації учні переглядають документальні фільми і відвідують професійно-інформаційний центр.

У гімназії створені факультативи мовно-естетичного і природничо-наукового напрямку, участь в яких добровільна. Кожен учень повинен відвідувати будь-який факультатив в 5-7 класах три півріччя. У 8-10 класі факультатив треба відвідувати два півріччя. Факультативи проводяться у другій половині дня і тривають від 60 до 90 хвилин.

Урок – організаційна форма навчання на вищому гімназійному ступені, завдяки якій відбувається обмін знаннями, досвідом, навичками. Урок планомірно веде учня від незнання до знання і від невміння до вміння. Про необхідність і корисність уроку знають всі культурні народи. Благоустрій країни залежить від освіченості громадян, тому всі країни схильні до обов'язкової освіти. Урок, крім того, що має велике виховне, освітнє, шкільне і навчальне значення, є одним із найважливіших понять педагогіки. Завдання шкільного уроку – «ознайомити учнів із навколишнім світом» [190, 45].

«Заняття - це спільна діяльність вчителя і учня, коли учень під керівництвом вчителя в планомірно ініційованому навчальному процесі в спеціально для цього створених закладах (школа) з метою соціалізації, кваліфікації і персоналізації особистості отримує навчальний матеріал відібраного змісту, завдяки якому вдосконалюється» [197, с.165].

У спеціалізованій літературі зустрічаються різні думки про завдання і мету шкільного заняття. Існує декілька теорій, які частково доповнюють одна одну, а також і виключають одна одну.

1. Орієнтація на наукові знання. Орієнтація уроку на наукові знання означає, що різноманітні освітні предмети, такі як природознавство, техніка чи мова мають вивчатися на основі наукових фактів.

2. Орієнтація на навчальну мету. Ця концепція будується на навчальній психології, яка розуміє навчання як керований процес змін у поведінці та навчальну мету як опис бажаної кінцевої поведінки. Якщо часткова мета досягнута, досягають іншої мети, поки учень не досягне кінцевої мети. Відповідно до цієї концепції мета навчання має бути точно встановлена.

3. Орієнтація уроку на учня. Процес навчання і вчитель мають орієнтуватися на учня. Урок у першу чергу має орієнтуватися на учня, а не на вчителя і не на зміст уроку. Учень виступає суб'єктом заняття, в процесі уроку він займає центральну позицію.

4. Орієнтація уроку на проект. «Проекти – це спільні заходи вчителя й учнів, коли виконується певне раціональне завдання» [206, с.57]. У більшості випадків проекти зустрічаються при вивченні предметів, що мають практичне значення. При виконанні проекту навчання базується на реальному ході подій з реальними цільовими перспективами. Ознаками проектно-орієнтованого заняття є проблемна спрямованість, зв'язок з іншими предметами, зв'язок між теорією і практикою.

5. Орієнтація на оцінювання. Оцінювальна спрямованість заняття представляє нове формулювання виховної мети уроку. Це означає звертання вчителя до філософії та етики, відмова від будь-якої навчальної технології. Цей напрямок уроку спирається на поняття

вартості. Слова «добрий», «гарний» і «справжній» є об'єктивно дійсними. Урок має допомогти учневі сформуванню критичну думку про суспільство [124].

Стандартне заняття «Standardunterricht» проводиться за таким зразком:

- формулювання теми уроку, відповідно до проблеми. Ця початкова проб-лема має слугувати мотивацією учнів до роботи;

- фаза опрацювання, засвоєння навчального матеріалу (Erarbeitungsphase),

наприклад: одинична і партнерська робота (Einzel- oder Partnerarbeit). Через ці соціальні форми вчитель може надавати індивідуальну допомогу, зменшувати кількість керованих занять;

- фаза збирання матеріалу (Sammlungsphase). Використовується метод по-урочної бесіда (Unterrichtsgespräch);

- фаза документування матеріалу на дошці (Währenddessen);

- фаза підведення підсумків (Ergebnissicherung). Найкраще використовувати вербальні форми роботи;

- фаза виконання вправ, вправляння (Übungsphasen);

- фаза домашнього завдання, на основі матеріалу, який опрацювали на уроці.

На уроці використовують різні методи: фронтальний урок, групова робота, партнерська робота, самотійна робота, проектна робота – метод проектів,

Метод фронтального уроку (Frontalunterricht). У Німеччині 80-90% уроків проводяться з використанням методу фронтального уроку. На фронтальному занятті домінує вчитель. Навчальний матеріал подається вчителем у формі лекції (Vortrags) або доповіді (LehrGesprächs). При фронтальній навчальній ситуації всім учням відводиться однаковий проміжок часу для ознайомлення і розуміння навчального матеріалу. Класична навчальна концепція класного заняття включає різноманітні навчальні форми роботи: лекція (Vortragen, Vorlesen), розповідь (Erzählen), доповідь (Berichten), пояснення (Vormachen), демонстрація (Vorführen, Demonstrieren), пояснення за допомогою наочності (Erklären durch Veranschaulichen), навчальна бесіда (Lehrgespräch). Сьогодні дуже широко на уроках використовуються медіазасоби (Hellraumprojektor –діапозитив,

радіо – Radio, магнітофон – Kassettengeräte, відео – Video, Bild-tafeln – постери). Використовуються такі форми роботи, як доповідь учнів, короткотермінове партнерство і групова робота, які урізноманітнюють фронтальне заняття, роблять навчальний процес більш ритмічним [127, 58].

Невербальні форми роботи: демонстрація, показ. Демонстрація (Vormachen) – першочергова форма передання майстерності на уроці. Вчитель показує учням дії, які вони мають наслідувати (водіння машини, плавання). Методика: вчитель має спочатку продумати, як і що представити. Потім він пояснює прикладну техніку, учні мають скопіювати її. Сьогодні навчання з наслідуванням пов'язане з такими термінами, як «Modell-Lernen» (моделююче навчання), „Beobachtungslernen“ (спостерігаюче навчання), «Imitations-lernen» (імітаційне навчання). Спостерігацьке навчання (Beobachtungslernen) розділяється на три процеси: процес уваги (Aufmerksamkeitsprozess), процес запам'ятовування (Behaltensprozess), і моторний процес відтворення (motorischer Reproduktionsprozess). Ця форма уроку потребує багато часу, тому що учні розв'язують проблеми за допомогою наслідування, тому їм необхідні багаточисельні повторення [126].

Показ (Vorzeigen). Ця форма роботи (Vorzeigen) пов'язана з наочними засобами. Вчитель спирається не лише на пояснення, він також використовує реальні предмети або їх відображення чи копії. Використовується лише та наочність, яка пов'язана з темою заняття. На противагу демонстрації, вчитель при показі (Vorzeigen) не демонструє власні вміння. Інструктування – це одна з форм показу.

Вербальні форми роботи: розповідь, доповідь, пояснення, запитання вчителя. Метою розповіді є внутрішнє враження зі сторони слухача. Воно може трансформуватися в прості психічно-розумові форми (казки, історії, події і випадки з соціального життя). Розповідь має бути захоплюючою, наочною, природньою, живою, з деталями. Для розповіді використовується лише пряма мова [203].

Навчальна доповідь (заклучна промова) існує як завершальне мовне зображення вчителя. Навчальний матеріал пропонується учням в заключній формі. Його завдання – узагальнити зміст

вивченого матеріалу і систематизувати його, щоб учень міг відтворити його структуру і використовувати як основу для нових знань.

Вчитель повинен організувати логічне планування навчального матеріалу, щоб учні могли стежити за ходом його думки. Учень має відокремлювати головне від другорядного. Під час доповіді використовуються прості речення, але вчитель повинен розповідати, а не читати доповідь. Навчальний матеріал повинен мати пізнавальний характер.

Навчальна доповідь має спонукати учнів до спільних роздумів, дати їм приклад для наслідування, дисциплінувати мислення. Доповідь повинна мати високу емоційну ефективність. Сприйняття учнями доповіді не повинно бути пасивним. «Вчитель повинен бути впевненим, що учні розуміють його усне пояснення чи пояснення з використанням тексту, вміння пояснювати входить до компетенції вчителя. Вчитель має ставити себе на місце учнів під час пояснення і пояснювати так, щоб всі учні розуміли його» [187, с.89].

При використанні такої форми роботи, як питання вчителя, новий навчальний матеріал подається за допомогою запитань. Припускається, що вчитель може подати нову тему у формі діалогу. Учні повинні бути скеровані отримувати знання через висновки і узагальнення.

Цей вид роботи критикували на початку минулого століття і називали «сумнівним засобом духовної освіти, найгіршим ворогом самостійності, у наш час запитання вчителя (Lehrerfrage) змушують до роздумів під час навчального процесу» [207, с.24].

Реформаторська педагогіка дуже критикує функції запитань вчителя (Lehrerfrage): « Форма запитань (Frageform) – штучна форма збудження розумової енергії; навчальна форма, яка зовсім не пов'язана з реаліями життя. У житті ми не питаємо про те, що ми вже знаємо, ми хочемо дізнатися про те, чого ми ще не знаємо» [108, с.59].

У наш час відомо, що правильно поставлене запитання може сприяти розвитку думки, «запитання є основою знань» [117, с.61].

Перед дидактично правильно сформованим запитанням мають бути слова «Ти знаєш». Учень знає, що вчитель має відповідь на

поставлене запитання і що через запитання він отримує знання. Учень має питати сам: «Хто не хоче знати, той не питає. Той, хто не питає, не отримує знання» [206 с.45].

Види запитань вчителя:

1. Класифікація щодо логічних якостей (Unterscheidung nach der logischen Beschaffenheit):

- додаткове питання (Ergänzungsfrage): сприяє роз'ясненню близького визначення чи конкретизації об'єкта (хто? що? де? коли? скільки?);

- альтернативне запитання (Entscheidungsfrage): потребує прийняття рішення між так і ні. Запитання стає грою, в якій відповідь відома на 50%.

2. Відмінності за дидактичними цілями:

- класифікаційне запитання (Zergliederungsfrage): навчальний матеріал розділяється на окремі частини, що полегшує учневі його розуміння (текст);

- еволюційне запитання (Entwicklungsfrage), питання розвитку: вчитель веде учня до нових знань. Виходячи з відомого через питання, учня ведуть до невідомого;

- запитання на повторення матеріалу (Wiederholungsfrage): відтворюють вивчений матеріал;

- контрольні запитання (Prüfungsfragen): дають відомості про стан знань учнів. Про успішне виконання учнем завдання і про навчальний успіх вчителя.

Запитанням вчитель має спонукати учнів до мислення, тому має дати їм час на роздуми. Кожен вчитель повинен навчитися правильно ставити запитання, не підганяти учнів, враховувати їх індивідуальні здібності [191].

Важливою формою роботи на уроці є бесіда (Gespräch). Бесіда може проводитися, якщо всі її учасники прагнуть отримати знання. Передумовою цього є однакова рівнозначність всіх учасників бесіди, вони повинні вміти вислуховувати один одного і враховувати думку кожного доповідача. На уроці можуть використовуватися наступні дидактичні види бесіди:

- бесіда вчителя (Lehrgespräch): є продовженням питально-розвиваючого заняття, пов'язана з навчальним матеріалом, логічний



хід думки визначається і спрямовується вчителем (дуже часто використовується при вивченні природничо-математичних предметів;

- урочна бесіда (Unterrichtsgespräch): розуміється як впорядкована дидактична бесіда, тематично не пов'язана, за допомогою якої учні виводять потзагальні результати бесіди. Вчитель має непомітно скеровувати бесіду в потрібному напрямку;

- учнівська бесіда (Schülergespräch): учні самі керують цією бесідою [194].

Широко використовується метод роботи в групах („Gruppenarbeit“). Щоб заняття за методом роботи в групах проходило ефективно і результативно, його слід поділити на три етапи: вступна бесіда, діяльність у малих групах, дискусія та оцінювання. На етапі вступної бесіди учнів ознайомлюють із навчальним завданням, інформують про прийоми роботи в групі, поділяють велику групу на менші, у складі 3-6 осіб, оголошують кожній групі її завдання [132].

На етапі організації діяльності обирають командира групи, окреслюють хід виконання завдання, формулюють і виконують його, визначають результати проведеної роботи, складають груповий звіт.

На стадії обговорення й оцінювання малі групи знову збираються разом, командири груп повідомляють про результати роботи, після чого обговорюють їх. На заключному етапі дається оцінка діяльності [207].

На думку німецьких педагогів, метод роботи в групах досить складною формою організації навчання, тому що потребує багато часу і його не можна проводити часто. Під час таких занять слід пам'ятати також про певну кількість сильних учнів (9-12 осіб), які повинні бути в групі для проведення складної роботи. За умови відсутності достатньої кількості встигаючих учнів метод роботи в групах приречений на невдачу. Якщо ж для проведення такого заняття наявні необхідні передумови, то під час його планування і проведення слід дотримуватися таких положень:

- кожен групову роботу необхідно ґрунтовно готувати;

- завдання, яке повинна виконати група, має бути абсолютно зрозумілим;
- найважливіші завдання повинні бути у письмовій формі;
- складність завдання має бути адекватною рівневі успішності групи і щоб його можна було виконати протягом призначеного часу;
- командири груп повинні звертати увагу на дотримання самостійності під час виконання завдання, реалізацію відкритої ділової дискусії без особистого приниження.

Під час виконання завдання допускається комунікація між групами. Вчитель не повинен явно втручатися у справи групи, але окремі учні можуть звертатися до нього як до порадики [192].

На думку німецьких учених, переваги методу групової роботи полягають у тому, що помітно зростають активність і мотивація кожного учня. Робота за методом групової роботи потребує від кожного учня формування вміння співпраці. Така робота надає широкі можливості для обміну досвідом і знаннями. Під час критичної дискусії виявляються прогалини у знаннях, суперечності, «викривлені погляди»; відкриваються можливості для формування уміння і готовності до співпраці і взаємодопомоги, а також з'являється нагода поділитися з іншими власною точкою зору, поділовому захистити її [2].

Термін «групова робота» є збірним поняттям для різних підформ:

- групова робота з однаковим завданням (Arbeitsgleicher Gruppenarbeit). При цій формі всі групи готують однакове завдання, завдання вчитель оголошує усно. Використовується тоді, коли треба опрацювати особливо важливий навчальний матеріал. Обговорення результатів проводиться під час бесіди, в якій беруть участь всі учні. Перевагою цього методу є відчуття змагання і конкуренції серед учнів;

- групова робота з розподілом праці (Arbeitsteiliger Gruppenarbeit). Завдання поділяється на частини, кожна група отримує якусь підтему. Використовується тоді, коли треба отримати не базові знання («Kernwissen»), а додаткові. Групова робота використовується тоді, коли за малий проміжок часу треба опрацювати велику кількість навчального матеріалу;

- групове заняття зі змішаним розподілом роботи (Gemischtarbeitsteiliger Gruppenunterricht).

Під час цього методу певна кількість учнів працює над однаковим завданням, а інші над розділеними завданнями. Цей метод поєднує переваги однакової теми з диференціацією процесу [128, 205].

Метод самостійної роботи (Einzelarbeit). Суть методу полягає в тому, що вчителі ставлять перед учнями завдання, які учні мають самостійно опрацювати. Переваги цього методу полягають в тому, що учні можуть опрацювати завдання, незважаючи на часові обмеження. Завдання можуть ставитися індивідуально, відповідно до рівня кожного учня. Кожен учень повинен розвивати власну діяльність відповідно до змісту уроку, тренувати і по-глиблювати матеріал змісту уроку. Вчитель дає завдання різного рівня складності.

Недоліки самостійної роботи полягають у тому, що відокремленість учнів у навчальному процесі не сприяє введенню соціально-виховного компонента в процес навчання. При використанні цього методу учень має сам знайти рішення проблеми. Самостійна робота розвиває впевненість в собі, власну діяльність і творчість учнів [218, 86].

Партнерська робота (Partnerarbeit) належить до соціальних форм навчання. Це відносно молодий метод роботи, вперше він був використаний після Другої світової війни.

Партнерська робота означає «співпрацю двох учнів на уроці». Найчастіше це сусіди по парті, які співпрацюють протягом певного часу. Обидва учні рівнозначно відповідають за виконання завдання. Основа і зміст співпраці – спільне завдання, яке вони отримують від вчителя [217].

Партнерська робота спрямована на підвищення мотивації учнів, використовується при поглибленні знань, повторенні матеріалу і при вправлянні. Партнерська робота як форма навчання не обмежена ніякими навчальними предметами, з її допомогою можна виконувати різні завдання на уроці: повторення, закріплення, контроль знань. Партнери можуть перевіряти один в одного знання віршів, слів, формул, правил – партнерський диктант (Partne-diktat) [206].

А. Сімон називає такі переваги партнерської роботи:

- всі учні беруть участь у роботі, тому що досить часто під час уроку задіяні лише деякі учні;
- виникає певне групове змагання, що підвищує мотивацію учнів;
- два учні можуть краще виконати завдання, ніж один [206].

Виховне значення партнерської роботи можна характеризувати так: «Мета, яку досягають за допомогою партнерської роботи, – виховати в учня здібності до роботи в парі, готовність допомогти іншому, привітність, відповідальність, почуття поваги і любові до іншої людини» [207, с.24].

Можливі труднощі при реалізації партнерської роботи:

- вчитель має врахувати внесок кожного учня у виконанні поставленого завдання, а досить часто це не робиться;
- не завжди сусіди по парті можуть створити гарну робочу групу.

Метод проектної роботи, або метод проектів (Projektarbeit) виник у 80-х роках, як реакція на метод фронтального уроку. Метод проектів бере свій початок від Джона Дьюї.

Під час використання методу проектів урок будується на проектній ідеї вчителя або учнів, на основі цієї ідеї створюється проектний план і ставляться проектні цілі, спрямовані на конструювання певного продукту, який має певне навчальне або соціальне значення. Вирішальним є право голосу і самовизначення при вирішенні проблеми, організації, при виборі способів дій і матеріального забезпечення, при відображенні результатів, при оцінюванні робіт [215].

При проектному навчанні розумова праця поєднується з ручною працею, до уваги приймається емоційне і соціальне навчання. Вчитель виступає як порадник, провідник і як людина, що розділяє відповідальність [48].

Наприклад, при вивченні географії обов'язковим є написання учнями проектної роботи в 11.2 і 13.1 півріччі. У кінці 9 класу з географії учні пишуть групову проектну роботу, мета якої застосування знань і методів, які учні вивчили з 5 по 9 клас [161; 153].

Проектні роботи пишуться з релігії і з інших предметів. Для поглиблених курсів характерне написання проектної роботи з кожного курсу.

При використанні такого методу, як дискусія, учні виступають з промовами, використовуючи аргументи і контраргументи. Цей метод використовується при вивченні поглиблених курсів з історії, мови, права, економіки. Його цінність для профільного навчання полягає в тому, що під час дискусії в учнів зростає інтерес до предмета, у них виникає бажання отримати глибші знання.

Під час використання на уроці методу розвідки (Erkundung) учні відвідують природу або різноманітні установи, спостерігають за різними процесами, отримують дані для розвитку власних інтересів і для формування власної точки зору на певні явища і процеси.

Відомо такі варіанти цього методу: пізнавальна мандрівка (Bildungsreise), розвідка з частковою діяльністю (Erkundung mit partiellem Tätigwerden), практична розвідка (Erkundungspraktikum), екскурсія (Exkursion), відвідування уроків з метою обміну досвідом (Hospitation), фоторозвідка (PhotoErkundung). Цей метод використовується при вивченні майже всіх предметів.

За навчальним планом запланована велика кількість екскурсій з усіх предметів. Крім того, цей метод урізноманітнює навчальний процес, він викликає в учнів великий інтерес до предмета, сприяє розвитку мотивації у вивченні предмета [189].

Використовується також метод навчальної бесіди, що «сприяє структурованому обміну інформацією, переважно знаннями про свій досвід між учнями» [2, с.106].

При використанні методу навчального діалогу (Lerndialog) навчання проводиться за допомогою інших людей та організованого діалогу, щоб отримати знання про навколишній світ. При використанні методу навчальної конференції (Lernkonferenz) учні зустрічаються з людьми, які сприяють духовному розвитку учнів, читаються доповіді, проводяться дискусії, обговорюються різні проблеми і шляхи їх розв'язання.

Поширений також метод імітації або гри (Simulation, Spiel). При використанні цього методу учні отримують ігрові ролі і поводять себе відповідно до умов інсценованого середовища, дії і навички розвиваються і тренуються в ситуаціях, наближених до реальних умов.

Широко використовується на вищому гімназійному ступені тьюторський метод (Tutorium, Lernen durch Lernen, Lernhelfer-System), при використанні цього методу вчитель виконує роль порадики. На гімназійному ступені в кожного учня є свій тьютор, який допомагає йому у виборі поглиблених курсів і предметів на абітур.

Під час використання методу лекції Vorlesung (Ansprache, Lesung, Rede) учні виступають у ролі слухачів і спостерігачів при отриманні знань. Варіанти: ознайомлююча лекція (Darstellende Vorlesung), діалектична лекція (Dialektische Vorlesung), фото-лекція (Lichtbildvortrag), систематична лекція («Systyematische» Vorlesung) [119, с.123].

При вивченні таких предметів, як хімія і фізика, використовується метод експериментального навчання. Особливо велика увага приділяється використанню цього методу при вивченні поглиблених курсів з хімії і фізики. Цей метод допомагає формуванню аналітичного мислення і самостійності.

Отже, гімназія – єдиний освітній заклад, який надає право вступу до вищого навчального закладу. Навчальний процес у гімназії регулюється постановами Постійної конференції міністрів культури (КМК). З метою уніфікації середньої освіти у 1964р. була прийнята Гамбурзька угода. У 1964р. у Гамбурзькій угоді було визначено послідовність вивчення іноземних мов у всіх типах гімназії, яка зберігається і в наш час. При однаковій послідовності вивчення іноземних мов учням значно простіше переходити з однієї гімназії до іншої.

До 1972р. гімназії були розподілені на типи (старих мов, нових мов, математично-природнича гімназія). Зважаючи на індивідуальний підхід до навчання з 1972р., відповідно до постанови Постійної конференції міністрів культури типи гімназій існують лише у середніх класах ввела систему основних і додаткових курсів замість класно-урочної моделі.

Педагогічна робота, що проводиться в школі, спирається на шкільний закон землі, навчальні стандарти і навчальні плани. Під час

навчального процесу вчителі мають дотримуватися змісту цих нормативних документів, орієнтуватися на навчальні і виховні цілі і завдання, зазначені в цих документах. На основі цих документів у школі створюється шкільна програма. Шкільна програма – це загальна концепція школи. Вона містить конкретні і перевірені навчальні і виховні завдання і цілі. Змістовно вона пов'язана з обов'язковими держаними завданнями, які стосуються покращення якості навчання і виховання. З керівництвом погоджено виховні цілі і методи, яких школа має дотримуватися протягом навчального року.

Профільне навчання реалізується через зміст, методи і форми. Зміст профільного навчання подається в навчальних планах для верхнього рівня гімназії.

### **2.3. Педагогічний досвід реалізації профільного навчання у Гессені і Баварії**

У кожній землі профільне навчання організовується на основі шкільного закону землі. Міністерства, які займаються питаннями освіти при формуванні шкільного закону і при організації вищого гімназійного ступеня, повинні брати за основу рішення Постійної конференції міністрів культури від 7 липня 1972 р., до якого внесли правки у 2000 р. і стандарти, прийняті КМК у 2005р.

Відмінності можуть стосуватися кількості предметів, що здаються на абітур. Суттєвих відмінностей не може бути у виборі предметів, що вивчаються поглиблено, тому що вони перераховані в постанові КМК: німецька мова, математика, мистецтво, музика, історія, географія, філософія, релігія, політика/соціологія, економіка, математика, фізика, хімія, біологія, техніка, інформатика.

У кожній землі профільне навчання має свої особливості, які можуть стосуватися навчальних планів, предметів, що складаються на абітур, предметів, що вивчаються як вибірково-обов'язкові і довільні для вибор.

У Гессені вищий гімназійний ступінь може організовуватися в гімназії, а може створюватися як окремий навчальний заклад, який співпрацює з гімназією, приймає на навчання учнів після закінчення

середнього ступеня. У землі Гессен існує 160 гімназій, 124 з вищим ступенем і 14 без вищого ступеня. Крім того, існує окремо 22 вищих гімназійних ступені.

Мета вищого гімназійного ступеня – надати право вступу до вищих навчальних закладів, але, крім того, учні можуть використовувати свої знання, вміння і навички у професійному навчанні. Тому дуже часто гімназія спрямована на співпрацю з професійними школами [116].

Особливістю старших класів гімназії у Гессені є те, що у 2005р. Міністерство культури Гессена проводить реформування кількості іспитів абітуру, кількість іспитів зростає від 4 до 5. Письмово здаються: перші два предмети абітуру, два поглиблені курси, третій предмет – основний курс. Усно здається четвертий предмет, п'ятий предмет складається у формі презентації, доповіді або можуть зараховуватися особливі навчальні результати.

У Гессені існують два види навчальних планів для гімназії, перший, прийнятий 1993р., за яким навчаються з 5 по 13 клас, і другий варіант навчального плану, затверджений у 2005р. для восьмирічної гімназії з 5 по 12 клас. Суттєвих відмінностей у структурі і змісті цих двох планів немає. Новий план має таку саму будову, як попередній, спрямовує на ті ж самі цілі виховання і навчання. Єдина відмінність, що матеріал, який учні вивчали за старим планом з 5 по 10 клас, вони мають вивчити з 5 по 9 клас, збільшилася кількість годин з 5 по 9 клас. Навчальний план вищого гімназійного ступеня залишився без змін. За новим навчальним планом діти в Гессені почали навчатися з 2005/2006 навчального року, отже, зараз на законних підставах діють два навчальні плани.

Для кожного предмета існує свій навчальний план, який створюється на основі стандартів навчання. Навчальний план складається з двох частин: частина А (основи занять із предмета з 5 по 13 клас) та частини Б (навчально-практична частина). Частина А складається з трьох розділів:

1. Завдання та мета предмета.
2. Дидактично-методична основа.
3. Користування планом.

### 3.1 Користування навчальним планом (5-9 класи).



3.2 Користування навчальним планом на вищому гімназійному ступені, 11-13 класи.

У навчально-практичній частині Б розглядаються навчальні теми з 5 по 13 клас та їх зміст. Ця частина містить такі розділи:

1. Обов'язковий та додатковий навчальний зміст з 5 по 9 клас.
2. Перехідний профіль після 9 класу при вступі до вищого гімназійного ступеня гімназії (необхідний рівень знань учнів після 9 класу)
3. Обов'язковий та додатковий навчальний зміст з 11 по 13 клас.
4. Вимоги до рівеня знань учня після закінчення вищого гімназійного ступеня [154-164; 166-181].

До суспільно-наукових предметів належать: політика і економіка, історія, географія, євангелістська і католицька релігія, економічна наука, право і філософія. Як основні і поглиблені курси можуть вивчатися: політика і економіка історія, географія, євангелістська і католицька релігія [107].

За навчальним планом для дев'ятирічної гімназії географія вивчалася з 5 по 9 і з 11 по 13 клас [152, с.2], за новим навчальним планом географія ви-вчається з 5 по 8 і з 10 по 12 клас [162].

У навчальному плані для дев'ятирічної форми гімназії, в параграфі «Завдання та мета предмета» зазначається, що вивчення географії на вищому гімназійному ступені базується на заняттях із географії, отриманих на середньому ступені (Sekundarstufe I), на основі знань, вмінь та навичок, отриманих протягом цього періоду, які поглиблюються та розширюються. Мета навчання в гімназії – це отримання повної середньої освіти (Allgemeine Hochschulreife), яка дозволяє навчання у вищому навчальному закладі, а також можливість отримати професійну освіту.

Предмет географія сприяє отриманню знань, вмінь та навичок зі сфер географії, обов'язково орієнтованих на такі предмети, як історія, політика, економіка, біологія, німецька та іноземна мова.

Під час вивчення географії увага приділяється міжпредметним зв'язкам цього предмета з такими предметами, як техніка, суспільствознавство, економіка та політика. Географія сприяє отриманню знань про навколишнє середовище, враховуючи загальні зв'язки з економікою, політикою та екологією.

Параграф «Дидактично-методологічна основа» містить інформацію про те, які вміння мають розвинутися в учнів на уроках географії (вміння орієнтуватися на карті, формувати спеціальні тематичні запитання, створювати таблиці та діаграми) навички (збирати та впорядковувати інформацію, оцінювати дані, оцінювати отримані знання та вміння). У цьому параграфі зазначається, що предмет географія має сприяти створенню в учнів реальної картини навколишнього світу.

Параграф «Користування навчальним планом», як зазначалося вище, складається з двох розділів, в яких пояснюється будова навчально-практичної частини плану.

У навчальному плані назви тем розміщені зліва, а короткі тези, які стосуються обов'язкового змісту навчального матеріалу, – справа. На фаховій конференції можна змінювати послідовність тем у навчальному плані та кількість годин, що відводяться на тему (Schulcurriculum). Не обов'язковий навчальний час, можна якісно та кількісно змінювати на основі педагогічних засад та відповідно до інтересів та мотивації учнів.

За рішенням фахової конференції додатковий зміст можна, так само як і запропоновані теми, використовувати відповідно до існуючих годин, з можливими змінами, доповненнями (Schulcurriculum) [161; 162].

Подані посилання (Querverweise) є орієнтирами на міжпредметні проекти відповідного року навчання. Вони полегшують тематичні обговорення, тому що роблять посилання на тематично схожий або тематично близький навчальний зміст інших предметів, який є обов'язковим і узгодженим.

У таблиці по кожному навчальному року подаються Інтернет-адреси, які можуть не лише замінити традиційні джерела інформації (книги, карти, малюнки, фільми), але й доповнювати їх. Пропонуються адреси, що безпосередньо стосуються теми, що вивчається, та містять посилання на тематичну інформацію.

Для півріч 11.2 та 13.1 обов'язковим є написання «проектної роботи з презентацією» («Projektarbeit mit Präsentation»). За навчальним планом на основний курс вивчення географії виділяється 23 години, на поглиблений – 63 години на півріччя, при вивченні

основного курсу учні вивчають географію 2 години на тиждень, при поглибленому – 5 годин на тиждень. У скороченому курсі півріччя 13.2 кількість годин основного курсу скорочується до 15 годин на півріччя, а поглибленого – до 43 годин.

При вивченні географії в обсязі 3 години на тиждень фахова конференція бере відповідальність за вивчення обов'язкового навчального матеріалу після переговорів із компетентними державними відомствами, що відповідають за освіту, збільшує зміст навчального матеріалу, кількість годин на півріччя становить відповідно 36 замість 24 годин.

Якщо географію не вивчали протягом шести півріч через малу кількість бажаючих, тоді фахова конференція зараховує цей предмет до скороченого вибору курсів. На основі змісту навчального плану встановлюються межі оформлення та основні моменти навчання на фаховій конференції. Зміни тем курсів дозволяються лише при згоді з державним шкільним відомством.

Зміст навчально-практичної частини починається з огляду обов'яз-кових тем, що вивчаються з 5 по 13 рік навчання. На початку цього розділу розглядається зміст знань, необхідний для складання предмета на абітур. Незалежно від послідовності змісту та основних моментів навчання та форм навчання на основі «Єдиних вимог до іспиту під час складання абітуру з географії» визначається базовий рівень знань при вивченні географії:

- природничо-географічні та геоекологічні структури та процеси;
- районні структури та проблеми індустріальних країн (США, Японія);
- районні структури та проблеми країн, що розвиваються;
- регіональна структура та її зміна в Німеччині та Європі під впливом економічних та політичних подій.

Цей навчальний та екзаменаційний матеріал, відповідно до стандартних вимог названих вище, у Гессені існує під назвою «Специфічні предметні вимоги щодо іспитів, що складаються на абітур».

Навчальний план систематизує теми, що входять до обов'язкового навчального змісту.

Після ознайомлення зі змістом із географії йде розділ, де зазначаються знання, вміння і навички, якими має володіти учень після 9 класу для продовження вивчення географії на вищому гімназійному ступені.

Після 9 класу учень повинен отримати знання, що допоможуть йому орієнтуватися у житті, а також знання і навички, які будуть використовуватися на вищому гімназійному ступені.

Перехідний іспит (переатестація) існує у вигляді проектної роботи, яка виконується групою учнів в 9 класі та є підтвердженням «загальної світової орієнтації», або в формі письмового чи усного опитування.

У передмові до навчального плану для кожного року міститься короткий огляд навчального матеріалу, який буде вивчатися протягом даного року навчання та пояснення для кожного півріччя окремо.

Поділ на курси проводиться лише в 12 та 13 класах, для яких існує два навчальних плани кожного півріччя – основного та поглибленого курсів. У 11 класі поділ на курси не проводиться, всі учні вивчають географію за єдиним навчальним планом.

У навчальному плані з географії для півріччя 11.1 зазначаються такі методи роботи:

- експеримент;
- використання карт, діаграм;
- інтерпретація знімків та аерознімків.

У навчальному плані з географії для півріччя 11.2 зазначаються такі методи роботи:

«Проектна робота з презентацією»:

I Аналіз місцевості за допомогою запитань (виходячи з актуальних проблем)

1. Яку інформацію ми потребуємо? Де ми її отримуємо?
2. Які ознаки (геофактори та людські фактори) сфери дослідження є найваж-ливішими?
3. За допомогою яких запитань треба проаналізувати місцевість?
4. Які методи та допоміжні засоби треба використати?
5. Який зв'язок між даними ознаками досліджуваної місцевості?
6. Як можна узагальнити отримані результати?

7. Як можна охарактеризувати досліджувану місцевість у кінці дослідження?

8. Яке значення мають результати для формулювання проблеми?

II Методи аналізу місцевості:

1. Оцінювання фотографій, аерофотографій, діаграм, карикатур, статистичних даних, таблиць, текстів та карт.

2. Інтернет.

3. Робота на місцевості (інтерв'ю).

4. Порівняння карт.

5. Встановлення зв'язків.

6. Створення карт (Mind Map) та представлення графічних сплетінь.

III Техніка презентації: реферат, доповідь за допомогою персонального комп'ютера, виготовлення таблиці, стінгазети, виготовлення графіків [161].

Останній розділ навчального плану присвячується знанням, вмінням і навичкам, які учні отримають після вивчення географії як основних або поглиблених курсів. Особливо подаються теми, які учні повинні знати після вивчення основних і поглиблених курсів (див. Додаток А).

Євангелістська релігія як навчальний предмет. На вищому ступені основний курс вивчається протягом 3 годин на тиждень, а поглиблений протягом п'яти годин на тиждень. Основний курс, особливо в 11 класі, надає учням можливість подолати недоліки попередніх років навчання, аби їх рівень знань був на рівні 10 класу. Для кожного півріччя обов'язковим є підготовка євангелістсько-католицького проекту, що має зв'язки з іншими предметами. Якщо проект зазначений у шкільній програмі, то його виконання є обов'язковим. Рішення про проект приймає предметна конференція [163].

Історія як навчальний предмет. Починає вивчатися з 6 класу, в параграфі «Дидактично-методичні основи» зазначаються наступні дидактичні принципи вивчення історії:

- орієнтація на дискусію;
- орієнтація на учнів;
- наукова і проблемна орієнтація;
- міжкультурна орієнтація;

- орієнтація на дії.

Історія на вищому гімназійному ступені вивчається як основний і поглиблений курси. Основний і поглиблений курси сприяють підготовці до навчання у вищому навчальному закладі, надають науково-пропедевтичну освіту, сприяють реалізації специфічних навчальних цілей і змісту предмета, враховуючи міжпредметні зв'язки при структуруванні наукових даних [166, 12].

Основний курс надає базові науково-пропедевтичні знання і розуміння навчального матеріалу і методів:

- знайомить зі структурою, основними завданнями і проблемами предмета;

- сприяє ознайомленню і оволодінню науковими методами роботи у процесі вивчення предмета;

- показує зв'язки в предметі між різними темами даного предмета і міжпредметні зв'язки з іншими предметами.

Під час вивчення основного курсу учні знайомляться з проблемами, завданнями і структурою предмета, не намагаючись охопити повну систематизовану і неперервну структуру предмета.

Поглиблений курс сприяє цілісному і системному розумінню предмета, має науково-пропедевтичну спрямованість на:

- систематичне оволодіння науковим комплексним змістом, теорією і моделями;

- поглиблене оволодіння предметними робочими засобами і робочими методами, їх самостійним застосуванням і розумінням.

У межах методичної концепції, на основі відмінностей навчального змісту для основного і поглибленого курсів предмета історія відмінності пов'язані не зі змістом, а з можливостями, що він надає. Поглиблений курс сприяє підвищенню активності учнів у процесі навчання, дає змогу кожному історичну тему аналізувати з урахуванням різних аспектів, поглиблене вивчення проблем і запитань сприяє ширшому розумінню вивченого матеріалу.

На поглибленому курсі більше уваги приділяється дискусії з допоміжною літературою і першоджерелами, учні розглядають тему більш комплексно, враховуючи різні точки зору, історичні зв'язки між подіями і проблемами. Завдяки систематизованому засвоєнню і

оволодінню специфічними поняттями з предмета і способами роботи учні вивчають історію як науку і вчать застосовувати знання з цього предмета при вивченні інших предметів.

Змістова частина навчального плану складається з теми курсу, обґрунтування, змісту обов'язкового навчального матеріалу і тез, робочих методів із врахуванням міжпредметних зв'язків.

У навчальному плані для вищого гімназійного ступеня вказані наступні методи роботи: аналіз різних джерел, робота з першоджерелами і їх переклад, інтерпретація історичних планів міст, доповідь.

Під час інтерпретації історичних джерел важливо вміти: узагальнювати і систематизувати історичні джерела, впорядковувати їх відповідно до історичних зв'язків; проводити регіональні історичні екскурсії; використовувати Інтернет; працювати з додатковою літературою; інтерпретувати географічні карти; аналізувати архітектуру історичних будівель, картини; інтерпретувати ідеологічно-критичні джерела (французького, американського та англійського походження), розуміти політичні символи як джерела інформації, визначати карикатуру як засіб соціальної критики; вміти порівнювати статистичні дані; проводити дискусії; аналізувати відео- та аудіодокументи; будувати і оцінювати діаграми; організовувати виставки; працювати з неопублікованими джерелами; проводити презентації.

У кінці навчального плану подається характеристика рівня знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень після вивчення курсу історії. Учень, що вивчав поглиблений курс, має знати навчальний матеріал глибше, ніж учень, що вивчав основний курс [166].

Філософія як навчальний предмет вивчається з 11 по 13 клас, лише як основний курс [176].

Політика і економіка як навчальний предмет за новим навчальним планом для восьмирічної гімназії вивчається з 7 по 12 клас. На кваліфікаційній фазі (11 і 12 класи) цей предмет вивчається як основний і поглиблений курси, що мають багато спільного у змісті і цілях. Відмінності полягають у глибині вивчення теоретичного матеріалу. Це стосується складності проблем, які

ставляться перед учнями, інтенсивності досліджень, які проводяться. Поглиблений курс спрямований на самостійне навчання учнів, на підготовку до вищого навчального закладу, орієнтується на додатковий навчальний зміст. Основні курси мають на меті надати учням базові знання з предмета, одночасно дотримуючись науково-пропедевтичної спрямованості.

До мовно-літературно-мистецької групи предметів належать: німецька, іноземні мови, музика, мистецтво. Як основні і поглиблені курси вивчаються: німецька, англійська, французька, латина і грецька [209].

Німецька мова вивчається з 5 по 13 клас. В 11 класі в кожному півріччі на вивчення німецької мови відводиться по 36 годин. На кваліфікаційній фазі протягом перших трьох піврічч на основні курси з німецької мови виділяється по 50 годин, на поглиблені – 63 години, в останнє півріччя на основному курсі німецьку вивчають 34 години, на поглибленому – 43 години [158].

Отже, різниця між годинами вивчення німецької мови на основному і поглибленому курсах незначна, це пов'язано з тим, що німецька мова є предметом ядра.

У розділі «Користування навчальним планом» зазначаються особливості, пов'язані з вивченням предмета як основного або поглибленого курсу.

Основний курс надає базовий науково-пропедевтичний рівень знань. Завдання основного курсу:

- надати учням базові знання з німецької мови і літератури;
- поглибити знання зі структури німецької мови, основних проблем, що розглядає цей предмет, на основі знань, отриманих на середньому ступені гімназії;
- оволодіти науковими знаннями, поглядами і вміннями з німецької мови з урахуванням специфічних методів і техніки роботи.

Поглиблений курс надає рівень знань із урахуванням науково-пропедевтичної спрямованості і скеровує учнів на самостійне навчання з поглибленням і систематизацією навчального матеріалу. Поглиблений курс спрямований на :



-систематичне навчання, комплексний зміст предмета, відповідні літературні тексти, предметні тексти, теорії і моделі;

- поглиблене оволодіння специфічною робочою технікою, методами і вмінням їх самостійно застосовувати.

Поглиблений курс має на меті допомогти учневі усвідомити значення предмета в межах загальної освіти з урахуванням міжпредметних зв'язків з іншими предметами.

Відмінність між основним і поглибленим курсами полягає у наступному :у складності проблем, які треба вирішувати; інтенсивності досліджень і диференціації понять; у рівні абстракції при аналізі текстів і теоретичному аналізі [158, 9].

Англійська мова, як зазначалося вище, вивчається як основний і поглиблений курси. Навчальний план для гімназії з англійської мови складається з двох частин - А (основні положення вивчення іноземної мови з 5 по 13 класи) і В (практична частина). Структура навчального плану з англійської мови така сама, як і структура навчального плану з інших предметів. Частина А і Б містять такі самі підрозділи, як і в навчальних планах з інших предметів [159; 160].

Частина А. Основи занять з англійської мови з 5 по 10 класи

1. Завдання і цілі предмета.
2. Дидактично-методична основа.
3. Користування планом.
- 3.1. 5-10 класи.
- 3.2. 11-13 класи.

Частина Б. Навчально-практична частина. Заняття в неповній середній школі.

Обов'язковий і додатковий навчальний матеріал з 5 по 10 клас.

1. Англійська як перша іноземна мова ( з 5 по 10 клас, кожен рік розглядається окремо)
2. Англійська як друга іноземна мова (з 7 по 10 класи, кожен рік розглядається окремо)
3. Вимоги до рівня знань учня після 10 класу при переході до вищого ступеня.

Заняття на вищому гімназійному ступені

4. Обов'язковий і додатковий навчальний матеріал з 11 по 13 клас.

5. Вимоги до рівня знань після закінчення кваліфікаційної фази.

У параграфі «Завдання і цілі предмета» зазначаються цілі (комунікативні компетенції) вивчення англійської мови, що пов'язані з такими сферами: мовленнєва компетенція (вміння говоріння, слухання, читання і письма, лексичні і граматичні навички); країнознавче навчання і міжкультурна компетенція; методичні і навчальні компетенції (навчальна і робоча техніка, форми роботи, що потребують співпраці учнів); компетенції, орієнтовані на навчання у вищому навчальному закладі і компетенції, що орієнтовані на професію; медіакомпетенція (користування бібліотекою і документаційними центрами, критичне ставлення до медіазасобів); міжпредметне навчання (проектна робота на тему, пов'язану з іншими предметами); презентаційна компетенція (представлення самостійно виконаної роботи).

Оцінювання знань з англійської мови так само, як і оцінювання інших іноземних мов здійснюється відповідно до загальних європейських вимог (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen). Для навчання на вищому гімназійному ступені необхідно мати за час вивчення англійської мови як першої або другої іноземної мови за попередній рік рівень B 1(+).

Параграф «Дидактично-методологічні основи». Формування мовної компетенції орієнтується на попередні роки навчання.

У параграфі «Користування планом», у розділі для 5-10 класів зазначається, що англійська мова має обов'язково вивчатися як перша або друга іноземна мова. Навчальний план встановлює межі обов'язкових мовних знань, умінь і навичок, зміст і компетенції у сфері методів і навчальної техніки [159, 8].

У розділі, який стосується вищого гімназійного ступеня, зазначаються дидактичні основи вивчення англійської мови. Організація вивчення англійської мови потребує дидактично-методичних категорій для відбору тем, структурування змісту, вибору складних іноземних предметних і літературних текстів. Дидактичними основами є наукова орієнтація, орієнтація на використання знань (практична і професійна орієнтація), орієнтація на дії, орієнтація на учня, на самостійне і відповідальне навчання, проблемна орієнтація і навчання з урахуванням міжпредметних

зв'язків. У цьому розділі міститься інформація про мовну і предметну компетенції, про комунікативні навички (слухання, говоріння, читання, письмо), про володіння мовними засобами (фонетична компетенція, лексична компетенція, граматична компетенція), робота з текстом (літературний текст, предметний текст, візуальні та аудіо-тексти, таблиці, графіки), міжкультурна компетенція і зміст, увага приділяється культурній і естетичній компетенції, предметним текстам, соціо-культурному компоненту.

У цьому розділі зазначається, що протягом півріччя навчальний матеріал розділяється на модулі. Протягом півріччя учні беруть участь у презентації, яка повинна тривати годину. Учень не зобов'язаний готувати презентацію кожне півріччя, він повинен представити мінімум одну роботу протягом кваліфікаційної фази. Учень може готувати роботу самостійно або у складі групи, тема презентації має бути нефілологічного напрямку: доповідь про книгу, суспільної або краєзнавчої спрямованості, про твори мистецтва і їх інтерпретацію, прості наукові експерименти, технічні проблеми і їх розв'язання, наукові проблеми.

Оволодіння робочою технікою і методами є важливою передумовою навчального процесу. Отримана робоча техніка в неповній середній школі розширюється на вищому гімназійному ступені. Вивчаючи лексику і граматику учні працюють над самостійним поповненням словникового запасу, розвивають техніку запам'ятовування. При роботі з текстом учні знайомляться з різною інтерпретаційною технікою. У сфері медіа компетенції учні поглиблюють знання з користування сучасними технологіями (Інтернет), e-mail техніка [159].

Оволодіваючи професійними навичками і навичками, орієнтованими на навчання у вищому навчальному закладі, учні вчать писати заяви про прийом на роботу і правильно оформляти ділові папери, вести бесіду, пов'язану з прийняттям на роботу, ставити, обговорювати і розв'язувати проблеми наукового, природничого і технічного характеру.

Презентація є новим центральним елементом організації системи курсів. Учні залучаються до навчального матеріалу зі змістом, орієнтованим на застосування. З іншої сторони традиційна

форма представлення матеріалу, така як доповідь за книгою і реферат, також існує, якщо учні вирішують проблеми наукового, технічного і економічного напрямків. Вибір проблемних тем із цих сфер орієнтується на: інтереси учнів; практичний напрямок змісту; експериментальне опрацювання вже використовуваних методів.

Основою виконання роботи є самостійна діяльність учнів:

1. Тривале опрацювання проблемної теми: вирішення проблеми; продумування методів; проведення підрахунків; структурування і узагальнення інформації.

2. Робочі кроки подолання проблеми з іноземної мови: аналіз інформаційних джерел декількома мовами; інтерпретація; структурування (визначення слів, специфічних для теми).

3. Представлення навчальній групі: засоби і оформлення презентації, адресованої учням, спонтанна реакція на запитання і заперечення учнів (дискусія на основі змісту і форм презентації).

Відповідно до постанови КМК щодо організації вищого гімназійного ступеня від 7 липня 1972р. (доповнений варіант від 16 травня 2000р.) система представляє та виділяє під час кваліфікаційної фази різні акцентовані завдання: основний курс спрямований на надання учням науково-пропедевтично орієнтованої освіти, поглиблений курс спрямований на систематизовану та поглиблену науково-пропедевтичну роботу [210, 14].

Основний курс надає базову компетенцію у використанні знань з англійської мови. Беручи до уваги мовні знання, комунікативні навички, користування текстом та медіазасобами, методичну компетенцію та робочу техніку, основний курс надає знання, вміння та навички з метою використання мови як робочого засобу – перш за все вивчення мови має прикладну спрямованість, з урахуванням міжпредметних зв'язків. На основному курсі відкривається можливість щодо внесення до змісту з іншої сторони зв'язків з англійським міжкультурним контекстом. У сфері міжкультурної комунікації для підсилення спрямованості на використання. Одночасно з розглядом літературних текстів пропонуються для опрацювання на основному курсі тексти наукового, технічного та науково-природничого змісту [150].

Основний курс спрямовує заняття з іноземної мови на змістовно визначені області знань: в учнів є можливість переносити спеціалізовані знання з інших навчальних областей. Однією з центральних функцій є оволодіння формами презентації (у зв'язку з чітко визначеними завданнями) та технікою посередництва в двомовних ситуаціях. Високим вважається результат, якщо учень у кінці 13 року навчання отримує рівень B2 відповідно до загальних європейських стандартів (Gemeinsame Europäischen Referenzrahmens): «розуміє основний зміст тексту на конкретну або абстрактну тему; розуміє діалог на вузьку спеціалізовану тему; може без підготовки вільно провести бесіду з носієм мови без докладання великих зусиль з обох сторін; чітко та детально висловити власну думку щодо широкого спектру тем, дати відповідь на актуальне запитання» [160, с.18].

Поглиблений курс спрямований на широку загальну освіту з англійської мови, поглиблені знання з мовної структури, навички та знання з залученням до міжкультурного та історичного розуміння текстів, особливо літературних. Поглиблений курс надає знання, вміння та навички з метою використання мови як засобу вираження та оформлення думки.

Особливо при аналізі літературних текстів на поглибленому курсі відкривається можливість дослідити складний зміст, а також мовні та формально-структурні ознаки. Принцип роботи на поглибленому курсі – це введення самостійного. Поглиблений курс має науково-пропедевтичну спрямованість, знайомить із суспільним та літературним розвитком за допомогою порівняння текстів різних епох. Він спрямований на міжкультурне навчання, вибірккові теми, з метою надання поглибленої мовної компетенції та диференційованих знань.

Надзвичайно високим результатом із поглибленого курсу є отримання в кінці 13 року навчання рівня C1, B2 відповідно до загальних європейських стандартів (Gemeinsame Europäischen Referenzrahmens): учень повинен розуміти великі складні тексти, включаючи розуміння деталей; без підготовки вільно висловлюватися на будь-яку тему; вести бесіди на суспільні та професійні теми, а також на теми, що стосуються освіти та навчання;

чітко, структуровано та детально висловлювати власну думку, використовуючи засоби об'єднання тексту. Основний і поглиблений курси сприяють отриманню знань, методів і навичок, чіткому розумінню зв'язків навчального змісту з урахуванням міжпредметних зв'язків.

У розділі Б «Навчально-практична частина» четвертий параграф присвячений вищому гімназійному ступеню. У підрозділі «Обов'язковий і додатковий зміст навчального матеріалу з 11 по 13 класи» зазначається, що навчальний план з англійської мови для вищого гімназійного ступеня містить навчальний матеріал для фази введення в 11 класі і відомості про основний і поглиблений курси кваліфікаційної фази. На вищому ступені навчальний матеріал структурується через рамкові теми і обов'язкові тематичні сфери ядра [161].

На фазі введення вивчається чотири теми ядра. На кваліфікаційній фазі відбувається диференціація за профілем основного та поглибленого курсів. Таблиця для кожного півріччя з основного та поглибленого курсів має єдину загальну назву, модуль структурований у формі тематичної області ядра. Тематична область ядра однакова для основного та поглибленого курсів, відмінною є кількість годин, що приділяється на кожен курс.

Навчальний профіль у кожному півріччі має обов'язковий та додатковий навчальний матеріал. Завдяки різному визначенню обов'язкових модулів кожен курс отримує власну профільну спрямованість. На основному курсі в кожному півріччі модуль I та II є обов'язковими, а модуль III та IV необов'язковими; на поглибленому курсі модулі I та III – обов'язковими, а модулі II та IV – необов'язковими.

Модуль II спрямований на практичне використання, тематичні області цього модуля головним чином мають професійну спрямованість, орієнтацію на навчання та відкривають урок англійської мови на кваліфікаційній фазі для залучення проблем науково-природничого, економічного та технічного характеру. Завдяки обов'язковому вивченню цього модуля на основному курсі створюється сильна акцентуалізація профілю основного курсу на протиположному мовно-філологічному профілю поглибленого курсу.

На основному курсі за допомогою додаткового модуля V створюється можливість встановити спрямованість основного змісту навчання на економіку та надати професійну спрямованість. Цей курс може вивчатися протягом всієї кваліфікаційної фази або лише певних півріч. Ця тематична основна сфера не пов'язана ні з яким півріччям і тематично не обмежена, вона може бути гнучко змінена.

Зміст модуля I, який стосується культури різних країн, не пов'язаний з модулями II, V в кожному півріччі. Модулі зазвичай незалежні один від одного, змістовно закінчені. Модулі одного півріччя визначають зміст у межах теми. При користуванні таблицями про проведення навчання обов'язковими є теми та їх послідовність в 11 класі, а також послідовність півріч курсів. Основні тематичні області:

- в 11 класі обов'язковими є 4 основні тематичні області;
- у півріччях курсу з 12.1 по 13.1 перші два модулі є обов'язковими; у півріччі 13.2 учнями обирається одна з перших двох основних тематичних сфер;
- тези: конкретизують основні тематичні області та описують можливі горизонти засвоєння змісту. Вони не вимагають повного дотримання;
- презентація: основна увага при вивченні основного курсу приділяється практичним і прикладним темам.

На основному курсі протягом кваліфікаційної фази обов'язкові та додаткові модулі ) учням необхідно опрацювати: ділові та професійні тексти, одну драму, один роман, декілька коротких оповідань, політичні промови, телевізійні дебати, фільми. На поглибленому курсі протягом кваліфікаційної фази (обв'язкові та додаткові модулі ) учням необхідно опрацювати: ділові та професійні тексти, дві драми, одна з них має бути драма Шекспіра, два романи, багато коротких оповідань, обрані вірші з різних історичних епох, політичні промови, телевізійні дебати, фільми. Відповідно до постанови КМК від 23 квітня 2002р. в 11 класі англійська мова може вивчатися 4 або 3 години на тиждень (табл. 2.4, табл. 2.5) [159, с.24-25].

Таблиця 2.4.

## Модулі основного курсу

Модулі		Обов'язковий і додатковий навчальний матеріал			
		12.1 The Challenge of Individualism Людина і суспільство	12.2 Tradition and Change Традиції і зміни	13.1 The Dynamics of Change Динаміка змін	13.2 The Global Challenge Глобалізація
ОК обов		Презентація	презентація	презентація	презентація
ОК обов	1	США (USA)	Велико-британія (United Kingdom)	Новий світ: мрії і їх реалізація (Promised Lands Dreams and Realities)	Глобалізація Globalization
ОК обов	2	Наука і техніка Science and Technology	Робота та індустріалізація (Work and Industrialization)	Порядок, погляди і зміни (Ordnung, vision and Change)	Європа (Europa)
ОК факул	4	Ми і вони (Them and Us)	Екстремальні ситуації (Extreme Situations)	Ідеали і реальність (Ideals and Reality)	Громадянське суспільство (Civil Society)
ОК факул	4	Чоловіки і жінки (Gender Issues)	Постколоніальний досвід (The Post-Colonial Experience)	Влада і політика (Power and Politics)	Соціальний досвід (Social Experience)
ОК факул.	5	Ділове спілкування (Business Communica- tion)	Бізнес, ідея і продукт (The Business Idea and the Product)	Маркетинг (Marketing)	Вільна ринкова економіка (Free Market System)
год. ОК		36	36	36	36



Таблиця 2.5

## Модулі поглибленого курсу

Модулі		Обов'язковий і додатковий навчальний матеріал			
		12.1 The Challenge of Individualism Людина і суспільство	12.2 Tradition and Change Традиції і зміни	13.1 The Dynamics of Change Динаміка змін	13.2 The Global Challenge Глобалізація
ПК обов.		Презентація	презентація	презентація	презентація
ПК обов.	1	США (USA)	Великобританія (United Kingdom)	Новий світ: мрії і їх реалізація (Promised Lands Dreams and Realities)	Глобалізація (Globalization)
ПК обов.	2	Ми і вони (Them and Us)	Екстре-мальні ситуації (Extreme Situations)	Ідеали і реальність (Ideals and Reality)	Громадянське суспільство (Civil Society)
ПК факул	3	Наука і техніка (Science and Technology)	Робота та індустріалізація (Work and Industrialization)	Порядок, погляди і зміни (Ordnung, vision and Change)	Європа (Europa)
ПК факульт.	4	Чоловіки і жінки (Gender Issues)	Пост-колоніальний досвід (The Post-Colonial Experience)	Влада і політика (Power and Politics)	Соціальний досвід Social Experience
год. ОК		63	63	63	63

На основному курсі учні вивчають літературні твори лише ХХ століття, хоч можливе розширення цих меж, на поглибленому курсі вивчаються літературні твори, що належать до 3 історичних епох. Всі основні тематичні області (крім модуля V) використовують літературні тексти. При опрацюванні літературних текстів учні дізнаються про хід історії, розвиток культури та суспільства.

У кінці навчально плану міститься розділ про вимоги до рівня знань учнів після закінчення кваліфікаційної фази. Цей розділ складається з двох частин: одна частина присвячена рівню знань після закінчення основного курсу, а інша рівню знань після поглибленого курсу. Розділи містять 5 підпунктів:

1. Комунікативні навички (слухання, читання, говоріння, письмо).

2. Володіння мовними засобами (фонетична компетенція, лексична компетенція, граматична компетенція).

3. Робота з текстом.

4. Міжкультурна компетенція і зміст (соціокультурна компетенція, практична спрямованість).

5. Методична компетенція (робоча і навчальна техніка, медіа компетенція і презентація).

Російська мова як навчальний предмет, може вивчатися як третя іноземна мова, вивчається з 9 класу, в обсязі 80 годин у 9 і 10 класах. Третя мова може вивчатися лише як основний курс.

У розділі «Робота з навчальним планом» зазначається, що на кваліфікаційній фазі навчання, так само як і при вивченні всіх інших предметів, проводиться через систему курсів. Для курсів є визначені теми. Вони орієнтовані на загальноосвітні та виховні цілі і спрямовані на отримання навичок, необхідних для навчання у вищому навчальному закладі.

Третя мова може вивчатися лише як основний курс. Цей курс представляє навчальний рівень вищого гімназійного ступеня, що спрямований на поглиблену загальну освіту.

Основний курс повинен:

- розширювати мовні компетенції учнів і надавати основні знання з урахуванням міжкультурної компетенції;
- завдяки використанню наукових методів роботи сприяти підвищенню мотивації до самостійного навчання;
- за допомогою порівняння текстів і матеріалів з різних епох і предметних сфер вміти встановлювати міжпредметні зв'язки.

У цьому розділі подається інформація про методи роботи і технічні засоби навчання, яку треба використовувати на уроці. Отримана в неповній середній школі робоча техніка на вищому ступені закріплюється і розвивається:

- форми самостійної роботи;
- проектна робота, навчання орієнтоване на продукт;
- презентаційна техніка;
- робота з допоміжними засобами, словники, граматики;
- вивчення слів у контексті;
- використання Інтернету.

У практичній частині Б, у підрозділі, що стосується вивчення іноземної мови на вищому гімназійному ступені міститься інформація про особливості вивчення іноземної мови на вищому гімназійному ступені [159, 29].

Обов'язковим у навчальному плані є дотримання основних тематичних сфер і тез, що стосуються змісту навчання. На кваліфікаційній фазі російська мова як третя іноземна мова вивчається як основний курс і розвиває вміння і навички роботи з:

- предметними текстами;
- типовими уривками з роману чи драми або з одним довгим оповіданням повчального спрямування;
- мінімум з одним оповіданням (спрощений варіант) і вибірково казками;
- вибірково вірші і пісні;
- типові епізоди з фільмів.

Під час основного курсу, якщо російська мова починає вивчатися лише з 11 класу, тоді опрацьовують скорочені тексти, уривки під пунктом 2 скорочують до епізодів.

Під час опрацювання літературних текстів обов'язково встановлюються зв'язки з історичним і соціокультурним контекстом для розуміння російської сучасності. Навчальний план визначає об'єми навчочок, знань і вмінь, якими треба оволодіти протягом трьох років на вищому гімназійному ступені. Він розрахований на російську мову, яку почали вивчати в 9 класі і на російську мову, яку вивчають з 11 класу.

Якщо російську вивчали з 9 класу, то навчання в 11 класі використовує здобуті знання, вміння і навички. При вивченні російської мови з 11 класу, її можна вивчати 3 або 4 години на тиждень і тоді здавати на абітур. Додаткові заняття з російської мови проводяться у другій половині дня. Навчання має враховувати особливості пізнього вивчення мови, для цього необхідно підвищувати мотивацію учнів. Якщо учні починають вивчати російську мову з 11 класу, то вони працюють за навчальним планом з 9 по 11 клас.

При вивченні російської мови з 11 класу протягом 4 годин на тиждень необхідно враховувати, що по закінченню курсу знання

учнів мають відповідати встановленим вимогам до рівня знань. У навчальному плані подається лише основний курс з російської мови. Характерною особливістю є те, що з 11 класу діти вивчають російську мову, читаючи оригінальну літературу [180].

Італійська мова як навчальний предмет, так само як російська мова, вивчається протягом 9 і 10 класів, 80 годин на рік, 3 години на тиждень. З 11 класу може вивчатися як мова, що вивчалася з 9 класу, а може вивчатися як нова мова, що не вивчалася до 11 класу [171].

Як третя іноземна мова, італійська вивчається лише як основний курс. Якщо учні у середніх класах гімназії не вивчали другу іноземну мову або хочуть вивчити ще одну іноземну мову, вони можуть обрати італійську, вивчаючи 3 або 4 години на тиждень. Курс, під час вивчення якого навчання триває 3 години на тиждень, відповідає змісту навчальної програми за 9, 10 і 11 роки навчання. У кінці навчального курсу відповідно до загальних європейських вимог учень повинен отримати рівень А1. Учні можуть здати іспит відповідно до європейських стандартів і отримати сертифікат, що буде корисним для продовження академічної і професійної освіти. Передумовою для складання іспиту з італійської мови є вивчення її чотири години на тиждень. Предметна конференція вирішує, у якій формі запропонувати вивчення цього предмета. Поряд із загальними чотирма годинами продумується організація навчання з послідовністю п'ять годин на тиждень в 11 класі, чотири години на тиждень у 12 класі і 3 години на тиждень у 13 класі.

Можлива інша послідовність: п'ять годин в 11 класі, три години на тиждень у 12 класі і чотири години на тиждень у 13 класі. При чотиригодинному курсі за основу для вищого гімназійного ступеня є навчальний план за 9, 10 і 11 рік навчання. Додаткові уроки проводяться у другій половині дня.

Грецька мова як навчальний предмет. Грецька культура і мова є предметом вивчення на уроках грецької. У 9 і 10 класах учні вивчають грецьку протягом 135 годин на рік. Грецька вивчається як третя іноземна мова.

За новим навчальним планом для восьмирічної гімназії грецьку мову починають вивчати з 8 класу [158; 159]. У всіх курсових і

піврічних темах використовуються наступні форми роботи:

- різноманітні форми засвоєння тексту;
- різноманітні моделі тлумачення;
- порівняння варіантів перекладу;
- використання різних форм і техніки оволодіння матеріалом, представлення матеріалу;
- відповідне і спрямоване на зміст використання класичних і сучасних медіазасобів;
  - можливість проектно-орієнтованої роботи (самостійне планування, організація і проведення);
  - можливість використовувати міжпредметні зв'язки;
  - опрацювання вторинної літератури;
  - введення до основних принципів наукової роботи.

На вищому гімназійному ступені гімназії грецька вивчається як основний і поглиблений курс. У другому півріччі 11 класу учні мають почати читати оригінальну літературу. Протягом кваліфікаційної фази вивчаються чотири теми, що є спільними для основного і поглибленого курсів, для обох курсів існує єдиний план, відмінність полягає лише в кількості годин. Перші три півріччя грецьку вивчають на основному курсі 36 годин, а на поглибленому – 63 години, в останньому півріччі – 24 і 63 години [167, 3].

Латина може вивчатися як перша, друга або третя іноземна мова. Як перша іноземна мова, латина вивчається з 5 класу, як друга – з 7 класу і як третя – з 9 класу. На вищому гімназійному ступені латину можна обирати як четверту іноземну мову з 11 класу, вивчаючи її 4 години на тиждень, учень може здавати латину як четвертий іспит абітуру. Якщо учень вивчає латину як вибірково-обов'язковий предмет з 9 класу, то він може здавати її як третій предмет абітуру. На кваліфікаційній фазі учні можуть вивчати латину як основний, так і як поглиблений курс і здавати як другий або третій предмет абітуру, якщо вона є першою або другою іноземною мовою. Латину можна також здавати як п'ятий предмет абітуру, зараховуються також особливі навчальні результати з цього предмета [172, 5].

За новим навчальним планом для восьмирічної гімназії латину як першу іноземну мову вивчають з 5 класу, як другу іноземну мову – з 6 класу і як третю іноземну мову – з 8 класу [173, 2].

До математично-природничо-технічної групи предметів належать такі предмети, як математика, біологія, хімія, фізика та інформатика, як поглиблені курси можуть вивчатися всі перераховані предмети, крім інформатики [199]. При вивченні математики відмінності між основним і поглибленим курсами такі самі, як і при вивченні інших предметів. При вивченні основного курсу учні повинні отримати базові науково-пропедевтичні знання. Учні повинні: розуміти основні зв'язки між темами предмета, складні проблеми і структуру предмета; використовувати наукові робочі методи і розуміти їх використання; розуміти зв'язки в самому предметі і поза його межами. При вивченні поглибленого курсу учні повинні отримати поглиблене науково-пропедевтичне розуміння предмета, теорій і моделей, оволодіти специфічними робочими методами і навчитися їх самостійно застосовувати, усвідомлювати значення предмета в межах загальної освіти і враховувати міжпредметні зв'язки. Ці відмінності між основним і поглибленим курсами стосуються не лише математики і предметів математично-природничо-технічної групи, а й інших предметів. Різниця в основних і поглиблених курсах з математики полягає у вивченні різних тем, а при вивченні однакових тем у глибшому вивченні їх на поглиблених курсах [174; 175].

Біологія як навчальний предмет за планом для дев'ятирічної гімназії вивчається з 5 по 9 класи і з 11 по 13 клас [145, 3], за планом для восьмирічної гімназії з 5 по 8 і з 10 по 12 клас [146, 3]. При вивченні поглибленого курсу, порівняно з основним курсом, велике значення приділяється шкільному експерименту, обов'язковим є написання проекту, використання предметно-наукових робочих методів, використання знань із математики, інформатики і хімії. Робочі методи для поглибленого курсу: проведення експериментів, відвідування хімічної лабораторії в інституті або на виробництві.

Інформатика як навчальний предмет вивчається з 11 класу. У 11 класі інформатика вивчається як основний курс, в 12 і 13 класах як

основний і поглиблений курси. Основний і поглиблений курси не дуже відрізняються за цілями і змістом. Обидва курси спрямовані на поглиблену загальну освіту і підготовку до навчання у вищому навчальному закладі.

Основний курс орієнтований на надання базових знань, а поглиблений має науково-пропедевтичну спрямованість. Поглиблений курс з інформатики орієнтований на систематизацію фахових знань, на поглиблене розуміння і розширені знання з урахуванням науково-пропедевтичної спрямованості курсу [170].

Хімія як навчальний предмет вивчається з 8 по 13 клас [156, 3], за новим навчальним планом для восьмирічної гімназії з 7 по 12 клас [157]. На кваліфікаційній фазі хімія вивчається як основні і поглиблені курси. Порівняно з основними курсами, при вивченні поглиблених курсів велика увага приділяється проведенню чисельних експериментів. Окремі теми розглядаються на науковому рівні.

Фізика як навчальний предмет вивчається з 7 по 13 клас [168]. За новим навчальним планом для восьмирічної гімназії з 6 по 12 клас [169]. Предмет вивчається на кваліфікаційній фазі як основний і поглиблений курс. Тема півріччя 13.2 вивчається за вибором як в основному, так і поглибленому курсах. На поглибленому курсі велика увага приділяється науковим методам. Учні проводять багато різноманітних експериментів. Вчитель повинен спрямовувати їх на самостійне планування, проведення і оцінювання експерименту, на обговорення результатів експерименту в дискусіях, що проводяться серед учнів. Вчитель спрямовує учнів на самостійне опрацювання додаткового навчального матеріалу. Форма вищого гімназійного ступеня встановлена в статті 9 «Закону землі Баварія про навчання і виховання» і навчання і в шкільному уставі для гімназії [151, 5].

Гімназія надає поглиблену загальну освіту, що є передумовою навчання у вищих навчальних закладах; також вона створює додаткові умови для продовження професійної освіти у вищій школі (стаття 9 параграф 1 «Закон землі Баварія про навчання і виховання»)[98].

У Баварії учні створюють власний профіль навчання за допомогою навчальної програми, яка містить вибірково-обов'язкові і факультативні (додаткові) предмети. Особливістю навчальної програми в Баварії для старших класів гімназії є наявність альтернативних навчальних планів у 13 класі:

- з основного курсу географії – альтернативний навчальний план з географії (геології);

- з основного курсу економіки і права – альтернативний навчальний план з економіки і права (інформатики); передумовою є вивчення основного курсу з інформатики як факультативу в 12 класі або наявність документа про початкову освіту з цього предмета;

- з основного курсу математики – альтернативний навчальний план з математики (інформатики); передумовою є вивчення основного курсу з інформатики як факультатива в 12 класі або наявність документа про початкову освіту з цього предмета;

- до основного курсу фізики – альтернативний навчальний план з фізики (інформатики); передумовою є вивчення основного курсу з інформатики як факультативу в 12 класі або наявність документа про початкову освіту з цього предмета [151, 7].

Основні курси з факультативних (додаткових) предметів вивчаються 2 години на тиждень. Це іноземна мова (крім іноземної мови спеціального спрямування, наприклад розмовна англійська, бізнес-англійська), астрономія, прикладна інформатика (фізика), прикладна інформатика (математика) і біологічно-хімічна практика [151, 12].

Предмет, що вивчався за альтернативним навчальним планом: математика (інформатика), економіка і право(інформатика), географія (геологія) і іноземна мова, яку почали пізно вивчати, може здаватися як четвертий предмет абітуру.

Предмет, який вивчали за альтернативним навчальним планом: фізика (астрономія) може здаватися як третій предмет абітуру, спорт як третій або четвертий предмет абітуру.

Основний курс з факультативних предметів не здається на абітур, за винятком іноземної мови, яку почали пізно вивчати

Навчальний план Баварії має таку структуру:



1. Гімназія в Баварії і її навчальні і виховні завдання.
  - 1.1 Цілі і вимоги гімназії
  - 1.2 Навчальні і виховні завдання
  - 1.3 Навчання і шкільне життя
2. Внесок до навчальних і виховних завдань гімназії
  - 2.1 Профіль обов'язкових і вибірково-обов'язкових предметів.
  - 2.2 Завдання
  3. Загальний план.
  4. Предметний і навчальний план.

У першому розділі зазначається, що навчальний план гімназії в Баварії пояснює вчителям, учням і їх батькам завдання, мету, форми і методи навчання цього типу школи і складається з чотирьох частин [165, 5].

Перша частина описує цілі та вимоги гімназії, її освітні та виховні завдання, навчання та шкільне життя, а також структуру гімназії в цілому.

Друга частина показує, які освітні та виховні цілі встановлюються, які цілі з яких предметів досягаються, які міжпредметні виховні та навчальні завдання об'єднуються.

Третя частина – загальний план. Загальний план описує навчання на окремому році навчання, цілі і зміст різних предметів подано в загальному вигляді.

Четверта частина – предметний навчальний план, де окремо описані цілі і зміст різних предметів.

Ці чотири частини пов'язані між собою, але вони не замінюють одна одну.

У першій частині навчального плану, в підрозділі “Цілі і вимоги гімназії” розповідається, що гімназія сприяє поглибленню загальної освіти, яка необхідна для навчання у вищому навчальному закладі; це також створює додаткові передумови для продовження професійної освіти. Гімназія включає 5-13 роки навчання. Починається і базується на початковій школі, а закінчується складанням абітуру і наданням права вступу до вищих навчальних закладів.

Освіта в гімназії розвиває здібності щодо розуміння порядку речей у світі, до абстрактного мислення та теоретичних знань. Вона розвиває естетичні здібності і вчить розумно керувати емоціями, сприяє керуванню розумовими здібностями, розвитку відповідальності на основі історично обґрунтованого розуміння західноєвропейської культури. Тому гімназія є школою для дітей, які мають високий рівень розумових здібностей, допитливі, з великою фантазією, які можуть швидко, цілеспрямовано, диференційовано навчатися, мають гарну пам'ять, з бажанням самостійно виконують різні завдання, завжди готові вчити щось нове.

У підрозділі «Навчальні і виховні завдання» зазначається, що навчальна і виховна робота в гімназії встановлюється через принципи Основного закону Федеративної Республіки Німеччини, «Закону землі Баварія про навчання і виховання» і на основі навчальних і виховних завдань, які зазначені в Конституції Баварії: «Школа повинна не лише сприяти отриманню знань і вмінь, але також формувати серце і характер. Вищі освітні цілі: виховання поваги до Бога, дотримання релігійних переконань, поваги до гідності людини, самовладання, почуття відповідальності, готовності допомагати іншим, чуйності, почуття відповідальності за природу і навколишнє середовище. Учні мають виховуватися в дусі демократії, любові до рідного краю Баварії і німецького народу, почуття поваги до інших народів » [165, с.7].

На основі цих принципів кожен вчитель і кожна гімназія об'єднані в цілому. Вони мають проявлятися не лише під час вивчення різних предметів, а особливо при спілкуванні вчителів і учнів між собою, при проведенні різних заходів.

Вчителі зобов'язані спільно проводити виховну роботу. Вони мають бути готовими до різних конфліктних ситуацій. Складні педагогічні ситуації, які можуть трапитися з цілим класом або з окремими учнями під час навчального процесу, вони повинні пояснити учням і обговорити.

При виконанні своїх навчальних і виховних завдань гімназія має враховувати конституційне право батьків на виховання дітей. Всі

учасники навчально-виховного процесу зобов'язані брати участь у спільній роботі по вихованню учнів.

Навчальна і виховна робота є продуктивною тоді, коли збільшується кількість учнів, які розуміють цілі і зміст навчального процесу, коли вчителі ставляться до учнів як до особистості, поважають їх гідність.

Гімназія – це єдиний тип школи, який починає працювати з дітьми, а закінчує з молодими дорослими людьми. Завдяки цьому вона має спеціальні педагогічні завдання.

Вступ до гімназії, який призводить до зміни шкільного оточення і до зміни вимог до учнів, дає дітям сильний поштовх до розвитку. Завдяки цьому розвитку у дітей створюється власна картина навколишнього світу.

Учні повинні звикнути один до одного і до нових вчителів, мають звикнути до нового приміщення і до їх найближчого оточення. Вони повинні вчитися вчитися. Вчителі виконують допоміжну функцію: розвивають знання, здібності і навички учнів, на основі тих, які в них вже є, сприяють свідомій самостійній роботі.

У гімназії велика увага приділяється формуванню суспільного життя. В учнів має розвиватися вміння співпрацювати з різними учнями. Велике значення надається розвитку відповідальності учнів один за одного.

Розвитку самостійності, відповідальності і допитливості учнів сприяють заняття з таких предметів, як іноземна мова, біологія, географія та історія.

Учні дорослішають, у них зростає інтерес до навчальних предметів, розвивається самостійність, власна думка, а також свідомими стають їх дії. Ці успіхи досягаються завдяки пошукам нових орієнтирів, в критичних дискусіях з існуючими авторитетами [165].

Під час переходу до середнього гімназійного ступеня вчитель повинен заохочувати учнів до навчання, вказувати на їх сильні сторони, відкривати і розвивати їх здібності і вміння.

Учні повинні сприймати себе як членів суспільства, яке дає їм шанс отримати поглиблену шкільну освіту, а на далі можливість вступити до вищого навчального закладу. Вибір професії і вищого

навчального закладу зазвичай тривалий процес, з цією метою у 9 класі гімназії навчання має професійно орієнтаційний характер, учні знайомляться з умовами сучасного робочого світу, що надає можливість їм визначитися з власними інтересами і вподобаннями.

В особистісному та суспільному житті учень постає як самостійна особистість, якій притаманні такі риси, як самовідповідальність і самовладання. З початком навчання на вищому гімназійному ступені вміння самостійної роботи і власна точка зору щодо навчальних предметів мають велике значення. Вчителі повинні зважати на те, що навчають і виховують наступне молоде покоління. Навчання в гімназії потребує від учнів наявності широкого кругозору та одночасно вміння концентруватися, бути цілеспрямованим. Фаза курсів на вищому гімназійному ступені з основними і поглибленими курсами, сприяє професійній орієнтації, так як кількість обов'язкових предметів скорочується, а вибіркових зростає. У межах запропонованих предметів існують можливості вибору, але учні повинні самостійно обрати предмети.

Основні курси забезпечують широкі базові загальні знання з предмета. «Поглиблені курси сприяють поглибленому рівню знань з обраних предметів, мають науково-пропедевтичну спрямованість і готують учнів до навчання у вищих навчальних закладах» [165, с.17].

Велика увага у гімназії приділяється вихованню. Підлітків спрямовують на роздуми над такими питаннями, як совість і гідність людини, смисл життя, моральні цінності. Учні розвиваються духовно і морально. Навчання в гімназії сприяє формуванню цілісної особистості.

У підрозділі «Навчання і шкільне життя» говориться, що успішна робота в гімназії виявляється через такі ознаки:

- чітко визначені завдання навчального процесу;
- відкрита і довірлива обстановка між директором, учителями, учнями та батьками;
- тісна співпраця між вчителями;
- вчитель має покладати великі надії на учня, поважати його;
- наявність порад і допомоги при вирішенні навчальних і особистісних проблем;

- велике значення надається знанням і вмінням, високим предметним успіхам;

- стиль викладання, співпраця учнів один з одним і самостійність, розвиток творчості і вміння самостійно приймати рішення.

Учні, які відвідують гімназію, повинні бути готовими на високому рівні багато і старанно працювати. Учні «повинні розуміти, що перш за все вони в школі для того, щоб навчатися, але важливе значення надається соціальним стосункам і суспільній діяльності» [165, с.20].

Вчителі повинні робити все для того, щоб зацікавити учнів до навчання. Вони допомагають учням реально оцінити їх можливості і допомагають позбавитися недоліків. Вони беруть до уваги особливі навантаження, які заважають учням добре вчитися. Особливим здібностям учнів вчителі повинні надавати особливі можливості для того, щоб розвивати ці таланти. Вони детально спостерігають за навчальною поведінкою учнів, щоб потім переконати їх, що кожний наявний задаток можна розвинути завдяки відповідним зусиллям. Якщо недоліки не вдається подолати, учитель має порадити відповідний шлях навчання.

Учні залежать від цілей навчання, від значення предмета в міжпредметних зв'язках навчання, від очікувань вчителя щодо успіхів учнів. Учні потребують різних можливостей для перевірки їх навчальних успіхів, вони повинні знати про свої успіхи і невдачі, знати свої сильні і слабкі сторони.

Учні вчаться краще і з більшим бажанням, коли вони можуть впливати на процес навчання. Шкільний порядок і навчальний план дають їм таку можливість. Участь учня у формуванні навчального процесу сприяє розвитку зацікавленості до навчання, а також зміцненню соціальних відносин у класі.

Важливе місце на уроках в гімназії приділяється розвитку пам'яті. Вчителі повинні сприяти розвитку пам'яті учнів, а навчальний матеріал повинен мати чітку структуру, підкріплюватися наочністю. Новий матеріал має спиратися на вже отримані знання, основні знання отримані за попередні роки навчання повинні постійно повторюватися і закріплюватися.

Слово займає важливе місце у процесі вивчення всіх предметів. Розповідь, доповідь, реферат надають учням можливість, за допомогою правильного використання мовних засобів, зробити відповідний вплив на слухачів, щоб з'ясувати ситуацію і точно представити тему. Учні мають вчитися утримувати увагу слухачів. Розмова з використанням діалогу потребує і сприяє конструктивному оформленню мовної ситуації, оволодінню важливими мовними зразками і готовністю до розуміння.

Вчитель виконує таке важливе виховне завдання, як зразок і партнер. Його розмовне вміння, його навички розповідати, його манера уважного слухача і вміння при керуванні бесідою створювати умови, при яких мова і мовлення учнів можуть краще розвиватися, мають важливе значення у процесі навчання[165, 25].

Гарно письмово висловлювати думки краще всього вчать учні при виконанні тренувальних письмових вправ. Це стосується як рідної, так і іноземної мови. Письмові роботи пишуться на основі прочитаних текстів, дискусій, проведених у класі. Особливим видом роботи є переклад, для учнів важливо, щоб прочитаний матеріал і тема були зрозумілими. Учні перекладають іноземні джерела не лише на заняттях з мови, але й під час вивчення таких предметів, як історія, географія, біологія.

Інколи картини захоплюють учнів більше, ніж тексти, учні можуть описати своє сприйняття картини, ця діяльність належить до культури мови, яку гімназія має поглиблювати. Зацікавленість читанням, допитливість до читання має багато можливостей: при розповідях з історії, при розмовах про літературні тексти, при читанні підручників, при користуванні бібліотекою. Вся інформація, яку учні отримують під час читання наукової літератури, сприяє самоосвіті, формуванню власної точки зору з того чи іншого предмету.

На кожному занятті вчителі повинні використовувати наочні засоби. Гімназія працює над використанням світового досвіду і постійно вдосконалює навчальний процес. Учні повинні часто експериментувати або спостерігати і через спостереження під час гри або навчання, екскурсій на виробництво, прогулянок, шкільних поїздок і у зв'язку з актуальними темами і подіями отримувати

навчальний матеріал, який вони потім можуть використовувати самостійно під час навчання.

Характерним для навчання в гімназії є сприяння розумовій діяльності, яка пов'язана з навчальним матеріалом. Учні повинні направлятися, абстрагуватися, вміти поєднувати знання з різних предметів, створювати основу для прийняття рішення, для оцінювання і обдумування своєї діяльності.

Навчання в гімназії сприяє формуванню соціального життя підлітків. Учні знайомляться з питаннями, які стосуються сенсу життя, книги або статті, які вони читають, театральні вистави, концерти, доповіді або виставки, які вони відвідують, радіо або телепередачі, які вони слухають, сприяють творчому ставленню учнів до життя. Гімназія впливає на формування думки про себе, на розвиток самодисципліни і відповідальності.

Особливості навчання в гімназії пов'язані з великою кількістю предметів, що вивчаються. Учень має сприймати навчання цілісно. Вчитель, що викладає в одному класі, повинен узгоджувати свої уроки з іншими вчителями і спиратися на теми і основні моменти інших предметів, тим самим поглиблюючи основні знання. Необхідні моменти спільної роботи міжпредметних зв'язків визначаються в межах загального навчального плану і предметного навчального плану. Детальніше це пояснюється за допомогою посилань. Навчальний план створює загальну картину навчання для вчителя і учня [157].

Для розвитку і закріплення готовності учня виконувати роботу важлива наявність радості від школи і від навчання. Вона розвивається і залежить від оцінки і визнання, яку отримує в школі кожен учень через мотивовані, актуалізовані, індивідуалізовані здібності та інтереси учнів на уроках і в шкільному житті.

Усі гімназії повинні піклуватися про тісні зв'язки з батьками їх учнів. Батьки завжди цікавляться школою, до якої посилають своїх дітей. Вчителі повинні розповідати батькам про те, як їх діти беруть участь у навчальному процесі, якого вимагає гімназія.

Позитивний вплив на шкільне життя має позашкільна діяльність, якщо вона пов'язана зі шкільними завданнями і є доцільною під час навчального процесу. Під час спільного виконання завдання в учнів

розвивається взаємна відповідальність, під час вистав шкільного театру, під час концертів чи інших суспільних заходів, під час участі в спортивних змаганнях формується особистість, але ці заходи не повинні заважати навчанню. Позашкільна діяльність дозволяється, якщо вона не суперечить меті навчання.

У навчальному плані формується мета і основні положення навчального процесу. Навчання формується через створення і розвиток пам'яті, через вправління умінь і навичок, вирішення проблем або завдяки розвитку самовладання і вміння самостійно приймати рішення. Ці процеси пов'язані між собою. Цілі, зазначені в навчальному плані, впливають на формування особистості учня.

Поряд з часом, який відводиться на досягнення мети з певного предмета, залишається вільний час. Цей вільний час є необхідним для розвитку інших інтересів учнів, наприклад, поглибленого оволодіння додатковим навчальним матеріалом, з метою створення міжпредметного проекту.

Навчання повинно спиратися на умови розвитку учнів і на потреби учнів у розвитку; бути спрямованим на цілі і зміст, які описані в предметному навчальному плані; визначатися завдяки домовленостям у межах міжпредметної спільної роботи вчителя одного класу щодо предметних і педагогічних питань і завдяки узагальненому представленню цілей і змісту предмета.

У другому розділі «Внесок до навчальних і виховних завдань гімназії» зазначається:

1. Навчальна і виховна робота в гімназії охоплює велику кількість предметів. Ці предмети належать до обов'язкової або вибіркової сфери, завдяки чому гімназія допомагає учням в реалізації їх здібностей та інтересів

2. Гімназія має такі освітні напрями: класичний, гуманітарний, математично-природничий, естетичний, економічний, соціальний. Зважаючи на федеративний устрій Німеччини гуманітарний напрям має назву «напрямок нових мов», а класичний називають також «гуманітарним», або «напрямом старих мов». Отже, назва «гуманітарний» може вживатися стосовно обох напрямів.



3. Деякі обов'язкові і вибіркові предмети завдяки особливому внеску до навчального і виховного процесу гімназії характеризуються як предмети ядра: німецька мова, перша і друга іноземна мова, математика і фізика і предмети, що пов'язані з навчальним напрямком. Вони пропонуються на вищому гімназійному ступені як курси [156, 27].

Вибіркові предмети і додаткові предмети на фазі курсів надають учням можливість індивідуалізувати їх навчальну програму.

У гімназії існують наступні групи обов'язкових і вибіркових предметів:

- релігія (етика);
- німецька і три ( в деяких навчальних напрямках дві) іноземні мови;
- естетичне виховання і музика (так само, як і текстиль на соціальному напрямі);
- математика;
- фізика, хімія і біологія;
- історія, географія, соціологія, економіка і право (так само як і право в економічній гімназії і домашнє господарство, текстиль і соціально- практична базова освіта на соціальному напрямі);
- спорт.

До навчальної і виховної роботи в гімназії належать завдання, які реалізуються завдяки всім предметам (міжпредметні навчальні і виховні завдання).

З метою реалізації цих завдань у навчальному плані подаються наступні посилення: професійна орієнтація, німецьке питання, "третій світ", Європа, родинне і сексуальне виховання, використання вільного часу, дружба, виховання здорового способу життя, інформаційно-технічна освіта, основи медіа-засобів, людина і техніка, естетична освіта, турбота про німецьку мову, політична освіта, навколишнє середовище, транспорт, будова світу і його розуміння світу.

Далі в параграфі 2.1 «Профіль обов'язкових і вибіркових предметів» подаються загальні цілі, завдання та особливості таких предметів, як: католицька релігія, євангелістська релігія, етика, німецька мова, латина, англійська мова, французька мова, італійська

мова, російська мова, іспанська мова, математика, фізика, хімія, біологія, історія, географія, соціологія, практичні основи соціології, економіка і право, право, естетичне виховання, музика, спорт, текстиль, домашнє господарство[156, 48].

У параграфі 2.2 розглядаються такі теми, як: професійна орієнтація, німецьке питання, третій світ, Європа, сімейне і сексуальне виховання.

У третій частині навчального плану під назвою «Загальний план» («Rahmenplan») подаються особливості змісту і завдання предметів до кожного року навчання. Перед кожним предметом подано вступ, в якому йдеться про загальні цілі, завдання і особливості предмета. Далі, відповідно до років навчання, розкривається зміст навчального плану для кожного класу, вказуються теми і підтеми, які треба розглянути, подається посилання на інші предмети з вказівкою на рік навчання. План для основного і поглибленого курсів подається окремо, зазначається загальна тема і підтеми, які треба пройти.

У четвертій частині навчального плану подається предметний навчальний план (Fachlehrplan) до кожного предмета окремо.

Перед змістом загального предметного навчального розділу міститься пояснення. У цьому поясненні зазначається, що предметний навчальний план є четвертою частиною начального плану і містить цілі і зміст предмета, спрямований на вправління і закріплення навчального матеріалу. Навчальний план враховує міжпредметні зв'язки. У плані зазначена кількість годин на вивчення кожної теми, але чітке дотримання їх не обов'язкове. У межах навчального плану вчитель має право на педагогічну свободу.

Особливості навчального плану, пов'язані з профільним навчання, полягають в тому, що в 9, 10 і 11 класах у математично-природничій гімназії пропонуються як вибірково-обов'язковий предмет математика (геометрія, інформатика) замість вивчення третьої іноземної мови. У навчальному плані не зазначається загальна кількість годин на курс, а лише кількість годин на підтему.

У гімназії економіка і право вивчається з 8 по 10 і потім з 12 по 13 класи. На вищому гімназійному ступені, як основний і

поглиблений курси, в 13 класі, як основний курс, пропонується альтернатива економіка і право (інформатика). Подається окремий навчальний план для економічної гімназії з 8 по 11 клас, у 8 класі навчаються за програмою загальної гімназії, 9, 10 і 11 класи - окрема навчальна програма. Також подається окремий навчальний план для музичної гімназії, де економіка і право вивчаються в 9-10 класах.

У 10 класі в гімназіях усіх напрямків, крім соціально-наукового, і в 12 і 13 класах, як основний і поглиблений курси, вивчається соціологія. У гімназії соціального напрямку соціологія вивчають з 9 по 11 клас.

У гімназіях усіх напрямків у 9 і 10 класах пропонується предмет домашнє господарство [151, 5]. Допрофільна підготовка організована через вивчення текстилю з 5 по 8 клас.

Отже, порівняльний аналіз структури вищого гімназійного ступеня в Баварії і Гессені показав, що в кожній землі профільне навчання організовується на основі шкільного закону даної землі, але суттєвих відмінностей в організації профільного навчання в різних землях не може бути, тому що Міністерства, які займаються питаннями освіти при формуванні шкільного закону і при організації вищого гімназійного ступеня повинні брати за основу постанови Постійної конференції міністрів культури і стандарти, прийняті КМК у 2005 році.

Відмінності можуть стосуватися кількості предметів, що здаються на абітур. Суттєвих відмінностей не може бути в асортименті предметів, що вивчаються поглиблено, тому що вони перераховані в постанові КМК: німецька, математика, мистецтво, музика, історія, географія, філософія, релігія, політика/соціологія, економіка, математика, фізика, хімія, біологія, техніка, інформатика. Відмінності можуть стосуватися кількості іноземних мов, які пропонують для вивчення, але ці відмінності не стільки залежать від конкретної землі, як від самої гімназії.

У роботі проаналізовані навчальні плани і шкільні програми профільного навчання, що існують в Гессені і Баварії. Виявлено, що в Баварії є свої особливості щодо проведення допрофільної

підготовки учнів гімназії. В естетичній гімназії поряд з німецькою мовою, на передній план виносяться:

- музика;
- естетична освіта;
- латина (з 5 класу);
- англійська мова (з 7 класу).

В економічній гімназії поглиблено вивчаються:

- економіка;
- право;
- бухгалтерський облік (з 8 класу);
- англійська мова (з 5 класу);
- французька (з 7 класу).

В соціально-науковій гімназії обов'язковим є вивчення:

- соціології, особливої підготовки до соціальних завдань в сім'ї і суспільстві (з 8 класу);
- англійської мови (з 5 класу);
- латини або французької (з 7 класу).

Крім того, виявлено, що на середньому ступені проводиться професійна підготовка учнів; в навчальному плані Баварії зазначається вивчення таких предметів, як текстиль і домашнє господарство з 9 по 10 класи.

Навчальні плани для гімназій у землях Гессен і Баварія відрізняються за структурою, у Гессені для кожного навчального предмета існує окремий навчальний план, у Баварії – один навчальний план, який охоплює всі предмети. У навчальному плані Гессена більше уваги приділяє загальноосвітнім предметам, для баварського навчального плану характерна професійна спрямованість. Навчальний план для гімназій Баварії містить відповідні виховні та дидактичні цілі для кожної із рубрик: людина і техніка, естетична освіта, здоровий спосіб життя, професійна орієнтація.

У 2005 р. Міністерство освіти Гессена змінило процедуру іспитів. Умови обрання перших чотирьох предметів абітуру в Гессені і Баварії однакові: письмово здаються: перші два предмети абітуру (два поглиблені курси) і третій предмет – основний курс. Усно здається четвертий предмет. Інноваційним стало введення у Гессені

п'ятого предмета абітуру, який складається у формі презентації або доповіді. З метою стандартизації та уніфікації середньої освіти в Баварії існує централізований абітур, у Гессені централізований абітур будуть складати учні, які в 2004 році пішли до 5 класу.

Отже, навчальні плани Гессена і Баварії відмінні за своєю будовою, але спрямовані на реалізацію одних і тих самих навчальних цілей і завдань. При вивченні основного курсу учень отримує базові наукові знання з предмета, а під час вивчення поглибленого курсу поглиблені науково-пропедевтичні знання. В обох планах велика увага приділяється міжпредметним зв'язкам, але в навчальному плані Баварії враховуються зв'язки з професійною орієнтацією учнів. Особливістю навчального плану в землі Баварія є альтернативні навчальні плани.

#### **2.4 Профільне навчання і підготовка педагогічних кадрів для середньої школи**

У нашому суспільстві постійно змінюється уявлення про цінності і освіту, тому питання педагогічної освіти завжди перебуває у центрі дискусії. Гарний вчитель це поєднання трьох елементів, які є ознаками якості:

- професійні компетенції;
- дидактично-методичні компетенції;
- особистісні компетенції (чесність і сумлінне ставлення до роботи).

Якість навчального процесу у школі залежить від кваліфікації, яку отримують майбутні вчителі під час вивчення педагогічних дисциплін, фахових предметів і дидактики їх викладання. З метою оцінювання кваліфікації з педагогічних дисциплін КМК затвердила "стандарты" для всіх земель. Необхідним є затвердження стандартів з фахових дисциплін і дидактики, на основі яких буде проведено акредитацію Studiengänge.

Навчання реорганізується з метою орієнтації на окремі модулі, що створюються на основі затверджених стандартів. Планується збільшення практичної частини навчання, що сприятиме поєднанню

педагогічних, фахових і дидактичних знань, покращенню орієнтації на досягнення потреб педагогічної професії.

З метою розробки стандартів, навчальної програми і модульної системи для педагогічної освіти необхідна орієнтація на компетенції.

Акредитація проводиться акредитаційною радою. З метою забезпечення мобільності у німецькій системі вищої освіти, задля збереження інтересів студентів, взаємо визнання результатів навчання і забезпечення визнання дипломів про вищу освіту між землями. Уряди земель повинні вирішити чи залишають вони стару систему вищої освіти з державними іспитами чи переходять на ступеневу структуру освіти. Незалежно від того як організовано навчання у вищій школі (державний іспит чи ступенева структура навчання) наступним етапом педагогічної підготовки є референдаріат.

КМК на основі постанов від 28.02/01.03.2002 постановила про введення б/м структури у педагогічній освіті:

1. КМК передбачає визнання дипломів педагогічної освіти, б/м за умови:

- інтегративного вивчення в університеті як мінімум двох фахових предметів і педагогічних дисциплін під час бакалаврату і магістратури (виняток, вивчення мистецтва і музики);

- проходження шкільної практики вже під час навчання у бакалавраті ні в якому випадку не повинно впливати на збільшення існуючого терміну навчання.

КМК очікувало, що уряди земель введуть модульну систему у педагогічну освіту, зміст модулів повинен орієнтуватися на стандарти педагогічної освіти, розроблені КМК.

Балаврські й магістерські програми повинні пройти акредитацію. Під час навчання у бакалавраті й магістратурі, студенти повинні оволодіти уміннями необхідними для успішного проходження референдаріату, з метою забезпечення державної відповідальності за вимоги до змісту педагогічної освіти.

У межах акредитації важливим є визначення спільних для всіх земель фахових вимог до педагогічної освіти (стандарти з педагогіки і вимоги до змісту фахових дисциплін і дидактики).

Німецьке педагогічне товариство розробило загальну концепцію педагогічної освіти в системі бакалаврату і магістратури. Встановлено, що термін навчання в бакалавраті складає 3 роки, а в магістратурі 2. Товариство намагалося розробити єдину структурну модель педагогічної освіти незалежно від того, в якій школі буде працювати вчитель.

Основним елементом цієї структурної моделі є два фахові предмети і дидактика цих предметів. Педагогіка так само як і педагогічна психологія, педагогічна соціологія (філософія і політологія) і фахова дидактика. Під час вивчення фахової дидактики під час навчання в бакалавраті студент отримує загальні і фахові професійні компетенції, під час навчання в магістратурі поглиблюються професійні специфічні компетенції педагогічної професії.

Модель дотримується принципу послідовного оволодіння компетенціями. Кваліфікаційний процес набуття професійних вмінь вчителя стосується усього процесу навчання; професійна мотивація і професійність розвиваються з самого початку навчання. Протягом вивчення фазової дидактики і двох професійних предметів, один з предметів може бути педагогікою початкової школи, зберігається полівалентність бакалаврату. Загальнодидактичні знання і передача компетенцій відповідають професійним вимогам у різних сферах діяльності.

Кваліфікована наукова педагогічна освіта для всіх типів шкіл триває 5 років, за цей період можна набрати 300 пунктів. Це виключно університетська кваліфікаційна фаза. Успішне закінчення магістратури дає право для вступу до референдаріату.

Основою структурної моделі для педагогічної освіти системи бакалаврату і магістратури є навчальна програма з педагогіки. Спільна педагогічна частина навчання забезпечує співпрацю і комунікацію у педагогічній професійній діяльності. Навчальна програма з педагогіки є складовою частиною навчання в бакалавраті і магістратурі.

Метою ступеневої педагогічної освіти бакалаврат/магістратура є оволодіння ґрунтовними педагогічними знаннями й професійними компетенціями. Це включає науково-теоретичні та емпіричні знання

для педагогічної професії. Компетенції, якими оволодівають майбутні вчителі під час навчання в бакалавраті й магістратурі охоплюють теоретичні й когнітивні основи професійно-наукових дисциплін з професійної сфери навчання й на учіння. Для успішного оволодіння навчальними компетенціями важливе значення має поєднання педагогіки, педагогічної психології, педагогічної соціології і фахової дидактики.

Під час навчання в бакалавраті обов'язковим є вивчення двох фахових предметів. Навчання не є спрямованим лише на шкільну професійну діяльність. Передбачається проходження двох практик. Педагогічна супровідна практика проводиться як шкільна практика, спрямована на набуття досвіду і прийняття рішення щодо остаточного вибору педагогічної спеціалізації. Друга практика має професійноорієнтаційний характер. Бакалаврська робота пишеться з фахової дисципліни.

Під час вивчення такого елемента навчання як професійна орієнтація студенти оволодівають загально педагогічною кваліфікацією й іншими професійно кваліфікованими компетенціями.

Під час навчання у магістратурі поглиблюється і розширюється зміст знань отриманих у бакалавраті. Особливе значення приділяється педагогічним і фахово-дидактичним дисциплінам. Під час навчання у магістратурі обов'язковим є проходження двох шкільних практик, за яку несуть відповідальність спеціалісти з фахової дидактики. Магістерська робота пишеться з наукової професійної дисципліни.

Вивчення педагогічних дисциплін спрямоване на оволодіння професійними компетенціями.

З часом змістовне наповнення цих компетенцій змінюється. З іншого боку вимоги до професійності варіюють в залежності від типу школи і класу. Першокласники і їх батьки мають відмінне уявлення про гарного вчителя порівняно з учнями старших класів. З іншого боку змінюється суспільство: раніше вчителі гімназії поділяли себе за професійними знаннями (за предметами) і мали високий соціальний статус і суспільний престиж, були авторитетними особистостями. У нашому суспільстві це ставлення зникло. Вчитель



повинен створити собі авторитет і здобути повагу. З одного боку це жахливий результат емансипації. Вчитель повинен щоденно відстоювати свій статус. Доповідь OECD у сфері освіти “Education at glance” у 2002р. показав, що 59% молоді у віці 15 років у Німеччині вважають, що їх вчителі не цікавляться їх навчальними результатами. Дві третини вважають, що вони не отримують належної допомоги. В наслідок цього багато талановитих дітей не розвивають свої здібності, тому еліта німецької нації програє на світовому рівні, крім того багато дітей залишаються на повторне проходження курсу навчання.

Між професійними методично-дидактичними компетенціями з одного боку і людяно-соціальними з іншого повинен обов’язково існувати зв’язок. З доповіді OECD не можна робити висновки, що вчителі масово не виконують свої професійне завдання. Вчителі повинні використовувати індивідуальний підхід у навчальному процесі.

Робота окремої школи, окремого вчителя впливає на суспільство, а школа в свою чергу повинна реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві. Тому треба:

- змінити уявлення про освіту, вчитися треба протягом усього життя. Розширення знань і глобалізаційні процеси, що відбуваються у світі спонукають нас до розвитку у розумовому, етичному і соціальних напрямках. Критерії застосування, передачі і зв’язування вивченого матеріалу з практикою повинно бути на першому місці.

- сучасна школа повинна реагувати на вимоги регіону, де вона знаходиться, орієнтуватися на майбутні перспективи. Суспільство повинно нести відповідальність за школу, за успішну систему освіти, а не лише вчителі, батьки і політики.

Для сучасного вчителя важливі наступні якості:

- професійна компетенція важлива і тому навчання в університеті спрямовано саме на розвиток цієї компетенції. Але знання, які отримують майбутні вчителі потребують більшого зв’язку з практичною діяльністю, знання з природничих предметів повинні мати прикладний характер. Вчитель, який вчить дітей вчитися і насамперед вчитися самостійно повинен бути для них

зразком. Вчитель повинен постійно поглиблювати власні знання і розвивати компетенції. Школа, яка вчить потребує вчителя, який вчиться протягом усього життя.

- умовою успішної передачі знань є володіння методично-дидактичними компетенціями. Вчитель повинен використовувати різні форми навчання з того багатоманіття, що існує: робота у групах, доповідь, проекти, використання медіа технологій. Вчитель повинен не лише володіти знаннями про методи і форми навчання, а й вміти застосовувати їх практично, але цю сторону педагогічної професійності слабко розвивають у вищих навчальних закладах.

- вчитель повинен усвідомлювати, що під час навчального процесу учні вивчають демократичні цінності: повага до ближнього, толерантність, солідарність, відповідальність перед іншими, політична обізнаність і зацікавленість, сприйняття нового, чесність, справедливість. Школа повинна допомагати учневі жити

- самостійні школи є успішними, прикладом цього є школи у Скандинавії. Кожна земля намагається збільшити самостійність шкіл, яку можна буде використати у межах шкільної програми. На вчителів покладається відповідальність продуктивно і конструктивно використовувати нові можливості. Якість навчання повинна відповідати стандартам. Робота шкіл буде оцінюватися, але не з метою контролю, а з метою допомоги щодо організації успішної навчальної діяльності. За основу своєї роботи вчителі повинні використовувати стандарти і навчальний план.

- вчитель майбутнього повинен відчувати відповідальність не лише за себе і свій клас, але й за школу: за клімат у школі, за організацію навчального процесу, за позаурочні заходи. Повинен працювати над втіленням і подальшим розвитком основних принципів школи.

Кожна земля і КМК при реформуванні системи освіти розділяє її на сім центральних складових. Реформа системи освіти не є наслідком PISA-Befunde чи болонського процесу. З середини 90-х років КМК інтенсивно працювала над цим питанням. Як мета на десять років було сформульовано фази педагогічної освіти (навчання і рефендаріат). Головна проблема педагогічної освіти полягає у тому, що необхідно підвищувати професійність як молодих так і вже

працюючих вчителів. Це завдання потребують нової структури педагогічної освіти.

Одночасно нова структура орієнтується на міжнародні і державні постанови щодо подальшого розвитку вищої школи у межах болонського процесу. Між 1999р. (дата декларації болонського процесу) і 2010р., коли цей процес повинен закінчитися ми досягнемо лише половину і це потребує важливих зусиль ввести ступеневу систему до 2010р.

Бакалавр є першим професійно-кваліфікаційним дипломом. Отримані знання можна застосовувати у позашкільні практики, або продовжувати навчання з метою отримання кваліфікаційного рівня магістра.

Саксонія-Ангальт

	бакалавр	магістер
термін навчання	6 семестрів	4 семестри
тип вищої школи	Університет	університет
змістова концепція, мета навчання (в залежності від типу школи)	1. на перший фаховий предмет 82 години 2. на другий фаховий предмет 26 годин	1. на перший фаховий предмет 8 годин , на фахову дидактику 10 годин 2. на другий фаховий предмет 18 годин, на фахову дидактику 6 годин 3. 18 годин на практику
модульна система	так	Так
ECTS (кількість кредитів)	180	90
обсяг бакалаврської/магістерсь-	8 тижнів+усний захист роботи	5 місяців+усний захист роботи

кої роботи		
практичний елемент	26 тижнів практики	шкільнопрактичне навчання у межах фахової дидактики
вид закінчення	отримання свідоцтва про перший державний іспит на підставі іспита в бакалавраті і в магістратурі	
початок	зимній семестр 2004/05	
паралельна освіта	модель університетів Бохум і Білефельд усіх педагогічних вищих шкіл у Нижній Саксонії -немає паралельної структури у вищих школах -повний перехід до 2006/07	
тривалість референдаріату	18 місяців	
збереження державної відповідальності	перший державний іспит з присудженням кваліфікації магістра освіти; земля бере участь в акредитації	
заходи оцінювання	Університет Гріфсвальд є членом північно німецького університету,	

### Шлезвіг-Гольштейн

	бакалавр	магістер	
термін навчання	3 роки	2 роки	1 рік
тип вищої школи	університет	університет	
змістова концепція, мета навчання	-два фахові предмети (два	вчитель гімназії:	Вчитель початкової,

(в залежності від типу школи)	головні предмети або головний і другорядний предмет) - педагогічні компетенції, не пов'язані з типом школи	-пов'язані з типом школи педагогічні і дидактичні компетенції -недостаюча фахова частина навчання	головної і реальної шкіл: -пов'язані з типом школи педагогічні і дидактичні компетенції -недостаюча фахова частина навчання -фахова частина навчання
модульна система	так	Так	
ECTS (кількість кредитів)	180	90	
обсяг бакалаврської/магістерської роботи	8 тижнів+усний захист роботи	5 місяців+усний захист роботи	
практичний елемент	26 тижнів виробничої практики	шкільнопрактичне навчання у межах фахової дидактики	
вид закінчення	отримання свідоцтва про перший державний іспит на підставі іспита в бакалавраті і в магістратурі		
початок	зимній семестр 2004/05		
паралельна освіта	модель університетів Бохум і Біелефельдусіх педагогічних вищих шкіл у Нижній Саксонії -немає паралельної структури у вищих школах -повний перехід до 2006/07		
тривалість референдаріату	18 місяців		
збереження			

державної відповідальності	перший державний іспит з присудженням кваліфікації магістра освіти; земля бере участь в акредитації
Заходи Оцінювання	Університет Гріфсвальд є членом північно німецького університету.

### Тюрінгія

	Бакалавр	магістер
термін навчання	6 семестрів	4 семестри
тип вищої школи	Університет	університет
змістова концепція, мета навчання (в залежності від типу школи)	1. на перший фаховий предмет 82 годин 2. на другий фаховий предмет 26 годин 3. 12 годин професійно педагогіка	1. на перший фаховий предмет 8 годин, на фахову дидактику 10 годин 2. на другий фаховий предмет 18 годин, на фахову дидактику 6 годин 3. 18 годин професійна педагогіка
модульна система	так	так
ECTS (кількість кредитів)	180	90
обсяг бакалаврської/магістерської роботи	8 тижнів+усний захист роботи	5 місяців+усний захист роботи
практичний елемент	26 тижнів виробнича практика	шкільнопрактичне навчання у межах фахової дидактики

вид закінчення	отримання свідоцтва про перший державний іспит на підставі іспита в бакалавраті і в магістратурі
початок	зимній семестр 2004/05
паралельна освіта	модель університетів Бохум і Біелефельдусіх педагогічних вищих шкіл у Нижній Саксонії -немає паралельної структури у вищих школах -повний перехід до 2006/07
тривалість референдаріату	18 місяців
збереження державної відповідальності	перший державний іспит з присудженням кваліфікації магістра освіти; земля бере участь в акредитації
заходи оцінювання	Університет Гріфсвальд є членом північно німецького університету

Після професійної діяльності можна продовжувати навчання. Структура освіти і притаманна їй полівалентність створюється відповідно до вимог ринку праці.

Реформована система педагогічної освіти буде відрізнятися від існуючої:

- перша фаза освіти буде пов'язана з застосуванням знань на практиці
- введення модульної системи, модулі повинні бути спрямовані на певну сферу професійної діяльності і набуття необхідних компетенцій.

У стандартах 2004р. зазначені компетенції, якими повинен володіти вчитель:навчання, виховання, оцінювання.

Друга фаза референдаріат зберігається, тому що є позитивним моментом педагогічної освіти. Важливо розробити навчальну програму, яка б поєднувала ці дві фази. У 2005р. бакалаврат і магістратура не плануються у Баварії, Гессені, Саарі, Саксонії.

Відповідальним за шкільну освіту у Німеччині є уряд земель, в залежності від системи шкільної освіти існують у кожній землі відмінності пов'язані з підготовкою вчителів. Для різних типів шкіл існують різні види педагогічної освіти, за типами шкіл або за ступенями школи (початковий, середній).

Педагогічна освіта складається з двох частин:

-дидактично-педагогічна частина – базові, навчальні, професійні знання, педагогічно-супровідне навчання – педагогіка, дидактика і психологія. Шкільна практика не можлива без знань з цих предметів. -два предмети ( англійська мова і математика). Вивчення предметів складається з вивчення наукового змісту цього предмета і дидактики його викладання. Дидактика необхідна для проведення уроку з метою передачі знань учням.

Чотири складові педагогічної освіти: знання з предмета, дидактика, педагогічні науки і практика. Тривалість навчання з метою викладання на вищому гімназійному ступені складає 9-10 семестрів. 150-170 годин, не враховуючи практику, на вивчення головного предмета відводиться 65-75 годин (8-10 годин на вивчення фахової дидактики), 20-30 годин на вивчення педагогіки, педагогічної психології, загальної дидактики. Після першої фази, мета якої набуття професійних навичок і отримання загальної кваліфікації з педагогічної освіти.

Референдаріат спрямований на набуття професійних навичок і практичного досвіду. Практична фаза супроводжується семінарами. У різних землях референдаріат організований по-різному. Ці дві фази поєднують у собі теорію і практику педагогічної освіти, але дуже часто педагогічну освіту критикують за відсутність зв'язків.

Оцінювання сучасної педагогічної освіти. Дискусія про педагогічну освіту безкінечна. Дискусія стосується наступних питань:

1. Стосовно вивчення предметів, які будуть викладатися вчителями. Вибір змісту предметів що викладається майбутнім вчителям, який зазвичай не є потрібним для школи, викладачі вищої школи не враховують професійні потреби майбутніх вчителів. В університеті студенти дуже поглиблено вивчають специфічні



особливості предмету, але не можуть викладати загальні знання з предмета.

2. Педагогічна частина навчання не має:

- чіткої структури

- зв'язок зі шкільною практикою дуже слабкий

- багато з того, що вчать студенти не має ніякого відношення до практичної діяльності вчителя.

- навчальний матеріал потребує більшого зв'язку з професійною діяльністю вчителя, студенти повинні здобути більше професійних навичок замість загальних знань з педагогіки.

3. Фахова дидактика. Фаховим дидактам вдається лише в незначній мірі налагодити зв'язки між предметом, який вчитель буде викладати у школі і дидактикою.

4. Низький рівень престижу педагогічної освіти в університеті, що безпосередньо впливає на стосунки між студентами і викладачами.

5. Необхідність збільшення практичної спрямованості навчання. Саме з цією метою було введено так зване шкільно-практичне навчання (четверта сфера навчання).

6. Практика у школі є недостатньою, відсутня підготовка зі сторони викладачів вищої школи.

7. Відсутність основи педагогічної освіти.

8. Референдаріат (друга фаза педагогічної освіти) критикують за те, що він далекий від теорії. В першу чергу лише некритичний педагогічні навички ( з іншого боку критична наукова рефлексія ) передається. Референдаріат відповідає скоріше вимозі щодо практичного спрямування і для молодих вчителів є основою для набуття професійного досвіду.

Загалом для педагогічної освіти характерна класична дилема щодо притаманна освіті, які надається в університеті: з одного боку викладачі університету піднімають вимоги, поглиблюють наукову роботу, а з іншого боку студенти потребують професійно-кваліфікованого навчання, яке повинно бути основою для шкільної практики. Необхідна умова успішної педагогічної освіти, яка полягає у поєднанні теорії і практики не є на достатньому рівні.

Тому проводяться численні дискусії щодо місця надання педагогічної освіти. Це завдання повинні виконувати спеціалізовані

вищі школи. Педагогічні вищі школи існують лише у Баден-Вюртембурзі, в інших землях педагогічну освіту надають в університетах. Оптимальним варіантом є залишити педагогічну освіту в університеті і зробити так, щоб фахові вищі школи не мали права надавати педагогічну освіту.

На думку вчених, педагогічну освіту студенти повинні отримувати в університеті. Змістовні докази (мотивація) пов'язані з професійними інтересами з запобіганням втратою престижу педагогічної освіти. Основним аргументом є те, що педагогічна професія потребує знань на науковому рівні, які були б тісніше пов'язані з практикою. Опитування студентів, що навчаються за різними педагогічними спеціальностями показало, що більшість студентів бажають покращення практичної частини навчання. У 2003р. представники фахових вищих шкіл у КРВ вимагали збільшення активної участі фахових вищих шкіл у педагогічній освіті: набуті практичні компетенції фахових вищих шкіл і їх досвід щодо інтеграції практичної частини навчання сприятиме якості практичного і професійного навчання.

Проблема щодо практичної частини навчання стосується також і якості навчального персоналу: для забезпечення якості педагогічної освіти важливу роль відіграє кваліфікаційний рівень викладачів. Це стосується кваліфікації викладачів-дидактів в університеті, так само як і керівників семінарів, що проводяться у школі. Від обох вимагається тісне поєднання теорії і практики.

Протягом останніх років у багатьох землях створювалися комісії, що займалися вивченням ситуації щодо підготовки вчителів (Північний Рейн-Вестфалія 2001, Гамбург 2001, Нижня Саксонія 2002, Гессен 2002). Поряд з названими рекомендаціями наукової ради від 2001 заключна доповідь комісії створеної КМК щодо "Перспектив педагогічної освіти у Німеччині". Комісія складалася з представників адміністрації, що займається питаннями освіти і науковців, що працюють у сфері педагогічної освіти. Найважливіші результати з рекомендації комісії:

-під час аналізу сучасного стану німецької педагогічної освіти комісія відзначила належний фахово-науковий рівень, якого досягла освіта у сфері педагогіки і дидактики

- комісія рекомендує, щоб педагогічну освіту надавали університети, а не фахові вищі школи
- ґрунтовне і паралельне вивчення усіх чотирьох сфер має залишитися, але ці сфери навчання повинні бути тісніше пов'язаними з професійною діяльністю.

Нові перспективи реформи навчання загалом і реформи педагогічної освіти зокрема, пропонує введення нових послідовних кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра. Перед тим як педагогічна освіта отримає нову структуру повинні бути виконані важливі критерії послідовної структури освіти:

1. Як видно з назви це буде послідовна структура з новим кваліфікаційними рівнями рівень магістра йде після рівня бакалавра.
2. Успішність студентів оцінюється за допомогою системи вибіркового курсів передбаченою ECTS (європейська система переведення і накоплення кредитів); Цінність кожного кредиту залежить від навчального навантаження студентів. Відвідування лекцій пов'язано з меншою частиною самостійного навчання ніж співпраця у проектному семінарі.
3. Кредити надаються тоді, коли студент досяг певного успіху. КМК з метою введення системи оцінювання і модуляризації навчання від 15.09.2000 випустила постанову відповідно до якої: один кредит відповідає 30 робочим годинам і навчальний рік складається з 22,5 тижня по 40 годин); 30 кредитів на семестр (60 на рік) також можливо.
4. Фаза бакалаврата зазвичай триває 6 семестрів і відповідно 180, фаза магістратури 4 семестри і відповідно 120 кредитів.
5. Навчання не є одиничною організацією, но поділено на модулі. Модуль складається не з відвіданих навчальних заходів, а з отриманих оцінок у контексті цієї навчальної організації. Модуль як і все навчання спрямований на досягнення кваліфікаційних цілей.
6. Іспит складається не як закінчення базового і головного навчання, а проводиться у контексті модуля
7. У додатку до диплома подаються індивідуальні навчальні результати.

Багато основ були названі для загального введення нової системи навчання, найважливіші з них:

- нова навчальна структура ( послідовні кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра) з дипломами, що поширені в усьому світі, зокрема в США
- європейська освіта для студентів з інших країн, що знаходяться в Європі чи поза її межами буде привабливою
- європейський диплом буде в Європі і поза її межами (особливо для потенційних роботодавців) визнаватися більше ніж раніше
- завдяки введенню модульної системи і кредитних пунктів (як система, що забезпечує визнання сертифікатів про освіту) полегшить мобільність студентів у Європі. Буде створено єдиний європейський простір вищої освіти з уніфікованими дипломами. Ця обіцяна мобільність зважаючи на гетерогенність модульної структури – не лише у європейському просторі, но і в межах самої Німеччини може бути поставлена під сумнів. Модуль у різних європейських вищих школах організовується по-різному і відповідно має особливості щодо змісту, зважаючи на різний обсяг, але модуль спрямований на те, щоб отримані студентом оцінки в одній вищій школі були зараховані в іншій під час зміни навчального закладу. Зміна вищої школи особливо після закінчення бакалаврату можлива без великих втрат часу, навіть в межах різних країн під час навчання. Перехід від бакалаврату до магістратури можна використовувати можливість мобільності. У старій структурі навчання існувала дуже мала ймовірність змінити вищу школу – беручи до уваги проміжний іспит між базовим і головним навчанням. Для того, щоб вступити до магістратури треба спочатку отримати диплом бакалавра; питання полягає в тому як бакалавр окремо складати, важливу роль грає при вступі до магістратури. Навпаки важливим є те, які успіхи повинен мати студент щоб отримати диплом бакалавра. Навантаження студента з іншого боку завдяки єдиній європейській системі оцінювання успішності студентів (ECTS) оцінки студентів переводиться і визнається іншими університетами.

Бакалаврат дає можливість студентам, які у старій системі освіти до отримання диплома магістра чи іншого диплому перервали навчання, залишити вищу школу з сертифікатом. Зважаючи на велику кількість студентів, що кидають навчання, в новій системі освіти буде багато бажаючих отримати диплом бакалавра. Завдяки іспитам, що супроводжують навчання кожен семестр матиме велике значення для закінчення навчання. Після шести семестрів студент отримає перший академічний (науковий ступінь).

Так званий болонський процес є політичним двигуном європейських проектів. Відповідно до постанови міністра освіти на конференції у Берліні від 19 вересня 2003р. всі країни, що приймають участь у болонському процесі повинні ввести двоступеневу систему дипломів до 2010р., що базується на системі оцінювання пунктами ECTS (європейська система переведення кредитів). Це є основою для створення єдиного європейського простору вищої освіти, що має забезпечити якість європейської вищої освіти.

КМК описує у своїй постанові значний вплив країни (землі) на методакредитації ( чотири представника від землі серед 16 членів акредитаційної ради, один представник від землі серед двох членів головування). Статус концентрується до “структурних переваг” на основі класифікації нової освіти, так зазначено у “Постанова для введення системи оцінювання пунктами і модульної системи” від 15 вересня 2000р., де подається детальний опис переваг оформлення (перебудови) вищої освіти (визначення системи оцінювання пунктами, описані критерії, на які треба спиратися при створенні модуля).

- земля, наприклад Саксонія-Ангальт: зважаючи на проект закону про вищу освіту у Саксонії-ангальт (параграф 9 VI) вищі школи повинні так організувати навчання, щоб воно було спрямовано на отримання спочатку диплому бакалавра і потім диплому магістра. Лише в окремих випадках навчання може закінчуватися Diplomgrad, державним іспитом або церковним іспитом.

Державний іспит є формальною “передумовою для допуску до “вищого” ступеня педагогічної освіти. Державний іспит виконує функцію іспиту введення. Напротивагу цьому іспит вищої школи -

наприклад іспит на магістра – є кінцевим іспитом. Він встановлює компетенції, якими повинен володіти випускник. Тому організація педагогічної освіти у форматі бакалавра і магістра з університетськими іспитами означає зміну системи. КМК у постанові від 1 березня 2002 р. постановила, що навчання майбутніх вчителів можливо у послідовній структурі бакалавра і магістра. Протиріччям цієї системи є принцип державного іспиту. Завдяки цьому іспиту держава здійснює вплив на університети, слідкує за дотриманням необхідного змісту і стандартів у межах педагогічної освіти. У цій постанові зазначається: “забезпечення державної відповідальності за зміст педагогічної освіти” повинно бути “через державний випускний іспит” або через “рівноцінні заходи” має досягатися. Питання полягає в тому, як розуміти “рівноцінні заходи”. Важливим є визначення місця педагогічної освіти, куди вона має відноситися до компетенцій держави чи університету. Після цієї постанови у 2004р. було видано роз’яснення КМК.

Чітке розмежування університетської і державної фаз навчання може функціонувати лише тоді, коли система (особливо перехід) від першої до другої фази педагогічної освіти буде організовано повному. У межах переструктурування педагогічної освіти у форматі бакалавра і магістра можливі декілька варіантів:

- по-перше можна ввести державний іспит після магістратури, як додатковий іспит;
- по-друге, модульні іспити, які складаються під час навчання контролювати на рівні держави;
- по-третє, структуру і відповідальність за обидві фази педагогічної освіти чітко розмежувати.

Навчання на першій фазі повинно підпорядковуватися університету, автоматизм (випускник першої фази має право на навчальне місце у другій фазі) не зберігається. Випускники університету повинні подати заяву на державне місце (у “помірному” варіанті: при міністерстві культури чи міністерстві шкільної освіти і у “радикальному” варіанті при окремій школі). Держава – як кожний роботодавець буде свої власні вимоги до вчителів через методи вибору задовольняти.

Не зважаючи можливі на підставі закону винятки найчастіше, старі дипломи. Нова послідовна структура освіти бакалавра і магістра у педагогічній освіті втілюється на основі модельного проекту у реальність. Окремі землі та університети втілюють власну модель педагогічної освіти.

Центр педагогічної освіти і філософський факультет університета Гріфсвальд розробили спільну модель, так звану Y-Modell Навчання базується на трьох складових: два предмета і загальні дисципліни. Останні спрямовані на отримання ключових кваліфікацій і є обов'язковими для всіх студентів. Ці загальні дисципліни включають по-перше “основи культурно-наукового спілкування”, по-друге, практику щодо орієнтації на можливу спеціалізацію, що триває 9 тижнів і по-третє, професійноорієнтовану базову і профільну освіту. Студенти, які вирішили бути вчителями, концентруються на педагогічній сфері.

Особливістю цієї моделі є одночасне вивчення різних модулів. Встановлення тривалості навчання: від першого до четвертого семестра перший предмет (у Гріфсвальді має назву мезомодуля або фахового модуля), від третього до шостого семестра другий предмет вивчається. Загальні дисципліни вивчаються у першому і другому так само як у п'ятому і шостому семестрах на основі навчальної програми.

Навчання в бакалавраті охоплює два предмети (кожен з них 54 ECTS або 36 годин), а загальні дисципліни (двічі по 26 ECTS або 18 годин). Модуль загальні дисципліни займає третю частину загальної навчальної програми. Випускна робота бакалавра нараховує 8 ECTS (240 годин студентського робочого навантаження), а практика 12 ECTS.

Загальні дисципліни сприяють розвитку загальних умінь, навичок і знань, які потрібні для професійної діяльності. У перший період навчання (1 і 2 семестр) загальні дисципліни надають “основу для культурно-наукового спілкування” з предмету “англійська мова”, “компетенції усної і письмової роботи з текстом”. У другому періоді (5 і 6 семестр) “професійно орієнтована базова і профільна освіта” обирається між трьома обов'язково-вибірковими сферами

“право та економіка”, “культура”, перш за все спрямована на розвиток професійної кваліфікації вчителя. .

Студентське навантаження на фаховий модуль і період загальних дисциплін узгоджується з магістерською програмою. У одному з двох фахових модулів пишеться бакалаврська випускна робота. Важливим елементом бакалаврської навчальної програми є обов’язкова практика, що триває 9 тижнів. Практика має проходити у школі в залежності від спеціалізації студента.

Існує три види іспитів на фазі бакалавра: випускна робота, іспит протягом навчання у межах фахового модуля або модуля “загальних дисциплін” і так званий іспит з фахового модуля як заключний іспит з обраного предмета. З подібними модульними іспитами принцип структури бакалаврата і магістратури трохи розмивається.

Після бакалаврата йде магістратура з обов’язковим терміном навчання від 4 семестрів. Для того, щоб почати навчання, практику на фазі бакалаврату треба проходити лише в школі, при бажанні це можна наздогнати.

Навчання в магістратурі змістовно переслідує власну мету, яка полягає в тому, щоб набуті на фазі бакалаврату фахові знання поглибити.

Порядок складання іспиту передбачає, що фахове навчання з кожного фахового предмета педагогічної освіти становить як мінімум 60 годин. Після закінчення бакалаврату під час навчання в магістратурі фах треба вивчати ще 20-24 годин. Це значить, що за кожен фах 30 ECTS пунктів”( Hofmann). 16 годин, що відводяться на вивчення фахової дидактики у цій частині не розраховуються. На вивчення педагогіки виділяється 24 годин. На домашню роботу отримують, якщо обов’язкову практику пройшли на фазі бакалаврату – 30 ECTS. Під час навчання в магістратурі протягом вивчення модуля студенти складають іспити, після яких складають державний іспит.

У Північному Рейн-Вестфалії немає єдиної моделі, але концепти окремих університетів мають схожу структуру, які в межах постанов Міністерства, що займається школою, наукою і дослідженнями від травня 2001 р. Ці документи створені на підставі рекомендацій



експертної ради цієї землі; експертна рада наполягає на розподілі навчання на фахово-наукового бакалавра і магістра педагогіки. Вибір існує вже на фазі бакалаврату у межах ключової кваліфікації ранньої інтеграції педагогічної і фахової дидактичної частин навчання, у більшості моделей як можливість вибору, або в інших моделях у межах обов'язкової програми.

Ця інтеграція педагогічного і навчально специфічного матеріалу існує в концепціях не всіх університетів. Зазвичай навчання в магістратурі сконцентровано на вивченні педагогічного і фахової дидактичного змісту (включаючи практичне навчання), відвідуються фахові заходи.

Бакалаврат і магістратура відрізняються обсягом годин. У постановах міністерства наголошується, що ступеневе навчання повинно організовуватися так, щоб диплом магістра без подальшого іспиту можна було визнати як перший державний іспит. Умовою для цього є те, що при новій організації освіти треба дотримуватися постанов КМК.

Введення додаткового державного іспиту після закінчення навчання, так як практикують у Гріфсвальді, у цій землі не планують. Тому що модель університету створюється у межах міністерських постанов, державне визнання університетського іспиту з самого початку *an mitgedacht*.

При створенні нової структури педагогічної освіти в університетах Бохум і Білефельд, у межах експерименту ступеневу педагогічну освіту ввели у зимовому семестрі 2002/03.

Центр педагогічної освіти у Білефельді приймав участь у створенні концепції структури бакалаврату і магістратури. Педагогічна освіта і перетворення у формат бакалаврату і магістратури було точкою відліку і причиною для перебудови педагогічної освіти в Університеті Білефельд.

Зазвичай навчання в бакалавраті повинно тривати 6 семестрів. Навчання в бакалавраті складається з вивчення двох фахових дисциплін, які вивчаються з різною інтенсивністю – для головного предмета складає 120 і для другорядного 60 пунктів. Як другорядний предмет можна вивчати педагогіку. На противагу моделі Бохума тут

передача так званих ключових компетенцій інтегрується у фаховий модуль і не відокремлюється до окремої сфери.

Обов'язковим є вивчення двох фахових дисциплін в різному обсязі, на що у даній моделі існують два варіанти:

- якщо в бакалавраті вивчається один головний і один другорядний предмет (кожен з них є навчальним предметом), тоді в магістратурі переважає вивчення педагогічних дисциплін
- якщо у бакалавраті вивчається головний предмет і другорядний, який є педагогікою, тоді в магістратурі переважає вивчення другої фахової дисципліни.

Додаткові дисципліни у магістратурі обираються беручи до уваги бакалаврат, щоб фаховий модуль так само як і педагогічний модуль по закінченню магістратури мали однаковий обсяг.

Для студентів, які на початку навчання вирішили бути вчителями і для студентів, які ще не визначилися ця модель пропонує відповідну навчальну програму. Визначитися з подальшою спеціалізацією треба у 4 семестрі. Після закінчення бакалаврату відбувається індивідуальний курс навчання, в якому формально зазначається, які навчальні результати в магістратурі треба отримати і у цьому обговорюється професійна природність і мотивація студентів до педагогічної діяльності.

Для студентів, які з самого початку навчання вирішили бути вчителями, рішення щодо подальшої спеціалізації залишається відкритим. Бакалаврат не спрямований на спеціалізацію майбутніх вчителів, він залишає їм вибір.

В Університеті Білефельд готують вчителів для гімназії, початкової, головної, реальної і загальної шкіл в магістратурі. Навчання з метою викладання у різних типах шкіл має різну структуру і тривалість. Навчання майбутнього вчителя гімназії триває 4 семестри і набрати треба 120 пунктів успішності.

Відповідна магістратура має навчальну програму не схожу на інші спеціальності; в залежності від результатів по закінченню бакалаврату при вступі до магістратури складається індивідуальний план навчання, дотримання якого є визнанням магістра як першого державного іспиту. Для магістратур різних спеціальностей

вивчення педагогічних дисциплін в обсязі 35 годин є обов'язковим. Обидва навчальні предмети, які буде викладати майбутній вчитель повинні вивчатися відповідно до їх особливостей викладання у відповідному типі школи.

В Університеті Бохум, вже у зимовому семестрі 1993/94 було розпочато введення ступеневої моделі у межах експерименту. До зимового семестру 2001/2001 на гуманітарних і природничих факультетах ввели ступеневу структуру навчання. Спочатку ввели бакалаврат і магістратуру. Університет має так звану Y-Modell.

У Бохумі під час навчання в бакалавраті вивчати один чи два фахові предмети. Для того, щоб отримати диплом вчителя вивчення двох фахових предметів є обов'язковим. Тому студенти повинні визначитися з двома фаховими предметами, вибір може залишатися відкритим протягом тривалого часу. Поряд з цими двома предметами існує так звана "сфера вибіркового дисциплін" як третя складова навчання. На противагу моделі Біельфельда передача професійно орієнтованих ключової кваліфікації у одній *eigenständigen* організаційній єдності, якою керує декан, організовується; також за програмою вона у додатковій сфері (не в окремому фаховому модулі) закріплюється. Студенти обирають з:

- іноземної мови;
- презентації, комунікації та аргументації;
- інформаційних технологій;
- міждисциплінарного навчання і/або вивчення іншого предмета
- практики.

Студентам, які визначаються зі спеціалізацією пізніше, рекомендується визначене наближене до педагогіки є обирати, але це не є обов'язковим. Вибіркова сфера на фазі бакалаврата може також мати елементи з педагогічного навчання. Важливим елементом є педагогічна і фаховодидактична дисципліни та "орієнтовна практика" в кінці бакалаврата. У вибірковій сфері поряд з шкільно практичним навчанням пропонується ще два модулі пов'язані зі школою.

Тривалість навчання складає 6 семестрів (6 семестрів по 20 годин). Випускна робота (6 тижнів) пишеться з одного з двох предметів, нараховує. Вивчення фаху до випускної роботи

організовується у 7 чи 8 модулів; вибіркова сфера включає 5 модулів. У бакалавраті проходять шеститижневу практику і модуль вибіркової сфери.

Тривалість навчання в магістратурі становить 4 семестри 120 кредитів. Два фахові предмети вивчаються в обсязі 36 кредитів, а педагогічні дисципліни від 40 кредитів. Магістерська робота пишеться з одного фахового предмету або з педагогіки, за неї студент отримує 10 кредитів.

Під час навчання в магістратурі велика увага приділяється вивченню педагогічних і фахово-дидактичних дисциплін, також складається фаховий модуль. З іншого боку половину навчального матеріалу займає вивчення фахової дидактики. Це пов'язано з тим, що навчання орієнтується на професійні цілі майбутніх вчителів.

В Університеті Ерфурт бакалаврат пропонується лише з двох фахових дисциплін. З інтеграцією педагогічної вищої школи у 2001р. , педагогічну освіту для початкової і загальної школи надає університет. Вчителів гімназії тут не готують. Поряд з Бохумом, Біелефельдом і Гріфсвальдом це один з не багатьох університетів, де існує ступенева педагогічна освіта з зимового семестра 2003/04 року. Ця модель має наступні концептуальні засади. Молодий вчитель початкової школи під час навчання в бакалавраті вивчає як головний предмет так і педагогіку.

Конференція ректорів вищих навчальних закладів вважає своєю першочерговою метою – підняття і збереження якості педагогічної освіти в контексті профільного навчання, посприяти цьому може введення стандартів педагогічної освіти. Стандарти пояснюють цілі педагогічної освіти і є основою для систематичної перевірки досягнення цих цілей при підготовці вчителів.

У представлених стандартах сформульовано педагогічні компетенції необхідні у професійній діяльності вчителя. Запропоновані стандарти педагогічної освіти використовуються у практичній підготовці вчителів і під час навчання в референдаріаті з 2005/06 навчального року. Створення стандартів вплинуло на реформування змісту педагогічних дисциплін в усіх землях ФРН. На думку представників КМК створення і дотримання стандартів педагогічної освіти є невідомою складовою реформування

підготовки вчителів, з метою підвищення якості педагогічної освіти, особливо під час практичної частини навчання.

За допомогою стандартів педагогічної освіти КМК намагається визначити вимоги до професійної діяльності вчителів. На основі Шкільного закону КМК сформулювала навчальні і виховні цілі:

1. Вчитель повинен бути професіоналом, носієм знань. Головне завдання вчителя полягає у тому, щоб правильно спланувати й організувати навчальний процес для якісної передачі знань. Професійні якості вчителя відображаються на якості навчання.

2. Вчитель має усвідомлювати, що виховне завдання у школі тісно пов'язане з навчальним процесом і шкільним життям. При цьому важлива роль відводиться співпраці вчителя з батьками. При виникненні складних виховних ситуацій обидві сторони повинні разом шукати шляхи їх розв'язання.

3. Вчитель повинен займатися оцінюванням і давати поради на уроці, бути компетентним у питаннях подальшої навчальної і професійної діяльності учнів, усвідомлювати свою відповідальність. Тому від вчителя вимагається високий рівень педагогічно-психологічних і діагностичних компетенцій.

4. Вчитель постійно повинен піднімати рівень своїх компетенцій і так само як в інших професіях повинен проходити курси підвищення кваліфікації з метою розвитку особистості та отримання нових наукових знань з метою їх подальшого застосування у своїй професійній діяльності. Тому вчитель повинен підтримувати зв'язок з позашкільними установами.

5. Вчитель повинен приймати участь у розвитку школи з метою формування мотивації до навчання в учнів і сприятливого шкільного клімату.

На основі цих положень створені стандарти педагогічної освіти, які визначають основні положення педагогічної освіти і рівень компетенцій, який треба досягти

Стандарти педагогічної освіти описують вимоги щодо практичної діяльності вчителя і охоплюють компетенції, уміння, навички, що є складовою професійної майстерності вчителя. На основі компетенцій створюються вимоги до педагогічної освіти і практичної діяльності вчителя.

Педагогічна освіта у Німеччині складається з двох етапів (навчання в університеті і референдаріат), відповідальність за підготовку вчителів несе держава. Обидва етапи охоплюють як теоретичний так і практичний матеріал у різному співвідношенні. На першій фазі перевага надається теоретичній підготовці вчителя, а на другій переважає практична діяльність. Навчання в університетах і референдаріат організовані і скоординовані так, щоб спрямовувати майбутнього вчителя на набуття досвіду у практичній діяльності і розвиток компетенцій.

Курси підвищення кваліфікації, які проходять вчителі під час роботи у школі є третім етапом педагогічної освіти. Вони сприяють удосконаленню набутих компетенцій в межах розвитку педагогічної освіти впродовж усього життя.

Важливою базою для оволодіння компетенціями для роботи у школі є педагогічні предмети вищої школи, тому що вони спрямовані на вивчення навчально-виховного процесу і системи освіти. Запропоновані компетенції і стандарти педагогічної освіти розроблені з урахуванням того, що навчання і виховання у школі буде проходити під час вивчення шкільних предметів.

Основними питаннями навчальної програми з педагогіки у процесі підготовки вчителів:

- навчання і виховання, а саме мотивування і розуміння навчання і виховання у шкільному процесі;
- професія і роль вчителя, а саме професійні якості вчителя, професійна діяльність як завдання вчителя, вирішення професійних конфліктних ситуацій;
- дидактика і методика: організація навчального процесу;
- навчання, розвиток і соціалізація: навчальний процес у межах і поза межами школи;
- мотивація навчання: основи мотивації, що сприяють розвитку компетенцій;
- диференціація та інтеграція: неоднорідність і різноманіття як передумови навчання;
- діагностика та оцінювання: діагностування і сприяння індивідуалізації навчального процесу; оцінювання;

- комунікативність: комунікативність, інтерактивність і подання конфліктів як основні елементи навчальної і виховної діяльності;
- освіта через засоби масової інформації: поводження з медіа засобами з урахуванням концептуальних, дидактичних та практичних аспектів;
- розвиток школи: структура і організація освітньої системи; розвиток окремої школи;
- дослідження у галузі освіти: завдання і методи дослідження у галузі освіти: інтерпретація та використання їх результатів.

Стандарти педагогічної освіти повинні використовуватися при складанні навчальної програми, яка має реалізовуватися в межах модульних конструкцій.

Навчальна програма описує коротко і у загальних рисах важливі навчальні цілі пов'язані з професійними компетенціями і змістом. Вона вказує обсяг і рівень оволодіння фаховими і методичними компетенціями на різних спеціальностях і містить теми (теорії, концепти, методи і результати) спрямовані на успішне оволодіння професійними знаннями. Навчальна програма забезпечує визнання дипломів отриманих у різних навчальних закладах. Навчальна програма розробляється у вищій школі і є основою для модулів і акредитації.

Навчальна програма створюється на основі систематизації наукових знань з предмета і педагогічних вимог школи і вищої школи. Педагогічні вимоги школи з окремих предметів зазначені в навчальних стандартах КМК для неповної середньої школи і в навчальній програмі для повної середньої школи. З педагогіки існують педагогічні стандарти КМК які повинні використовуватися у вищій школі. З фахової дидактики стандарти і навчальна програма будуть затверджені за участі фахових товариств.

Важливими для педагогічної освіти є фахові знання, особливо під час першої фази навчання. У межах реформи фахові дисципліни орієнтуватися на кваліфікаційні вимоги.

Фахові дисципліни повинні бути більш пов'язані з кваліфікаційними цілями, обов'язковим є використання нових форм навчання і на учіння. Навряд чи це можна здійснити на базі вищої

школи, додатково запропонувати педагогічно специфічне навчання. Тому стандарти і Kerncurricula з фахових предметів структуровані у модулі, щоб відповідати вимогам різних кваліфікаційних цілей. Одночасно знаходяться фахові дисципліни у процесі компетентісноорієнтованої реформи навчання. Вони повинні використовуватися з метою формування основи навчальної програми, дотримання базових зв'язків, так само як аналітично-критичні рефлексорні вміння і методичні компетенції. Це можна розширювати у модульній системі за допомогою предметно-наукових кваліфікаційних цілей. Навчальна програма відрізняється відповідно описом навчальних результатів (кваліфікаційного рівня) між головними і другорядними предметами відповідно до спеціальності студента.

Для професійної освіти модуль є необхідним при вивченні фахової дидактики і фахових дисциплін.

Сфери компетенцій і кваліфікаційні цілі педагогічної освіти. До професійної педагогічної освіти належать дисципліни пов'язані з педагогічною професією: фахові дисципліни, фахова дидактика і педагогічні дисципліни. Вони всі повинні бути представлені в педагогічній освіті.

Під час вивчення фахових дисциплін студент отримує базові фахові знання так само як аналітично-критичні рефлексорні вміння і методичні компетенції. Ці кваліфікації створюють умови розширення професійних компетенцій. Під час вивчення фахової дидактики студенти оволодівають вміннями щодо конструкції навчальної програми і фахового змісту, так само як фаховими комунікативними і діагностичними компетенціями. Педагогічні дисципліни готують майбутніх вчителів до професійної діяльності у контексті школи. Важливим є використання методів само оцінювання і оцінювання.

Частина педагогічного і фахової дидактичного матеріалу у бакалавраті і магістратурі повинна бути не менше третини.

Дискусії щодо практики повинні стосуватися не лише фахової дидактики і педагогічних дисциплін, але відбуватися в середині першої фази як мета нової форми організації професійно-практичної частини.



При цьому розширення часу, що приділяється на практику є вирішальним фактором, як і використання інноваційних форм навчання і на учіння. Організація і обслуговування такого навчального процесу має різну оцінку у межах педагогічної освіти. Отримавши певну кількість пунктів студент повинен бути впевненим у якості своїх знань. Нові форми навчання і на учіння у професійно-практичній частині виконують важливу функцію у педагогічній освіті.

У межах вищої школи виникає нове розуміння ролі вищої школи і знань з професійного підвищення кваліфікації, а також нове розуміння особистості вчителя для школи.

Підвищення кваліфікації вчителя належить до центральних завдань вищої школи . Вища школа повинна запропонувати після магістратури для вчителя курси з метою розширення професійних компетенцій.

Вища освіта не може гарантувати професійність протягом усього життя, знання застарівають, змінюються професійні проблеми. Вища школа краще ніж інші установи може передати вчителям знання пов'язані з результатами педагогічних і дидактичних досліджень і нові фахові знання. Завдання вищої школи полягає у розширенні фахових компетенцій через специфічні навчальні предмети.

### **Розділ 3. Зв'язок між профільною старшою школою та вищою освітою.**

Починаючи з другої половини ХХ ст. у сфері вищої освіти в Німеччині, так само як і в інших Європейських країнах проводяться чисельні реформи, відбувається впровадження політики, спрямованої на інтеграцію економічних, політичних систем та соціальних структур, тому наукові дослідження та інновації є підґрунтям реалізації намічених цілей.

Скорочення державного фінансування й масифікація вищої освіти, формування нової ідеології у сфері громадських послуг починаючи з 70-80 р. ХХ століття стали причинами започаткування реформ, які тривають і донині у сфері управління закладами вищої освіти у європейському просторі. Європейська вища освіта виявилася сприйнятною для змін: протягом більшої частини трьох десятиліть у секторі вищої освіти проводилися значні реформи як у Західній так і в Східній Європі. З кінця 1990-х років темпи проведення реформ значно прискорилися за рахунок двох ключових подій: Болонської декларації, метою якої є розвиток конкурентоздатності й привабливості системи вищої освіти і Лісабонської стратегії ЄС, спрямованої на ліквідацію фрагментарності у просторі вищої освіти і створення потужної, більш інтегрованою і заснованої на знаннях економіки. Зростаюча конкуренція у секторі вищої освіти вимагає підвищення рівня якості управління закладами вищими навчальними. Відповідно до стратегії Європейського Союзу 2020 заклади вищої освіти відіграють вирішальну роль у майбутньому економічному розвитку країн ЄС. Зростання нестабільності навколишнього середовища змушують університети адаптуватися до постійно мінливих зовнішніх факторів, тому ефективне управління закладами вищої освіти можливе лише за умови використання стратегічного менеджменту.

Керівник закладу вищої освіти повинні мати чіткі цілі, стратегію розвитку університету з метою покращення його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Реформи у сфері вищої освіти, що проводяться протягом останніх десятиліть спрямовані на формування нової ідеології у сфері управління вищою освітою, яка базується не лише на європейських стандартах, але й на

найкращому світовому досвіді у сфері стратегічного і фінансового менеджменту, зв'язків з громадянським суспільством, забезпеченні якості освіти. Європейська спільнота працює над створенням потужностей у сфері стратегічного менеджменту закладів вищої освіти з метою консолідації нових структур і механізмів стратегічного і фінансового менеджменту, який ґрунтується на принципах автономії й підзвітності закладів вищої освіти, співпраці зі структурами приватного сектору економіки.

У другій половині ХХ ст. відбулася масифікація вищої освіти в Німеччині. Однією з причин масифікації є зростання добробуту населення, вища освіта стала більш доступною для більшої кількості громадян, тому з 1960р. відбулося зростання попиту на вищу освіту. Іншим фактором розвитку масифікації стало збільшення прошарку населення, що належить до середнього класу, який намагався підвищити рівень свого життя і життя дітей за допомогою здобуття вищої освіти. Рушійною силою масифікації вищої освіти стали економічні зміни й збільшення кількості робочих місць, які потребували висококваліфікованих працівників. Виник попит на вищу освіту з метою задоволення потреб економіки. Масифікація вищої освіти була зумовлена тиском з боку держави, яка пов'язувала економічне й соціальне зростання зі збільшенням висококваліфікованої робочої сили. Масифікація призвела до збільшення і диверсифікації закладів вищої освіти, а розширення закладів вищої освіти сприяло появі проблем, пов'язаних з їх управлінням, проте зміни у структурі управління закладами вищої освіти відбувалися досить повільно. Масифікація вищої освіти призвела до обговорення потенційних можливостей і ризиків, пов'язаних із цим явищем. Однією із значних змін у вищій освіті у наслідок масифікації став новий погляд на вищу освіту, зокрема на її мету. Прагнення студентів і соціальні очікування поставили на перше місце професійну роль вищої освіти. Професійні уміння і навички, які надають можливість молоді бути конкурентоспроможними на ринку праці, що відповідно вплинуло на зміст вищої освіти, навчальних програм і методів викладання. Однією з причин масифікації є зростання добробуту населення, вища освіта стала більш доступною для більшої кількості громадян, тому

з 1960р. відбулося зростання попиту на вищу освіту. Німецький вчений Ульріх Тайхлер наголошує, що другим фактором розвитку масифікації стало збільшення прошарку населення, що належить до середнього класу, який намагався підвищити рівень свого життя і життя дітей за допомогою здобуття вищої освіти.

Рушійною силою масифікації вищої освіти стали економічні зміни й збільшення кількості робочих місць, які потребували висококваліфікованих працівників. Виник попит на вищу освіту з метою задоволення потреб економіки. Масифікація вищої освіти була зумовлена тиском з боку держави, яка пов'язувала економічне й соціальне зростання зі збільшенням висококваліфікованої робочої сили» [110]. Масифікація призвела до збільшення і диверсифікації закладів вищої освіти, а розширення закладів вищої освіти сприяло появі проблем, пов'язаних з їх управлінням, проте зміни у структурі управління закладами вищої освіти відбувалися досить повільно [217]. Масифікація вищої освіти призвела до обговорення потенційних можливостей і ризиків, пов'язаних із цим явищем. «Однією із значних змін у вищій освіті у наслідок масифікації став новий погляд на вищу освіту, зокрема на її мету. Прагнення студентів і соціальні очікування поставили на перше місце професійну роль вищої освіти. Професійні уміння і навички, які надають можливість молоді бути конкурентоспроможними на ринку праці, що відповідно вплинуло на зміст вищої освіти, навчальних програм і методів викладання. Масифікація призвела до збільшення кількості студентів і відповідно їх гетерогенності. Студенти мають різний рівень академічної підготовки, відмінні очікування і сподівання. Масифікація мала значний вплив на фінансування вищої освіти, збільшення громадського бюджету на вищу освіту в контексті масифікації призвело до зменшення відсотку витрат на одного студента і співвідношення між викладачами і студентами [113]. У результаті масифікації вищої освіти виник ряд проблем, які зумовленні розширенням її кордонів і змінами у структурі, тому більшість країн Європи мали труднощі щодо подолання належним чином явища масифікації вищої освіти.

Масифікація призвела до появи явища «різноманіття і несхожості» у вищій освіті. Проблему, пов'язану зі зростанням

кількості студентів, не можна було подолати шляхом розширення системи елітної вищої освіти, тому у багатьох країнах виник паралельний сектор вищої освіти, куди була спрямована більша кількість студентів. У 60-70-х роках ХХ ст. виникла бінарна система – політехнікуми у Великій Британії, університети прикладних наук, або вищі фахові школи у Німеччині. Визначальною рисою цих навчальних закладів є надання професійно-орієнтованої освіти, і витрати на студента у цих навчальних закладах були зазвичай менші, ніж у традиційних університетах. Бінарна система набула популярності, тому що надавала можливість подолати проблему масифікації вищої освіти без впровадження значних змін у секторі традиційних класичних університетів [218]. Поява бінарної системи зумовлена потребою забезпечення вищої освіти, яка безпосередньо пов'язана із промисловістю і її потребами.

Збільшення кількості студентів призвело до розширення державного бюджету на заклади вищої освіти, наприклад у Великій Британії витрати на вищу освіту зросли на 45% з 1976 по 1997 рр., у той час як витрати на студента скоротилися на 40% [112].

У кінці 70-х років ХХ ст. прогресуюча тенденція зростання кількості студентів призвела до збільшенні дефіциту державних ресурсів. Велика Британія, Голландія, Норвегія, Бельгія й Ірландія в очікуванні спаду кількості студентів оперували значним скороченням фінансування закладів вищої освіти. Заклади вищої освіти у більшості європейських країн зіштовхнулися з проблемою обмеження ресурсів, у той час як кількість студентів продовжувала значно зростати з року в рік. У 80-х роках ХХ ст. економіка країн Західної Європи перебувала у стані рецесії, стагнації та інфляції. Високий рівень безробіття і низький рівень податкового прибутку до державних бюджетів значно обмежували їх можливості, що наприкінці 70-х років ХХ с. призвело до накопичення заборгованості у громадському секторі. Якщо до 70-х років ХХ ст. держава розглядалася як суб'єкт, який може корегувати ситуацію, що виникає на ринку, то після 70-х років ХХ ст. розмір державного бюджету розглядався як одна з причин економічних проблем» [113]. Відповідно до традиційного підходу держава долала безробіття

збільшуючи державні витрати, тим самим створюючи штучний попит, що у свою чергу сприяло створенню більшої кількості робочих місць і подальшому стимулюванню попиту. Поєднання безробіття і зростаючої інфляції у 70-х роках ХХ ст. означало, що збільшення державних витрат призведе до зростання інфляції, що значно зменшить купівельну спроможність громадян. Високий рівень державних витрат, податки і високий рівень дефіциту у громадській сфері розглядалися як фактори, що перешкоджають економічному розвитку, тому вважалося за необхідне зменшення цих витрат і саме ринок, а не держава, ставав більш ефективним у виробництві товарів і послуг громадського споживання .

У звіті Організації економічної співпраці та розвитку (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) за 1988р. зазначається, що «серед європейських країн лише Франція й Фінляндія розглядали питання отримання нових інвестицій у систему вищої освіти, але Фінляндія, зважаючи на складні економічні умови, була змушена відмовитися від політики розширення системи вищої освіти» [113, 3].

Вищеперераховані тенденції в поєднанні з підвищенням рівня вимог до розвитку традиційного людського капіталу призвели у 70-х роках ХХ ст. до того, що урядові організації почали вимагати *ефективного використання ресурсів і покращення якості освіти*. Проблеми, пов'язані з ефективним використанням ресурсів, сприяли зростанню впливу уряду на діяльність закладів вищої освіти. Починаючи з кінця 60-х років ХХ ст., уряди європейських країн заохочували поширення адміністративного планування у сфері вищої освіти. У 80-х роках ХХ ст. у контексті зростаючої конкурентності серед національних економік питання якості освіти і результатів наукових досліджень стало розглядатися як основна мета діяльності закладів вищої освіти. З метою покращення якості викладання й дослідницької діяльності виникла і поширилася тенденція дерегуляції вищої освіти. У межах концепції дерегуляції вищої освіти уряд Нідерландів сконцентрувався на втручанні у функції керівництва закладу вищої освіти, формуванні керівних принципів і встановленні цілей щодо фінансового забезпечення і

впровадження фінансових ініціатив на основі результатів продуктивності діяльності університету. Механізм контролю був перенесений з попереднього оцінювання (ex ante control) на завершальне підсумкове оцінювання (ex post control), зокрема щодо якості освіти і дослідницької діяльності [220].

Зклади вищої освіти європейських країн усього світу зіштовхнулися з багатьма проблемами, які вимагали довгострокових стратегій, обґрунтованих на основі традиційних і нових моделей практичної діяльності.

До основних пріоритетів у сфері вищої освіти належали:

- 1) загальна й професійна освіта;
- 2) фундаментальні й прикладні дослідження;
- 3) традиційні моделі викладання й проведення наукових досліджень, використання нових інформаційних і комунікативних технологій;
- 4) міжнародна, національна і регіональна спрямованість діяльності вищих навчальних закладів;
- 5) модель діяльності надання повноважень на рівні університету знизу-вгору орієнтована на консенсус [109].

Вищеперераховані проблеми і визначені пріоритети сприяли тому, що на початку 80-х років ХХ ст. ефективність традиційної практики управління закладом вищої освіти була поставлена під сумнів і потребувала змін у більшості європейських країн. Традиційна практика управління університетом характеризувалася поділом на адміністративний й академічний менеджмент. Адміністративне управління університетом урядовими установами, які вимагали від закладів вищої освіти виконання нормативних актів управляючих органів, і академічне самовизначення університетів потребували знаходження консенсусу між обома напрямками діяльності і колегіального прийняття рішень в процесі управління закладом вищої освіти. Пошук консенсусу сприяв обговоренню доцільності самоцентриського (егоцентриського) стилю управління щодо швидкого відреагування на зміни у середовищі і задоволення потреб зацікавлених сторін закладу вищої освіти. У результаті дослідження міжнародного досвіду виник

термін стратегічний менеджмент закладів вищої освіти і відповідна концепція.

Як зазначалося раніше, заклади вищої освіти у Західній Європі протягом 80-90-х років ХХ ст. зіштовхнулися з рядом важливих змін, які були спричинені зростаючою кількістю абітурієнтів і обмеженими ресурсами. Керівництво європейських країн було стурбоване якістю вищої освіти, зокрема стандартами науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу й результатами наукової роботи студентів.

У 80-х роках ХХ ст. розпочалося реформування вищої освіти у більшості країн Західної Європи. У першу чергу реформи були спрямовані на зміну моделі відносин між державою і закладами вищої освіти, відбувалося розширення університетської автономії, обговорювалося питання покращення якості освіти і зростання рівня підвітності закладів вищої освіти державі [111]. Реформування відбувалося як у зовнішньому, так і у внутрішньому управлінні закладами вищої освіти. Управління є досить суперечливою концепцією, яка стосується здійснення колективного контролю з метою досягнення загальних цілей. Управління пов'язане з тим, як громадськість і приватний сектор намагаються вирішити суспільні проблеми або створити соціальні можливості і піклуються про інститути, в межах яких відбувається управління діяльністю. Управління включає внутрішнє (інституційне) і зовнішнє (системне) управління закладами вищої освіти. Внутрішнє управління – інституційні процеси в межах університету (процес прийняття рішень, фінансування, підбір персоналу), зовнішнє управління – інституційні процеси на макрорівні і на системному рівні (закони і постанови, механізми фінансування, оцінювання діяльності). Управління вищою освітою – зовнішнє і внутрішнє координування і узгодження навчального процесу і дослідницької діяльності [110].

У зовнішньому управлінні вищою освітою відбулися зміни у відносинах між державою і вищою освітою. Держава почала виконувати допоміжну роль у секторі управління вищою освітою, сформувала середовище, в межах якого держава контролює результати діяльності закладів вищої освіти без значного детального



втручання [113]. Відбулося формування ринку вищої освіти, яким керує держава, так званого квазіринку. Ринкові механізми попиту і пропозиції використовуються в процесі управління вищою освітою, за такої моделі управління втручання уряду спрямовано на формування середовища, що сприяє розвитку самоуправління у секторі вищої освіти.

До нових методів управління вищою освітою належать: фінансування на основі результатів продуктивності діяльності закладу вищої освіти, укладання угод і договорів між державою і закладом вищої освіти. Частина повноважень держави перейшла до дослідницьких рад, рад із фінансування і організацій, що контролюють процес акредитації закладів вищої освіти.

Реформуванню вищої освіти у напрямі дерегуляції сприяв ряд факторів. «По-перше, значні державні витрати на сектор вищої освіти, який постійно розширюється, потребували нових механізмів управління. По-друге, відбувся перехід до ринку освітніх послуг як координаційного механізму. Проте вища освіта країн Європейського Союзу функціонує в межах квазіринку, де уряд відіграє провідну роль. По-третє, глобалізація, інтернаціоналізація та європеїзація стимулювали розвиток діяльності національних систем вищої освіти. По-четверте, ідеологія нового державного управління значно вплинула на модернізацію вищої освіти» [108,11]

Реформування внутрішнього управління вищої освіти пов'язано з розширенням автономії закладів вищої освіти. Починаючи з 80-х років ХХ ст., відбувалося реформування законодавчої бази, спрямоване на розширення автономії університетів і посилення взаємозв'язків з економічним середовищем. У секторі вищої освіти проводилися реформи щодо змін у взаємовідносинах між державою й закладами вищої освіти, університети отримали більше повноважень у процесі прийняття рішень. Більшість країн Європи, крім Іспанії, Франції та Італії, прийняли основні закони щодо управління і контролю за діяльністю закладами вищої освіти протягом 90-х років ХХ ст. Законодавча база орієнтувалася на децентралізацію влади, надання більших повноважень керівництву університету щодо проведення навчального процесу й науково-дослідницької діяльності. Більшість країн рухалася у напрямі

надання державі допоміжної функції щодо управління закладами вищої освіти.

З огляду на цю ситуацію, тенденції дерегуляції у вищій освіті набули популярності у країнах Європи, заклади вищої освіти отримали більше автономії щодо адміністрування й організації навчально-дослідницької діяльності і водночас стали більш відповідальними у використанні ресурсів й результатів навчально-наукової діяльності [114].

Реформи, які проводилися з 1980 р., були спрямовані на розширення автономії університетів, але ступінь автономності, яку університети отримали протягом 1996-1997 років, значно варіював у залежності від країни та університету. У Великій Британії основною метою реформ було забезпечення якості освіти й формування нормативних засад підзвітності закладу вищої освіти щодо використання державного фінансування.

Автономія – концепція, яка по-різному розуміється в європейських країнах, асоційоване сприйняття і термінологія значно варіюють. Це спричинено не лише відмінною законодавчою базою, а й історичними та культурними умовами, які визначають інституційну автономію у кожній країні.

Ф. Ван Вут (F. Van Vught) і Г. Нів (G. Neave), які досліджують відносини між урядом і вищою освітою в країнах Європейського Союзу, стверджують, що автономія університету не є монолітною концепцією, тому що її можна розділити на дві сфери: контроль над навчальним процесом, а саме щоденна діяльність університету, навчальні плани і контроль над освітнім продуктом – кількісні і якісні показники знань студентів, наукові публікації викладачів. Розширення автономії університету у країнах Західної Європи протягом 80-х років ХХ ст. було пов'язано з автономією щодо навчального процесу, але залишалися засоби державного контролю над освітнім продуктом, зокрема контроль щодо якості освіти [219].

Науковці виокремлюють чотири аспекти університетської автономії (табл. 1.1). У 1985 р. у Німеччині були внесені поправки до «Рамкового закону про вищу освіту» (Higher Education Framework Act), які надали можливість вибору між ректорською й президентською моделями управління закладом вищої освіти.

Керівництво університету обиралося на основі голосування за участю представників професорсько-викладацького складу. У 1997 р. закон «Вища школа XXI ст.» (Hochschulen für 21. Jahrhundert) закріпив реформи у системі вищої освіти Німеччини, що призвело у 1998 р. до внесення змін до законодавчої бази у сфері регулювання закладів вищої освіти. Поправки були спрямовані на дерегуляцію організації й адміністрування закладів вищої освіти. Університети перестали бути об'єктами детального управління на федеративному рівні, проте федеративні землі отримали повноваження щодо організації вищої освіти.

Враховуючи явище масифікації вищої освіти в європейських країнах, відбулося зменшення рівня державного фінансування у вищій освіті [665; 237], проте пряме державне фінансування продовжує залишатися найважливішим джерелом фінансування для більшості європейських університетів.

Реформування фінансування сектору вищої освіти ґрунтується на розумінні, що рівень і метод фінансування відіграють важливу роль, коли мова йде про підвищення рівня продуктивності системи вищої освіти. Розширення системи вищої освіти призвело до появи бюджетного тиску у багатьох європейських країнах. Все більше держав наголошують на політиці розділення витрат, яка передбачає, що студенти і платники податків повинні брати на себе частину витрат на вищу освіту» [113].

Сформовані нові механізми фінансування вищої освіти спрямовані на збереження рівноваги між автономією закладів вищої освіти і громадською (державною) підзвітністю.

Державні університети в Німеччині мають високий рівень фінансової автономії. У більшості країн були впроваджені реформи, які значно розширили автономію університетів стосовно фінансових питань, зокрема на основі впровадження механізму блоку грантів у процесі фінансування інститутів вищої освіти [223]. Фінансова автономія – основний аспект сучасних тенденцій в управлінні вищою освітою, вона надає закладам вищої освіти можливість формувати стратегічну політику, спрямовану на досягнення власних цілей так само, як і національних пріоритетів у сфері вищої освіти. Розмір

гранту визначається у процесі переговорів між відповідним Міністерством федеративної землі на основі пропозицій, які подає вищий навчальний заклад. «Закон про вищу освіту» (Higher education Framework Act), прийнятий у 1998 р., запровадив використання блоків грантів», тому у більшості федеративних земель Німеччини відбувається впровадження глобального бюджету на основі блоку грантів.

У Німеччині фінансування закладів вищої освіти визначається в процесі переговорів між відповідним Міністерством федеративної землі на основі пропозицій, які подає вищий навчальний заклад. «Закон про вищу освіту» (Higher education Framework Act), прийнятий у 1998 р., запровадив використання блоків грантів [223], тому у більшості федеративних земель Німеччини відбувається впровадження глобального бюджету на основі блоку грантів.

У 1996-1998 рр. форма контрактного фінансування була запроваджена у більшості європейських країн. Впровадження фінансування на основі контрактів і показників продуктивності сприяють переформатуванню відносин між державою й закладами вищої освіти. В основі фінансування на основі показників продуктивності – поєднання заходів спрямованих на підвищення продуктивності і розподілу бюджетних коштів з метою покращення управління й підзвітності закладів вищої освіти, формування високого рівня свідомості під час розподілу бюджетних коштів і цільової орієнтації в бюджетних організаціях. Суть фінансування на основі результатів продуктивності полягає у тому, що важливим є результат, який досягається, а не показники, які були на початку процесу (input). Фінансування на основі контрактів передбачає не лише забезпечення підзвітності і результативності діяльності закладів вищої освіти, значна увага приділяється диференційованим інституційним місіям. Специфічні інституційні ініціативи є основою контрактів, які укладаються між двома сторонами.

У секторі управління закладом вищої освіти виділяють два типи контрактів:

- договори з центральним або регіональним урядом, який представлений Міністерством освіти, з метою відкриття

специфічних додаткових програм навчальних курсів або дослідницьких проектів;

- контракти, які укладаються на відкритому ринку освітніх послуг з приватними організаціями.

Перший тип контракту дозволяє закладам вищої освіти отримувати додаткове державне фінансування за умови, що вони пропонують спеціальні навчальні курси або дослідницькі проекти додатково до традиційних видів діяльності, які відповідають потребам центрального й регіонального урядів. Цей тип контрактів може укладатися без конкурсної тендерної процедури на відкритому ринку освітніх послуг, проте кінцевий продукт і результат їх впровадження піддаються моніторингу. Вони розглядаються як обмежена версія системи державного громадського фінансування і часто співіснують з фінансуванням на основі фінансування з урахуванням попередніх показників у таких країнах, як французькомовна громада Бельгії, Іспанія, Франція, Італія, Португалія та Ісландія.

Для закладів вищої освіти розвиток ринку середньострокових послуг, що надаються на контрактній основі, сприяє отриманню інвестицій в контексті впровадження у стратегічне планування і менеджмент. Наприклад, у Франції розподіл державного фінансування на контрактній основі є стимулом для впровадження змін у діяльність закладу вищої освіти. Контрактна система фінансування сприяє розвитку зростаючої інституційної автономії у сфері фінансування.

Впровадження методу фінансування діяльності закладу вищої освіти на основі контрактів, що укладаються із зовнішніми недержавними організаціями заохочується державою як альтернативне джерело фінансування в контексті обмеження державного фінансування. Використання цього методу сприяє маркетизації навчальних і дослідницьких послуг.

Крім того, у 90-х роках ХХ століття у вищій освіті Німеччини була впроваджена концепція нового державного управління. Протягом тривалого часу традиційна управлінська конфігурація системи університетської освіти Німеччини характеризувалася поєднанням сильного державного регулювання і академічного

самоврядування, загалом схожа до австрійської моделі. Дана конфігурація була укладена на початку 70-х років XX ст., коли інші групи, крім професорів, – асистенти, студенти, ненауковий персонал отримали повноваження щодо участі у процесі прийняття рішень в управлінні університетом. Обговорення реформ в секторі вищої освіти Німеччини почалися досить пізно у порівнянні з іншими країнами Європейського Союзу, лише у середині 90-х років XX ст. були прийняті окремі ініціативи стосовно впровадження політики нового державного управління. Реформи були спрямовані на формування антрепренерського університету, дерегуляцію, фінансування на основі показників продуктивності, інтернаціоналізацію.

Проблема збільшення витрат і необхідність підвищення продуктивності поставили під сумнів ефективність функціонування організаційних структур у громадському секторі.

Реформи у сфері громадського адміністрування, починаючи з кінця 70-х років XX ст., призвели до появи революційних змін не лише у підході до надання соціальних послуг і підзвітності щодо витрат державного фінансування, але й до змін у структурі управління. Д.Тейлор (J.Taylor) і А.Міроіу (A.Miróiu) зазначають, що особливості управління закладами вищої освіти можуть варіювати в залежності від історичних, політичних і культурних процесів, що відбуваються в країні. Управління закладом вищої освіти на державному рівні є одним з найбільш активно обговорюваних аспектів вищої освіти.

Існує три моделі державного управління вищою освітою:

- модель державного контролю;
- модель державного нагляду;
- ринковоорієнтована модель.

На практиці кордони між цими моделями можуть бути розмиті. Крім того, ситуація в окремих країнах стосовно моделі управління вищою освітою може змінюватися з плином часу.

Історично склалося, що ретельний контроль з боку уряду є характерною рисою системи вищої освіти в багатьох європейських країнах. Як правило, держава на національному або федеральному рівні регулює умови здобуття вищої освіти, укладання навчальних

планів, систему іспитів, призначення та виплату заробітної плати професорсько-викладацькому складу [212]. У той же час академічне співтовариство зберігає повноваження, що забезпечують незалежність в управлінні повсякденною внутрішньою діяльністю закладом вищої освіти.

У рамках цієї моделі відповідальність за управління закладом вищої освіти покладається на урядові установи, яким підпорядковані заклади вищої освіти. Повноваження щодо управління на рівні університету зведені до мінімуму. Відповідальність за фінансування, організацію навчального процесу й дослідницької діяльності університетів покладається на урядові установи, яким підпорядковані заклади вищої освіти.

Останнім часом у сфері управління вищою освітою європейських країн набуває популярності більш слабка форма державного контролю – модель державного нагляду, відповідно до принципів якої «зклади вищої освіти мають більше свободи у формуванні пріоритетних напрямів розвитку, урізноманітнену базу фінансування, крім державного фінансування, отримують грошові надходження з приватного сектору економіки. За такої моделі управління ректор, декани і завідувачі кафедр наділені більшими повноваженнями щодо управління діяльністю закладу вищої освіти і його структурними підрозділами. Такий підхід отримав назву «модель нового державного управління» і успішно впроваджується у багатьох сферах громадської сфери послуг, починаючи з кінця ХХ століття. Проте відповідно до принципів моделі нового державного управління уряд здійснює функцію контролю на відстані».

Концепція нового державного управління спрямована на компенсування формального розподілу повноважень в процесі прийняття рішень в університеті на основі формування більш ієрархічної управлінської структури. В основі концепції нового державного управління – орієнтація на ринок на основі дотримання правил ринку і покращення ефективності за рахунок менеджменту [114].

Впровадження концепції нового державного управління відбувається за допомогою основних інструментів та елементів:

- децентралізація процесів прийняття рішень, політичні установи на державному рівні визначають цілі і завдання, але не втручаються в операційні процеси організацій, що реалізують поставлені цілі;
- управління відбувається на основі кінцевих результатів і роз'яснення цілей на основі цільових договорів;
- вирівнювання ієрархічних структур за допомогою створення частково автономних об'єктів з глобальним бюджетом;
- впровадження механізмів ринкового типу і конкуренції між громадськими організаціями;
- впровадження управлінських інструментів, притаманних приватному сектору – маркетинг, стратегічний менеджмент і менеджмент людських ресурсів.

У межах концепції нового державного управління виділяють наступні механізми контролю з боку держави:

- укладання програм щодо забезпечення якості навчального процесу й науково-дослідницької роботи;
- надання рекомендацій щодо визначення основних напрямів розвитку закладу вищої освіти, які можуть містити положення про заохочення розвитку дослідницької і навчальної діяльності;
- впровадження системи підзвітності.

Відповідно до положень концепції нового державного управління заклади вищої освіти несуть безпосередню відповідальність за планування і управління, в окремих сферах діяльності університети працюють в умовах ринковоорієнтованого середовища, або на вільному чи контрольованому ринках освітніх послуг.

За умов функціонування ринкової моделі у сфері управління вищою освітою уряд не втручається у діяльність закладу вищої освіти. Формування навчального процесу й науково-дослідницької діяльності відбувається на основі потреб ринку освітніх послуг. Поява приватних університетів у багатьох країнах Європейського Союзу зумовлена тим, що вступ до закладів вищої освіти відбувається на основі конкурентоспроможності університетів під час набору студентів з урахуванням показників ефективності



науково-дослідницької діяльності. У межах ринкової моделі державне фінансування закладів вищої освіти є мінімальним, навіть за умови, що держава залишається «споживачем» послуг закладів вищої освіти.

Фінансування державою закладів вищої освіти виділяється в якості спонсорської допомоги на проведення дослідницької діяльності, фінансування навчального процесу відбувається за рахунок внесення плати за навчання студентами. Відповідно до принципів ринкової моделі, як і за умов впровадження моделі державного нагляду, велика увага приділяється стратегічному управлінню закладу вищої освіти на рівні організації.

Університети є вільними від обмежень щодо доходів і витрат, але знаходяться під таким самим тиском, як і прибуткові організації, зокрема держава не забезпечує фінансової мережі безпеки» у разі збитків.

Різні моделі управління вищою освітою безпосередньо впливають на можливості університетів щодо впровадження стратегічного планування й управління. О.Макденіель (O.McDaniel) виділяє п'ять ключових сфер діяльності, в яких відносини з урядом впливають на управління закладом вищої освіти:

- державне фінансування (цільове фінансування), або надання права позичати гроші на ринку капіталу;

- загальні аспекти управління й правового становища закладу вищої освіти, наприклад, можливість укладати договори з державними і недержавними установами;

- навчальний процес, наприклад, формування нового напрямку навчання, затвердження навчальних програм, змісту навчальних курсів, оцінювання якості освіти;

- кадрова політика, а саме: призначення на посади і виплата заробітної плати професорсько-викладацькому складу;

- питання, які стосуються студентів, критеріїв вступу до вищих навчальних закладів та оплати за навчання.

Стосовно впровадження політики нового державного управління у вищій освіті, починаючи з 90-х років ХХ ст., визначальними стали наступні тенденції:

- в контексті моделі державного нагляду управління з боку держави за закладами вищої освіти було замінене на управління ринком, тому значно зросла роль отримання фінансування від третьої сторони, заклади вищої освіти потребували більше спеціалістів у сфері укладання контрактів, зв'язків з громадськістю, розвитку концепцій з отримання додаткових джерел фінансування;
- державна стратегія щодо підвищення рівня інституційного саморегулювання пов'язана з вимогами, що висуваються до інституційної підзвітності у сфері використання ресурсів і результатів продуктивності діяльності університету;
- у взаємовідносин між державою та закладами вищої освіти виникли інші суб'єкти, так звані представники зацікавлених сторін;
- державна політика, яка формується на основі ідеології глобального ринку, забезпечує ініціативи для закладів вищої освіти щодо формування навчальної й дослідницької діяльності на основі ринкових систем, враховуючи той факт, що фінансування, сфокусоване на національних і міжнародних програмах, є проявом тенденції щодо приділення більшої уваги формуванню консорціумів і контрактних видів діяльності, відбувається зміна культури – заклад вищої освіти перестає бути лише громадським інститутом і набуває гібридної форми на основі поєднання норм і цінностей притаманних як громадському сектору, так і приватному бізнесу;
- заклади вищої освіти більш не є монолітними інститутами, а розглядаються як такі, що розділені на конкуруючі підрозділи;
- у контексті взаємовідносин між дослідницькою діяльністю і навчальним процесом, основною навчального процесу є результати дослідницької діяльності [114].

Реформи у сфері вищої освіти, які проводилися протягом останніх десятиліть, спрямовані на маркетизацію або використання теорії і практики бізнес-управління в адмініструванні сфери громадських послуг, отримали назву політика нового державного управління. Механізми, які запроваджувалися, були спрямовані на введення «менеджералізму», управління освітою замість

адміністрування. У закладах вищої освіти менеджералізм характеризується «новим типом виконавчої влади, наявністю більшої свободи і повноважень у керівників закладів вищої освіти. Керівництво закладу вищої освіти отримало повноваження щодо розподілу ресурсів, у той час як раніше цим займалися урядові установи, проте збільшився тиск на заклади вищої освіти щодо розширення частки недержавного фінансування, що в свою чергу призвело до впровадження стратегічного менеджменту в управлінні закладом вищої освіти і формування квазіринків [219].

Проте зберігається протиріччя між розширенням автономії закладу вищої освіти і наявністю високих вимог до підзвітності. Донедавна університети розглядалися як громади вчених, яким був притаманний колегіальний спосіб управління, керівництво університету виконувало функції академічних лідерів, а не управлінців [114]. З 80-х років ХХ ст. відбулися зміни в моделі управління у громадському (державному) секторі в багатьох європейських країнах, «враховуючи той факт, що університети змушені звітувати про ефективність використання державного фінансування, а керівництво університету повинно вирішувати питання, пов'язані з управлінням фінансами, персоналом, студентами, дослідницькою діяльністю і навчальним процесом» [114].

З метою підвищення ефективності громадського обслуговування неотейлористські перспективи отримали значно більше уваги в кінці 80-х – на початку 90-х років ХХст. Реконструювання організацій громадського сектору в значній мірі відображало розвиток у приватному секторі. «Політика нового державного управління, або менеджералізм, спрямована на реформування структурних, культурних і лідерських аспектів громадських організацій. У більшості західноєвропейських країнах «менеджерська революція» відбулася у секторі вищої освіти».

До основних рис «менеджерської революції» належить впровадження в управління закладом вищої освіти нових цінностей зі світу бізнесу. Основними елементами політики нового державного управління є:

- ретельний підбір клієнтів;

- формування ринків або квазі-ринків;
- розширення масштабів забезпечення індивідуального і приватного сектору;
- відокремлення ролі покупця від ролі постачальника;
- зростання контрактних і семі-контрактних домовленостей;
- гнучкість в оплаті і умовах.

Відповідно до принципів політики нового державного управління з боку держави значна увага приділяється результатам діяльності закладів вищої освіти. Основні рішення повинні прийматися керівництвом університету на децентралізованому рівні. Університети отримують більше повноважень стосовно фінансового управління.

Політика нового державного менеджменту стала визначальною у сфері вищої освіти. На думку Т.Гюнсер (T.Günther), М.Ніпель (M.Niepel), О.Шіл (O.Schill) [212], модель нового державного управління ґрунтується на наступних положеннях:

- чітке розмежування відповідальності між політикою і управлінням;
- управління на основі цільових договорів (контрактний менеджмент і бюджетування);
- орієнтація на результат і продуктивність діяльності закладу вищої освіти;
- загальна відповідальність у кожній зі сфер (децентралізація);
- впровадження інструментів управління зі сфери бізнесу;
- функціонування закладів вищої освіти на основі конкурентних засад.

З переходом від попереднього оцінювання (Скільки ми зможемо витратити?) до підсумкового оцінювання кінцевого результату (Скільки коштує продукція?) відбувається впровадження підрахунку витрат і продуктивності. Особливість концепції нового державного управління полягає у тому, що важливе значення відводиться елементу контролю.

На думку А.Міроіу (A.Miroiu) і Д.Тейлора (J.Taylor) [224], концепція нового державного управління передбачає поєднання значного рівня процедурної свободи в управлінні закладом вищої освіти, особливо стосовно фінансового адміністрування й

управління, високого рівня підзвітності щодо навчального процесу і науково-дослідницької діяльності. Існують різні моделі політики нового державного управління, уряди різних країн мають відмінні стратегії щодо децентралізації виконавчої влади, ступеня автономії навчальних закладів, а також різні погляди на впровадження механізмів регулювання ринку освітніх послуг. До основних характеристик реформ вищої освіти, що проводилися в контексті політики нового державного управління, належать:

- зміцнення адміністративних й управлінських повноважень керівників закладів вищої освіти;
- налагодження договірних відносин між державою і закладом вищої освіти, проведення постійного оцінювання показників ефективності діяльності закладів вищої освіти;
- врахування вимог і очікувань представників зацікавлених сторін [114].

Подібно до інших громадських організацій заклади вищої освіти знаходяться під впливом ринкових факторів, прозорої системи підзвітності і аудиту. Олсен Д. (Olsen J.) зазначає, що ці інструменти контролю були запроваджені на користь автономії закладу вищої освіти. Університети звільнилися від безпосереднього контролю з боку держави, проте повинні підвищити рівень продуктивності і демонструвати покращення показників аудиту якості навчального процесу і дослідницької діяльності. Повноваження ректорату університету були реформовані і відповідно розширені, держава почала заохочувати конкуренцію між закладами вищої освіти, рейтинги закладів вищої освіти стали важливим методом у процесі управління вищою освітою.

Зменшення впливу держави і збільшення впливу ринку – неоліберальний вислів, який зазвичай асоціюють з політикою нового державного управління. У секторі вищої освіти сформувалася більш суворі і прозора система підзвітності і аудиту.

Як аналітична концепція, управлінська перспектива виникла одночасно з політикою нового державного менеджменту, в результаті скептичного погляду на можливості ієрархічного контролю за складними соціальними системами. У межах управління закладом вищої освіти науковці виділяють п'ять напрямів:

- державне регулювання (управління);
- управління з урахуванням представників зацікавлених сторін;
- академічне самоврядування;
- управлінське самоврядування;
- конкуренція на ринку освітніх послуг.

Державне регулювання пов'язано з традиційною моделлю управління згори-вниз, в основі якої – впровадження директив і вказівок, коли уряд видає деталізовані розпорядження щодо діяльності закладу вищої освіти.

Управління з урахуванням представників зацікавлених сторін пов'язано з врахуванням потреб та інтересів представників зацікавлених сторін у діяльності закладу вищої освіти. Держава є одним із представників зацікавлених сторін, проте існують й інші державні та приватні організації, яким вона може делегувати свої повноваження, зокрема посередницькі органи або представники промисловості в радах університетів

Академічне самоврядування пов'язане з діяльністю професійних спільнот в системі управління закладом вищої освіти. Цей механізм є інституалізованим у колегіальному процесі прийняття рішень і самоуправлінні академічних спільнот на основі експертної оцінки.

Управлінське самоврядування пов'язане з ієрархією в структурі управління вищим навчальним закладом як організацією. Визначальною є роль керівництва закладу вищої освіти – ректора і президента – на верхньому рівні, деканів – на середньому рівні у загальному процесі формування стратегічних цілей і прийняття рішень.

Конкуренція на ринку освітніх послуг за обмежені фінансові і людські ресурси між університетами відбувається на «квазіринках», де оцінювання продуктивності діяльності закладів вищої експертами замінює фактори впливу, притаманні вільному ринку освітніх послуг.

Конфігурація управління складається із поєднання п'яти вимірів. Концепція нового державного менеджменту передбачає наявність професійних управлінців у закладі вищої освіти, які

наділенні відповідними повноваженнями для прийняття рішень в процесі управління. Зростання конкуренції в межах університетів і між ними за ресурси, що знаходяться у дефіциті, сприяє дерегуляції процесу управління і формуванню нового типу керівників закладів вищої освіти, наділених значно ширшими повноваженнями. Концепція нового державного управління є інтегрованим підходом до загальної зміни управління системою вищої освіти.

Необхідно зазначити, що концепція менеджералізму є досить розмитою. Децентралізація і збільшення орієнтації на ринок швидше зменшували, ніж збільшували повноваження виконавчої влади на центральному рівні, сприяли формуванню стратегічних зв'язків в університеті як єдиному цілому і розвитку високого рівня внутрішньої конкуренції. Перехід до управління закладом вищої освіти в умовах ринку і децентралізація влади сприяють появі нових сфер діяльності» [218].

Відповідно до принципів політики нового державного управління у закладі вищої освіти діяльність науковців перебуває під впливом менеджерського координування, тому важливими є такі аспекти, як конкурентне позиціонування, контроль за розподілом бюджету, менеджмент продуктивності закладу вищої освіти.

Англія – одна з перших країн Європейського Союзу, в якій відбулися реформи у сфері вищої освіти в контексті впровадження політики нового державного менеджменту, слідом за нею реформи були запроваджені у Нідерландах. В обох країнах зміни в секторі управління вищою освітою відбулися в кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст.

У Австрії й Німеччині реформи щодо впровадження політики нового державного управління у сфері вищої освіти відбувалися у 80-х роках ХХ ст. Загалом реформування управління вищою освітою Австрії завершилося наприкінці ХХ ст., а в Німеччині реформи були впроваджені нещодавно.

Європейські вчені з метою аналізу результатів впровадження концепції нового державного управління у вищій освіті на основі існуючих типологій основних вимірів управління у такому соціальному під секторі як вища освіта виокремлюють п'ять вимірів:

- «державне управління – традиційне поняття влади і розподілу повноважень згори-вниз, які покладаються на державні установи, що регулюють діяльність закладів вищої освіти
- управління на основі представників зацікавлених сторін, пов'язано з тими видами діяльності, які спрямовують університет на основі визначення цілей і надання порад, у системах державних університетів, держава завжди є основним представником зацікавлених сторін, проте зазвичай існують й інші, крім того, держава може делегувати свої повноваження іншим суб'єктам, зокрема представникам промисловості в університетських радах
- академічне самоврядування, пов'язано з роллю професійний спільнот в межах системи університету, цей механізм є інституціоналізованим у колегіальний процес прийняття рішень в межах університету
- управлінське самоврядування пов'язано з ієрархіями в межах університету як організації, значна роль приділяється керівництву університету – ректору чи президенту на верхньому рівні, деканам – на середньому рівні в процесі внутрішнього формування цілей і прийняття рішень
- конкуренція за обмежені ресурси – гроші, персонал, престиж – в межах і між університетами відбувається не на реальному ринку, а на квазіринку, за умови що оцінювання діяльності університету рівними заміняє попит, який повинні формувати споживачі» [114].

Суть впровадження політики нового державного менеджменту у вищій освіті Німеччини полягає у використанні методів бізнес-адміністрування у вищій освіті, коли основна увага приділяється показникам ефективності та емпіричним даним.

В основі політики нового державного управління у вищій освіті Німеччини знаходиться модель управління, яка забезпечує автономію на децентралізованому рівні, проте держава зберігає контроль над результатами впровадження стратегічних цілей закладу вищої освіти.



У межах концепції нового державного управління в аспекті *державного управління* усіх земель Німеччини були впроваджені механізми дерегуляції. Університети і професоріат отримали більше свободи стосовно фінансових ресурсів, відмовившись від багатьох аспектів камералістичного громадського бюджетування, запровадивши бюджетування на основі глобального бюджету (блоку грантів).

У п'яти федеративних землях університети мають право обирати свій правовий статус – залишатися державними установами або ставати організаціями, які функціонують відповідно до громадського права, що надає додаткові можливості щодо свободи дій і маневрування у фінансових і організаційних питаннях, на зміни, університети залишаються організаціями, у яких заробітня плата працівників виділяється із громадського сектору.

Повноваження щодо затвердження навчальних програм були делеговані від Міністерства освіти федеративної землі до нещодавно організованих агентств із акредитації. Проте до повноважень Міністерства освіти федеративної землі належить визначення відповідності навчальної програми університету загальним положенням про планування навчальної діяльності на рівні федеративної землі [208].

«Держава неохоче послаблює регуляторні норми щодо організації діяльності структурних підрозділів закладу вищої освіти та призначення на посаду професорів. В окремих федеративних землях повноваження Міністерства освіти щодо затвердження на посаду професорів були делеговані ректорам університетів»[108, 11].

Впровадження реформ у сфері управління вищою освітою у шістнадцяти федеративних землях має свої відмінності, враховуючи федеративну форму устрою Німеччини, яка сприяє посиленню конкуренції між закладами вищої освіти на рівні федеративних земель, кожна з яких має свій особливий підхід до управління вищою освітою, задокументований в нормативних актах.

Більшість федеративних земель дотримуються однієї тенденції чи напряду реформування, тому можна виділити певні загальні зміни

у сфері управління вищою освітою Німеччини:

- розширення (зміцнення) автономії закладу вищої освіти, повноваження щодо прийняття операційних рішень перейшли від
- Міністерства освіти до керівництва закладів вищої освіти;
- узгодження і координація дій між федеративними землями і закладами вищої освіти сприяють спільному обговоренню й укладанню цільових договорів, впровадженню фінансування на основі показників продуктивності діяльності закладу вищої освіти;
- зростання тиску з боку зовнішніх зацікавлених сторін (промисловість, місцеві політичні сили і соціальне середовище закладів вищої освіти);
- поява складної системи приватних агентств з акредитації [109].

Одним з нововведень політики нового державного управління у вищій освіті Німеччини стала вимога до закладів вищої освіти щодо визначення специфічного профілю і місії, що сприяє впровадженню стратегічного менеджменту у вищій освіті,

*У контексті управління закладу вищої освіти за допомогою представників зацікавлених сторін з кінця 80-х років ХХ ст. федеративні землі сформували комісії, які оцінюють діяльність університетів, їх показники продуктивності у навчальному процесі і дослідницькій діяльності. Поява даних комісій сприяла формуванню нових пріоритетів у навчальному процесі і дослідницькій діяльності.*

У сфері управління закладом вищої освіти «менеджмент за цілями» став інституціоналізованим у формі контрактів, що укладаються між Міністерством освіти і закладом вищої освіти.

Теоретично такі контракти не повинні містити конкретних рекомендацій, лише визначені стратегічні цілі. «На практиці зміст даного типу контрактів регулюється Міністерством освіти, що надає державі можливість повернутися до регулювання вищої освіти під виглядом механізмів політики нового державного управління» [109, 12].

«Повноваження представників зовнішніх зацікавлених сторін в межах нещодавно створених університетських рад варіює в межах їх впливу і посад. Важливо визначити, чи дійсно влада федеративних земель має бажання сприймати їх рекомендації» [109, 12].

Дослідницька діяльність у закладі вищої освіти відбувається в умовах *конкуренції*, яка зростає із збільшенням залежності закладів вищої освіти від фінансування, що виділяється Німецькою дослідницькою організацією (Deutsche Forschungsgemeinschaft), Федеральним міністерством дослідницької діяльності й освіти (the Federal Ministry of Research and Education), Європейським Союзом і сектором промисловості.

З метою підвищення загальної конкурентоспроможності системи німецьких університетів федеративний уряд запропонував створити «елітні університети», які він планує підтримувати і заохочувати їх розвиток за допомогою додаткового фінансування з метою покращення умов дослідницької діяльності і навчального процесу. Незважаючи на те, що федеративні землі потребують додаткових ресурсів, вони протягом тривалого часу блокували дану ініціативу, вважаючи, що це сприятиме розвитку деструктивної конкуренції.

Компромід у цьому питанні був досягнутий на основі рішення, що великі дослідницькі об'єднання можуть отримувати додаткове фінансування від федеративного уряду [110].

Серед представників громадськості, керівників закладів вищої освіти і Міністерства освіти активно обговорюється питання введення оплати за навчання. У 2005 р. окремі федеративні землі подали позови до Конституційного суду стосовно заборони федеративного уряду на введення оплати за навчання.

На думку представників громадськості, введення оплати за навчання призведе до зростання конкуренції за студентів. До інших заходів, спрямованих на зростання конкуренції між вищими навчальними закладами, належить впровадження нової схеми оплати діяльності професорів, запропонованої федеративним урядом, що передбачає нарахування третьої частини заробітної плати на основі показників продуктивності діяльності.

У дослідницькій діяльності і навчальному процесі немає безпосереднього грошового або фінансового впливу з боку попиту на пропозицію. Враховуючи, що більшість ринків у межах системи вищої освіти є «квазіринками», оцінювання результатів дослідницької діяльності і навчального процесу повинно відбуватися на основі показників діяльності окремого викладача, структурного підрозділу й

університету в цілому. У федеративних землях Німеччини розпочався процес оцінювання результатів дослідницької діяльності і навчального процесу закладу вищої освіти, наприклад у Нижній Саксонії були сформовані установи, що займаються даним питанням. У більшості випадків процедуру оцінювання проводять експерти, проте інколи використовується формула з урахуванням показників продуктивності, що є основою механічного розподілу громадського фінансування між закладами вищої освіти [217].

У межах *управлінського самоврядування* протягом 90-х років ХХ ст. відбулося розширення формальних повноважень ректорів і деканів в усіх федеративних землях Німеччини. Для затвердження питань, пов'язаних з управлінням закладом вищої освіти, не потрібна підтримка більшості сенату університету або комітету факультету.

«Президент і ректор розглядаються як топ-менеджери закладу вищої освіти, наділені значними повноваженнями. У результаті впровадження положень політики нового державного управління відбулося розширення повноважень деканів, проте враховуючи той факт, що ці посади обіймають науковці, які не завжди мають достатньо управлінського досвіду, тому їх вплив протягом нетривалого періоду перебування на посаді є незначним.

На противагу зміцненню управлінських повноважень ректора, такі органи управління, як сенат і ради на факультетах втратили частину своїх повноважень. У закладах вищої освіти запроваджені управляючі ради, вплив яких варіює від дорадчих до наглядових функцій при федеративних міністерствах освітах» [108, 27].

У шести федеративних землях розподіл фінансових і людських ресурсів проводиться деканами на власний розсуд. Відбулося збільшення періоду перебування декана на посаді до чотирьох років, у той час як раніше термін перебування на цій посаді становив два роки. У п'яти федеративних землях процедура призначення декана на посаду передбачає затвердження спочатку на рівні факультету, а потім – на рівні ректорату університету. Деканів розглядають як осіб, що представляють не лише інтереси факультету ректору, а й впроваджують політику ректора на факультеті і якщо на те є потреба, всупереч рішенням більшості комітету факультету [218].

*Академічному самоуправлінню* у вищій освіті Німеччини притаманна неформальна форма існування. На даний момент більшість заходів, спрямованих на формування управлінського самоврядування, залишаються незавершеними. Консенсусно-орієнтована культура академічної професії змушує керівників закладів вищої освіти діяти так, наче вони не мають достатніх повноважень, тому формальні компетенції залишаються невикористаними, і діяльність ректорів і деканів спрямована на пошук консенсусу.

Одна з причин такої поведінки полягає у тому, що керівництво університету знає, що повернеться у ряди професорсько-викладацького складу, крім того, причина співпраці між керівництвом закладу вищої освіти і професорсько-викладацького складу полягає у тому, що закладу вищої освіти притаманна організаційна культура, спрямована на пошук консенсусу, яка сформувалася протягом тривалої академічної соціалізації.

Цільові договори між університетами і міністерствами освіти федеративних земель Німеччини формують основу стратегічного менеджменту вищого навчального закладу. Цільові договори розглядаються як метод контрактного менеджменту і управління за цілями (management by objectives).

У Німеччині, Австрії та Нідерландах метод цільових договорів набув популярності завдяки поширенню політики нового державного менеджменту, що сприяло формуванню нової моделі управління, в межах якої цільові договори розглядаються як основа нової моделі управління. П.Пастернак (P.Paasternak) стверджує, що з 90-х років ХХ ст. модель нового державного менеджменту була спрямована на побудову антрепренерської децентралізованої структури управління і організації, а децентралізовані структурні підрозділи вищого навчального закладу повинні орієнтуватися на освітній продукт і функціонувати в межах цільових договорів.

Правові норми використання цільових договорів у закладах вищої освіти обґрунтовані в «Рамковому законі про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz) від 1998 р.. Вперше цільовий договір між вищим навчальним закладом і Міністерством федеративної землі було укладено 1997 р. З того часу цей метод широко використовується

зкладами вищої освіти. У контексті стратегічного менеджменту важливими є наступні характеристики цільових договорів:

- угода чи контракт, який підписується двома сторонами, що: а) збільшує відповідальність; б) створюється на добровільних засадах; в) в основу покладено принцип переговорів між двома рівноправними сторонами, які є рівноцінними партнерами;
- договір містить конкретні цілі, які визначаються відповідно до наявних можливостей, цілі можна виміряти, що дає можливість перевірити ступінь їх досягнення;
- зосередження уваги на цілях, а не на заходах, що відповідає принципам децентралізованої автономії університету і забезпечує їх дотримання;
- індивідуальний характер угоди, який передбачає розгляд конкретних умов кожної сторони;
- продуктивність діяльності університету в першу чергу залежить від ступеня досягнення цілей.

На думку Ф.Цігеле (F.Ziegele), зважаючи на автономію університету, держава повинна сприяти впровадженню ефективної конкуренції між вищими навчальними закладами, формуванню специфічного профілю університету і поєднанню цілей федеративної землі і вищого навчального закладу. Університети отримали фінансову й організаційну автономію, мають можливість вільно розпоряджатися глобальним бюджетом, а головне ефективно. Проте держава повинна створити систему контролю, щоб гарантувати функціонування конкуренції, сприяти формуванню профілю вищого навчального закладу і шукати можливість поєднання цілей федеративної землі з діяльністю вищого навчального закладу. Цільові договори створюють умови для формування профілю університету, який повинен сприяти реалізації цілей федеративної землі, тому цей вид контрактів є основою формування нового підходу до управління закладом вищої освіти в контексті стратегічного менеджменту [225].

Х.Фангман (H.Fangmann) стверджує, що цільові договори виконують функцію державного координування загального розвитку вищого навчального закладу. Цільові договори містять завдання, цілі і профіль закладу вищої освіти. Зовнішні цільові

договори сприяють формуванню профілю закладу вищої освіти, визначенню цілей, формуванню стратегічного мислення і впровадженню стратегічного планування. У контексті розширення автономії університету цільові договори визначають права і компетенції децентралізованого закладу вищої освіти на основі глобального бюджету. Цільові договори змінюють культуру діалогу між державою і закладом вищої освіти, сприяють налагодженню партнерського комунікаційного процесу. На думку Ф.Цігеле (F.Ziegele), функції цільових договорів визначаються на основі сфери застосування. У межах базового фінансування цільові договори є легітимною базою, на основі якої фінансування в контексті результатів продуктивності [225].

Досвід використання цільових договорів показав, що основні переваги методу полягають у різноманітті, гнучкості і багатофункціональності цього типу контракту. Основний недолік цільових договорів – їх укладання потребує значних затрат часу на переговори в процесі укладання. Крім того, дуже часто на практиці договори між партнерами (університетом і міністерством) не укладаються на основі принципу рівності.

Міністерство фереративної землі, що відповідає за фінансове забезпечення університетів, має змогу використовувати цільові договори як складник автономії університету з метою контролю за діяльністю закладу вищої освіти. Б.Сандберг (B.Sandberg) називає це явище мікро-управлінням за допомогою нових засобів впливу з боку держави на заклади вищої освіти. У той же час деякі федеративні землі за допомогою так званих договорів щодо цілей і продуктивності сформували інструмент фінансування закладів вищої освіти. У контексті зміцнення автономії цільові договори повинні містити детальну інформацію щодо цілей і продуктивності діяльності вищого навчального закладу. На основі співпраці з міністерством федеративної землі, що відповідає за вищу освіту, формується нова форма управління університетами. Чим детальнішим і всеохоплюючим є зміст цільового договору, тим ефективнішим буде стратегічний план, що є обов'язковим для університетів в усіх федеративних землях. За таких умов складається враження, що університет не має законодавчого простору для

вирішення стратегічних питань, тому керівництво університетів наголошує, що цільові договори значно обмежують їх повноваження. У свою чергу представники міністерств зазначають, що чітко зафіксована стратегія необхідна для переговорів з державою у процесі планування вищої освіти, виділення фінансового забезпечення для університетів, в процесі визначення цілей стратегічного розвитку вищої освіти в регіоні.

Конференція ректорів закладів вищої освіти опублікувала «Принципи оформлення і ведення переговорів щодо укладання цільових договорів» («Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen»).

На думку представників Конференції ректорів закладів вищої освіти, розвиток суспільства знань потребує розширення сектору науки і урізноманітнення вимог до вищих навчальних закладів у сфері наукових досліджень, освіти та інновацій; наукові дисципліни характеризуються швидкими темпами розвитку, а дослідницька діяльність має міждисциплінарну спрямованість» [113].

Вимоги, що суспільство висуває до закладів вищої освіти, спричинили перегляд підходу до управління університетами. Збільшення кількості студентів і зменшення фінансування закладів вищої освіти призвело до перегляду методів управління закладами вищої освіти. Високий рівень розвитку суспільства висуває відповідні вимоги до організації й управління системою вищою освіти і закладами вищої освіти.

У кінці 90-х р. ХХст. з'явилася тенденція щодо змін і переміщення управлінських компетенцій з міністерств до закладів вищої освіти з одночасним посиленням підзвітності університетів. Внаслідок цих причин у німецькій системі вищої освіти сформувалася так звана «нова модель управління» (яка протягом майже 20 років успішно використовується в інших країнах), що призвело до появи нової системи управління, управлінських структур і інструментів у громадській сфері з метою впровадження прогресивного роздержавлення. У той же час заклади вищої освіти наголошують на наступних проблемах у сфері управління вищою освітою: надмірне втручання з боку держави в управління вищим навчальним закладом, нормативне управління, бюрократизація,



централізація і недостатні управлінські компетенції на децентралізованому рівні [217]. Нова модель управління спрямована на подолання цих проблем. До основних елементів моделі нового державного управління належать:

- обмеження правових і регуляторних функцій держави;
- перехід від оперативного управління на основі вхідних даних (input-management) щодо розподілу ресурсів з метою досягнення цілей на основі управління на основі вихідних даних (output-management) за допомогою переговорів або спостереження за результатами діяльності;
- передача повноважень і компетенцій щодо оперативних аспектів децентралізованим підрозділам;
- впровадження глобального бюджету.

У сфері вищої освіти до найважливіших інструментів управління в контексті впровадження моделі нового державного управління належать цільові договори і розрахунок за формулою фінансування на основі глобального бюджету. У той же час йдеться про делегування відповідальності, на основі чого інструмент контактного менеджменту трансформує традиційний бюрократичний централізм у самостійно керовану децентралізовану одиницю.

Відповідно до законодавчої бази про регулювання діяльності закладів вищої освіти федеративних земель цільові договори між університетами і федеративною землею є обов'язковими і розглядаються як внутрішні інструменти управління у закладах вищої освіти. Назва цього типу документу варіює в залежності від законодавчої бази федеративної землі, це може бути пакт, контракт, цільовий договір, договір щодо цілей і продуктивності і договір щодо продуктивності. За суттю, це документ, що стосується визначення не цілей, а ефективності і результатів діяльності, він не містить опису проектів і заходів спрямованих на досягнення цілей, що відповідає теоретичним засадам контрактного менеджменту.

Впровадження реформ у сфері вищої освіти Німеччини спрямовано на побудову нових відносин між закладом вищої освіти і державою. Крім того, перехід до управління у сфері вищої освіти на основі співпраці між вищим навчальним закладом і міністерством

сприяє формуванню простору для розвитку профілю вищого навчального закладу і якості освіти.

Досвід німецьких університетів щодо укладання цільових договорів свідчить, що вони мають великий потенціал у досягненні цілей, сформованих моделлю нового державного управління. Перш за все цільові договори спрямовані на формування принципів справжньої автономії і підвищення управлінських компетенцій вищого навчального закладу.

Практичний досвід використання цільових договорів свідчить, що оформлення і підписання цільових договорів повинно сприяти створенню передумов формування нового потенціалу і справжньої нової якості управління вищим навчальним закладом. Конференція ректорів вищих навчальних закладів у постанові «Принципи оформлення і ведення переговорів щодо укладання цільових договорів» рекомендує дотримуватися наступних дванадцяти положень під час укладання і підписання цільових договорів:

1. Цільові договори спрямовані на зменшення впливу ієрархічно орієнтованого управління або управління, орієнтованого на процес і посилення децентралізованої відповідальності на основі формулювання орієнтованих на результат цілей діяльності.
2. Методика укладання цільових угод спрямована на підтримання зворотнього зв'язку централізованого рівня на основі фахових і правових функцій.
3. Цільові договори спрямовані на врахування кількісних показників у поєднанні з процесами розвитку, зокрема у сфері формування профілю або розвитку якості освіти.

Цільові договори є лише інструментом, а не повноцінною моделлю управління. Управління вищим навчальним закладом на основі цільових договорів – це трудомісткий процес, що впливає на відносини між двома сторонами. Використання цільових договорів повинно бути обмежено тими сферами діяльності, де за допомогою цього інструменту управління можна досягти запланованих цілей ефективніше і краще, ніж за допомогою інших інструментів управління. Перш за все це стосується цілей, пов'язаних з формуванням профілю вищого навчального закладу, впровадженням

інноваційних заходів у сфері навчального процесу, дослідницької діяльності і управління університетом.

4. Цільові договори зосереджені на цілях, спрямованих на підвищення ефективності вищого навчального закладу, які сприяють налагодженню консенсусу між двома сторонами. Консенсус означає, що цільові договори не є втручанням з боку централізованого рівня в автономні компетенції контролю децентралізованого рівня.
5. Цільові договори повинні орієнтуватися і містити цільові показники, а не заходи, спрямовані на їх досягнення. За допомогою цільових договорів досягається децентралізація компетенцій. Цільові договори повинні укладатися не на основі заходів, а на основі цілей. Цілі (цільові показники) повинні бути чітко описані і містити кількісні чи якісні показники.
6. Цільові договори визначають часові межі досягнення результатів, зазвичай це декілька років.
7. Цільові договори визначають компетенції і форму контролю за успішністю виконання і повинні містити показники для вимірювання результатів досягнення цілей. Показники повинні бути спрямовані на кінцевий результат, а не на заходи.
8. Цільові договори є основою для фінансування вищих навчальних закладів і містять правила щодо фінансування заходів, необхідних для досягнення цілей (авансове фінансування на основі продуктивності і стимулювання винагородою )
9. Цільові договори охоплюють продуктивність і результати діяльності вищого навчального закладу, які впливають один на одного. Досягнення і винагороди повинні міститись у цільових угодах.
10. Цільові договори укладаються в письмовій формі і підписуються обома сторонами.
11. Цільові договори підписуються в результаті перемовин між двома партнерами (університетом і федеративною землею, керівництвом університету і факультету (інституту), проте насправді партнери мають нерівноцінні права і повноваження. Проте для ефективності цільових договорів важливо, щоб партнери були рівноцінними під час переговорів.

12. Процес переговорів повинен бути побудованим на основі переговорів між рівноцінними партнерами. Якщо цільові договори укладаються між партнерами на переговорах, які мають нерівнозначні права, тоді необхідно переглянути правила проведення переговорного процесу. Правила підписання договорів містять положення щодо ініціативи і форми процедури, визначення часових меж і послідовність кроків на переговорах. Правила ведення переговорів формуються на основі консенсусу між двома сторонами.

На думку Ф.Цігелє, цільові договори є методикою контрактного менеджменту, який використовується для фінансування закладів вищої освіти в контексті нової моделі управління або нового державного менеджменту. Основним принципом цієї моделі є прозорі методи розподілу фінансування між органами державного управління і університетами.

Ф.Цігелє зазначає, що укладення цільового договору між землею і вищим навчальним закладом є невід'ємною складовою формування чіткого профілю університету і визначенню пріоритетів його діяльності, налагодженню партнерських відносин між міністерством землі і вищим навчальним закладом [226].

На думку Ф.Цігелє, підписання цільового договору між університетом і міністерством сприяє:

- формуванню профілю вищого навчального закладу;
- забезпеченню авансованого фінансування інновацій;
- збільшенню ступеня досягнення цілей;
- встановленню рівноваги між впровадженням цілей держави і формуванням автономії університету;
- формуванню стимулів, мотивації, заохочення участі у процесі управління вищим навчальним закладом;
- налагодженню діалогу між партнерами;
- ефективному використанню державних коштів;
- формуванню відповідальності, прозорості та показників успішної діяльності [227].

На думку Ф.Цігелє, вирішальним питанням щодо оцінювання цільових договорів є те, наскільки все це можливо застосувати на практиці. У результаті практичного досвіду використання цільових

договорів університети зазначають, що цей метод сприяє формуванню партнерських відносин з міністерством, проте має свої недоліки [225].

У Нижній Саксонії до положень цільові договори не входило питання формування профілю вищого навчального закладу. Цільові договори містили формулу з показниками, яку необхідно було заповнити, щоб отримати державне фінансування, проте належна увага не приділялася визначенню пріоритетів вищого навчального закладу.

Більшість законів федеративних земель містять наступне формулювання: Якщо університет і Міністерство освіти не підписують цільовий договір, то федеративна земля має право сама визначати цілі вищого навчального закладу, що цілком суперечить партнерським відносинам цільових договорів.

Нечітке формулювання положень цільових договорів – одна з проблем, яка спостерігається у багатьох федеративних землях і ставить під сумнів ефективність цього методу стратегічного менеджменту.

Цільовим договорам притаманна великий ступінь бюрократизації. Німецький Центр розвитку вищої освіти (Centrum für Hochschulentwicklung) провівши дослідження щодо першого етапу оформлення цільових договорів у Північному Рейн-Вестфалії виявив втрату довіри до цього методу, у зв'язку з відмінностями щодо трактування положень щодо їх укладання.

Ф.Цігеле зазначає, що правила укладання цільових договорів Міністерство освіти повинно визначати на початку процесу укладання угоди, а не в процесі переговорів, цільовий договір між університетом і міністерством є своєрідним кодом ефективного управління вищим навчальним закладом [225].

Процес визначення цілей університету повинен бути спрямований на задоволення соціальних потреб суспільства і підвищення рівня конкурентоспроможності. Визначення цілей повинно ґрунтуватися на користі, яку вищий навчальний заклад може принести суспільству. Основою ефективного планування цілей є місія університету, яка визначає орієнтири для діяльності представників і суб'єктів вищого навчального закладу. Місія

знаходиться на рівні нормативного менеджменту і тому є основою для стратегічного і оперативного менеджменту.

До цілей університету висуваються вимоги, що зазначаються під загальновідомою назвою-акронімом SMART, відповідно до якого цілі повинні бути прості, такі, результат яких можна виміряти, реалістичні і визначені в часі. Під час формулювання цільових договорів важливо щоб вони мали практичну ефективність, містили конкретні цілі і види діяльності.

На думку Н.Стук (N.Stuck), організація процесу укладання цільових договорів у формі комунікативних процесів значно впливає на якість укладених угод. Комунікативний процес переговорів може проводитись у трьох різних формах: зверху-вниз, знизу-вгору і як протиточний процес. У першому випадку це класично-авторитарний процес укладання цільових договорів, що суперечить принципу партнерських відносин між університетом і Міністерством освіти. За другою моделлю визначені цілі будуть мати «вузьку фахову спеціалізацію». Тому обидві моделі не підходять для процесу укладання цільових договорів, крім того в постанові Конференції ректорів вищих навчальних закладів зазначається, що цільові договори повинні укладатися в результаті протиточного процесу.

Протиточний процес (Gegenstromverfahren) є поєднанням двох попередніх моделей і передбачає прояв ініціативи обох сторін процесу. Університет у межах стратегічних цілей визначає ідеї і заходи у сфері дослідницької діяльності і навчального процесу, федеративна земля орієнтується на політичні й фінансові аспекти в переговорному процесі. Цільові договори сприяють узгодженню між процесом стратегічного планування автономного навчального закладу і управлінням державою вищим навчальним закладом на відстані, що сприяє формуванню рівноваги між автономією вищого навчального закладу і втручанням держави щодо виконання цілей, визначених федеративною землею [109].

Коли йдеться про змістову форму цільових договорів держава й університет повинні визначитися, якого результату вони прагнуть досягти за допомогою цільових договорів. З боку федеративної землі елементи цільових договорів спрямовані на укладання угоди щодо

формування коаліції, а з боку університету – на формування профілю і визначення стратегічного напрямку закладу вищої освіти. Важливим елементом укладання цільових договорів є визначення особливостей процедури і методів контролю за досягненням цілей.

С.Нікель (S.Nickel) зазначає, що угода за цілями є колективним методом управління, який використовується керівництвом факультетів та університетів з метою визначення стратегічно важливих заходів і проектів на основі обов'язкових положень (binding provisions). Обов'язкові положення гарантують, що основна стратегічна структура буде використовуватися в децентралізованій організації. Крім того, положення можуть застосовувати до специфічних стратегічних цілей факультету чи інституту, які не є частиною загальної стратегії, але є важливими для учасників процесу. Як правило, цілі у вищих навчальних закладах не можуть визначатися згори-вниз і потребують обговорення, у якому всі учасники мають право голосу, тому цей метод відповідає вимогам колективної організаційної структури вищого навчального закладу.

Самого лише цільового договору недостатньо для ефективного стратегічного менеджменту, потрібно використання методів укладання бюджету, тому що в іншому випадку цей метод буде неефективним. Як правило, складання бюджету відповідно до положень договору відбувається у формі виділення фінансування у тій мірі, наскільки воно потрібно для реалізації запланованих проектів.

На думку С.Нікель, не є зрозумілим, чи, крім пов'язаного з проектом фінансування, методи фінансування сектора вищої освіти мають можливість формувати ефективні ініціативи для забезпечення високої продуктивності. Б.Фрей (B.Frey) і М.Остерло (M.Osterloh) вважають, що мотивацію не можна сформувати за допомогою зовнішніх стимулів, зокрема серед представників професорсько-викладацького складу, які мають значну внутрішню мотивацію, в той час як Ф.Цігеле (F.Ziegele) зазначає, що це цілком можливо [226]. Загалом базова модель впровадження стратегічних проектів на основі цільових договорів ефективно використовується у секторі вищої освіти.

Кожен рік чи раз на два роки факультети та інститути обговорюють цілі з президентом чи ректором і отримують фінансування. Відповідно до вимог ефективність впровадження проекту повинна обговорюватися з метою використання отриманої інформації у подальшому формуванні стратегічних ініціатив вищого навчального закладу, що сприяє налагодженню зворотного зв'язку і формуванню навчального циклу і відображається у моделі організаційного навчання [111].

Кожен рік ректорат Університету Відня (Австрія) укладає цільові договори з факультетами і менеджерами, що відповідають за навчальні програми, в основу яких покладено угоду між Ректоратом і Федеральним міністерством науки. Цей підхід відповідає політиці нового державного управління.

В укладеному з Міністерством науки контракті університет зобов'язується досягти певного рівня в дослідницькій і викладацькій діяльності і отримає певну суму для формування бюджету. Період укладеного контракту з Міністерством науки – три роки, внутрішні цільові договори з факультетами і інститутами контролюються і переглядаються щорічно.

Перемовини щодо укладання цільових договорів спрямовані на вирішення трьох основних питань: навчальний процес (покращення навчальних програм, бюджет, умови навчання і проживання для студентів); дослідницька діяльність (визначення основних напрямів дослідницької діяльності, публікації, пошук інвестицій, витрати на персонал і обладнання); загальні умови (гендерна політика, структура організації і персоналу, підтримуюча структура).

Результати обговорень між ректором і менеджерами факультетів підсумовуються і публікуються у внутрішній мережі, так само, як і останній варіант річного контракту. Університет Відня використовує внутрішні цільові договори з метою впровадження і реалізації стратегічного плану розвитку, тому вони використовуються одночасно з системою внутрішнього бюджету. Продуктивність організаційних підрозділів вимірюється на основі чітко визначених показників, розподіл бюджету відбувається на основі спеціально розробленої формули.



На перших етапах менеджмент за цілями не використовували для стратегічного регулювання організаційних підрозділів, а лише для стратегічного менеджменту людських ресурсів. Враховуючи той факт, що успішність стратегічного менеджменту в університеті залежить від якості роботи представників професорсько-викладацького складу, цілі вищого навчального закладу повинні співпадати з особистісними цілями персоналу, що сприятиме формуванню належного рівня мотивації, що в свою чергу сприятиме підвищенню ефективності діяльності організації. Ступінь досягнення визначених цілей кожним представником персоналу періодично оцінюється, в той же час керівництво факультету повинно аналізувати діяльність представників професорсько-викладацького складу, визначаючи їх потенціал і сприяючи їх подальшому кар'єрному розвитку. Результат щорічної процедури оцінювання персоналу повинен фіксуватися в індивідуальних цільових договорах.

У закладі вищої освіти якість персоналу відіграє важливу роль. Без висококваліфікованих дослідників і викладачів, так само, як без висококваліфікованих управлінців і адміністраторів, діяльність вищого навчального закладу не може бути успішною, тому підбір нового персоналу і підвищення його кваліфікації впливає на ефективність роботи університету. управління людськими ресурсами повинно узгоджуватися зі стратегією вищого навчального закладу. У цій сфері для університетів країн ЄС характерні три типи цільових договорів:

1. Угоди між керівництвом університету і щойно зарахованими у штат професорами стосовно їх майбутньої продуктивності у дослідницькій і викладацькій діяльності, з зазначенням рівня заробітної плати і умов праці.
2. Угоди між науковцями-початківцями і їх науковими керівниками відносно їх планованої наукової кваліфікації
3. Угоди між керівництвом і адміністративним персоналом щодо участі у подальших курсах підвищення кваліфікації і інших заходів стосовно розвитку персоналу [223].

Так як функція цільових договорів полягає у забезпеченні основи для укладання бюджету, то вони обов'язково містять

інформацію про кількість студентів, що навчаються на різних навчальних курсах та інформацію про проекти, які університет має намір впровадити та кількість фінансування.

Перш за все цільові договори є основою для формування бюджету університету, тому що містять інформацію про розподіл фінансування. Цільові договори і договори з продуктивності розглядаються методом стратегічного менеджменту, що є підґрунтям співпраці між університетом і федеративною землею. Обов'язковим для цільових договорів є наявність інформації про кількість студентів. Інші сфери діяльності можуть варіювати відповідно до Закону про університет федеративної землі. Мета цільових договорів полягає у визначенні кількості, дат і процесів спрямованих на досягнення стратегічних цілей університету. вони також спрямовані на конкретизацію положення про місію і цілей плану розвитку. Формування бюджету відбувається на основі показників продуктивності. Закони про університет федеративних земель містять вимоги до цільових договорів. Наприклад у Законі про університет Федеративної землі Бремен (Art. 103 BremHG ) зазначається, що цільовий договір є основою для розподілу фінансових ресурсів на основі показників продуктивності. Це своєрідний спосіб забезпечення якості у таких сферах діяльності як навчальний процес, безперервна освіта, дослідницька діяльність, передача знань, забезпечення рівних прав, інтернаціоналізація, розвиток регіону, розвиток структури університету, менеджмент якості освіти. Якщо університет не виконує поставлені цілі, то отримує менше фінансування (Art. 105 BremHG §105). У Законі про університет федеративної землі Нижня Саксонія (Art.1 NHG) зазначається, що цільові договори повинні містити інформацію про кількість навчальних місць, заходи спрямовані на виконання університетом стратегічних цілей, які визначені як цілі університету у Законі, заходи спрямовані на забезпечення якості освіти, профільну освіту та заходи щодо інтернаціоналізації, визначену суму оплати за навчання.

Цільові договори між університетами і міністерствами освіти федеративних земель Німеччини формують основу стратегічного менеджменту вищого навчального закладу. Цільові договори

розглядаються як метод контрактного менеджменту і управління за цілями (management by objectives).

У Німеччині, Австрії та Нідерландах метод цільових договорів набув популярності завдяки поширенню політики нового державного менеджменту, що сприяло формуванню нової моделі управління, в межах якої цільові договори розглядаються як основа нової моделі управління. П.Пастернак (P.Paasternak) стверджує, що з 90-х років ХХ ст. модель нового державного менеджменту була спрямована на побудову антрепренерської децентралізованої структури управління і організації, а децентралізовані структурні підрозділи вищого навчального закладу повинні орієнтуватися на освітній продукт і функціонувати в межах цільових договорів».

Правові норми використання цільових договорів у закладах вищої освіти обґрунтовані в Рамковому законі про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz) від 1998 р.. Вперше цільовий договір між вищим навчальним закладом і Міністерством федеративної землі було укладено 1997 р. З того часу цей метод широко використовується закладами вищої освіти.

На думку Ф.Цігеле (F.Ziegele), зважаючи на автономію університету, держава повинна сприяти впровадженню ефективної конкуренції між вищими навчальними закладами, формуванню специфічного профілю університету і поєднанню цілей федеративної землі і вищого навчального закладу. Університети отримали фінансову й організаційну автономію, мають можливість вільно розпоряджатися глобальним бюджетом, а головне ефективно. Проте держава повинна створити систему контролю, щоб гарантувати функціонування конкуренції, сприяти формуванню профілю вищого навчального закладу і шукати можливість поєднання цілей федеративної землі з діяльністю вищого навчального закладу. Цільові договори створюють умови для формування профілю університету, який повинен сприяти реалізації цілей федеративної землі, тому цей вид контрактів є основою формування нового підходу до управління закладом вищої освіти в контексті стратегічного менеджменту [111].

Ю.Лютьє (J.Lüthje) зазначає, що цільові договори поєднують нормативний, стратегічний і операційний рівні і належать до

консенсусного методу управління і укладаються як мінімум двома партнерами за їх власним бажанням. На думку Н.Стук (N.Stuck), цільові договори – це контракти, які визначають стратегічні цілі і підписуються Міністерством освіти та університетом. Зовнішні цільові договори формують відносини між університетом і його зовнішнім середовищем.

Цільові договори виконують функцію інструменту управління у плануванні діяльності вищого навчального закладу, сприяють підвищенню конкурентоспроможності і налагодженню зворотнього зв'язку з державою. У контексті розширення автономії університету цільові договори визначають права і компетенції децентралізованого закладу вищої освіти на основі глобального бюджету.

Цільові договори змінюють культуру діалогу між державою і закладом вищої освіти, сприяють налагодженню партнерського комунікаційного процесу. На думку Ф.Цігеле (F.Ziegele), функції цільових договорів визначаються на основі сфери застосування. У межах базового фінансування цільові договори є легітимною базою, на основі якої фінансування в контексті результатів продуктивності.

Досвід використання цільових договорів показав, що основні переваги методу полягають у різноманітті, гнучкості і багатофункціональності цього типу контракту. Основний недолік цільових договорів – їх укладання потребує значних затрат часу на переговори в процесі укладання. Крім того, дуже часто на практиці договори між партнерами (університетом і міністерством) не укладаються на основі принципу рівності.

Міністерство фереративної землі, що відповідає за фінансове забезпечення університетів, має змогу використовувати цільові договори як складник автономії університету з метою контролю за діяльністю закладу вищої освіти. Б.Сандберг (B.Sandberg) називає це явище мікро-управлінням за допомогою нових засобів впливу з боку держави на заклади вищої освіти.

У той же час деякі федеративні землі за допомогою так званих договорів щодо цілей і продуктивності сформували інструмент фінансування закладів вищої освіти. У контексті зміцнення автономії цільові договори повинні містити детальну інформацію щодо цілей і продуктивності діяльності вищого навчального закладу. На основі

співпраці з міністерством федеративної землі, що відповідає за вищу освіту, формується нова форма управління університетами. «Чим детальнішим і всеохоплюючим є зміст цільового договору, тим ефективнішим буде стратегічний план, що є обов'язковим для університетів в усіх федеративних землях. За таких умов складається враження, що університет не має законодавчого простору для вирішення стратегічних питань, тому керівництво університетів наголошує, що цільові договори значно обмежують їх повноваження. У свою чергу представники міністерств зазначають, що чітко зафіксована стратегія необхідна для переговорів з державою у процесі планування вищої освіти, виділення фінансового забезпечення для університетів, в процесі визначення цілей стратегічного розвитку вищої освіти в регіоні.

Конференція ректорів закладів вищої освіти опублікувала «Принципи оформлення і ведення переговорів щодо укладання цільових договорів» («Grundsätze zu Gestaltung und Verhandlung von Zielvereinbarungen»).

На думку представників Конференції ректорів закладів вищої освіти, розвиток суспільства знань потребує розширення сектору науки і урізноманітнення вимог до вищих навчальних закладів у сфері наукових досліджень, освіти та інновацій; наукові дисципліни характеризуються швидкими темпами розвитку, а дослідницька діяльність має міждисциплінарну спрямованість.

Вимоги, що суспільство висуває до закладів вищої освіти, спричинили перегляд підходу до управління університетами. Збільшення кількості студентів і зменшення фінансування закладів вищої освіти призвело до перегляду методів управління закладами вищої освіти. Високий рівень розвитку суспільства висуває відповідні вимоги до організації й управління системою вищою освіти і закладами вищої освіти.

У кінці 90-х р. ХХст. з'явилася тенденція щодо змін і переміщення управлінських компетенцій з міністерств до закладів вищої освіти з одночасним посиленням підзвітності університетів. Внаслідок цих причин у німецькій системі вищої освіти сформувалася так звана «нова модель управління» (яка протягом майже 20 років успішно використовується в інших країнах), що

призвело до появи нової системи управління, управлінських структур і інструментів у громадській сфері з метою впровадження прогресивного роздержавлення. У той же час заклади вищої освіти наголошують на наступних проблемах у сфері управління вищою освітою: надмірне втручання з боку держави в управління вищим навчальним закладом, нормативне управління, бюрократизація, централізація і недостатні управлінські компетенції на децентралізованому рівні [212]. Нова модель управління спрямована на подолання цих проблем. До основних елементів моделі нового державного управління належать:

- обмеження правових і регуляторних функцій держави;
- перехід від оперативного управління на основі вхідних даних (input-management) щодо розподілу ресурсів з метою досягнення цілей на основі управління на основі вихідних даних (output-management) за допомогою переговорів або спостереження за результатами діяльності;
- передача повноважень і компетенцій щодо оперативних аспектів децентралізованим підрозділам;
- впровадження глобального бюджету [114].

У сфері вищої освіти до найважливіших інструментів управління в контексті впровадження моделі нового державного управління належать цільові договори і розрахунок за формулою фінансування на основі глобального бюджету. У той же час йдеться про делегування відповідальності, на основі чого інструмент контактного менеджменту трансформує традиційний бюрократичний централізм у самостійно керовану децентралізовану одиницю [212].

Відповідно до законодавчої бази про регулювання діяльності закладів вищої освіти федеративних земель цільові договори між університетами і федеративною землею є обов'язковими і розглядаються як внутрішні інструменти управління у закладах вищої освіти.

Назва цього типу документу варіює в залежності від законодавчої бази федеративної землі, це може бути пакт, контракт, цільовий договір, договір щодо цілей і продуктивності і договір щодо продуктивності. За суттю, це документ, що стосується

визначення не цілей, а ефективності і результатів діяльності, він не містить опису проектів і заходів спрямованих на досягнення цілей, що відповідає теоретичним засадам контрактного менеджменту.

Впровадження реформ у сфері вищої освіти Німеччини спрямовано на побудову нових відносин між закладом вищої освіти і державою. Крім того, перехід до управління у сфері вищої освіти на основі співпраці між вищим навчальним закладом і міністерством сприяє формуванню простору для розвитку профілю вищого навчального закладу і якості освіти.

Досвід німецьких університетів щодо укладання цільових договорів свідчить, що вони мають великий потенціал у досягненні цілей, сформованих моделлю нового державного управління. Перш за все цільові договори спрямовані на формування принципів справжньої автономії і підвищення управлінських компетенцій вищого навчального закладу.

У Нижній Саксонії до положень цільові договори не входило питання формування профілю вищого навчального закладу. Цільові договори містили формулу з показниками, яку необхідно було заповнити, щоб отримати державне фінансування, проте належна увага не приділялася визначенню пріоритетів вищого навчального закладу.

Більшість законів федеративних земель містять наступне формулювання: якщо університет і Міністерство освіти не підписують цільовий договір, то федеративна земля має право сама визначати цілі вищого навчального закладу, що цілком суперечить партнерським відносинам цільових договорів.

Нечітке формулювання положень цільових договорів – одна з проблем, яка спостерігається у багатьох федеративних землях і ставить під сумнів ефективність цього методу стратегічного менеджменту.

Цільовим договорам притаманна великий ступінь бюрократизації. Німецький Центр розвитку вищої освіти (Centrum für Hochschulentwicklung) провівши дослідження щодо першого етапу оформлення цільових договорів у Північному Рейн-Вестфалії виявив втрату довіри до цього методу, у зв'язку з відмінностями щодо трактування положень щодо їх укладання.

Ф.Цігеле зазначає, що правила укладання цільових договорів Міністерство освіти повинно визначати на початку процесу укладання угоди, а не в процесі переговорів, цільовий договір між університетом і міністерством є своєрідним кодом ефективного управління вищим навчальним закладом.

Процес визначення цілей університету повинен бути спрямований на задоволення соціальних потреб суспільства і підвищення рівня конкурентоспроможності. Визначення цілей повинно ґрунтуватися на користі, яку вищий навчальний заклад може принести суспільству. Основою ефективного планування цілей є місія університету, яка визначає орієнтири для діяльності представників і суб'єктів вищого навчального закладу. Місія знаходиться на рівні нормативного менеджменту і тому є основою для стратегічного і оперативного менеджменту.

До цілей університету висуваються вимоги, що зазначаються під загальновідомою назвою-акронімом SMART, відповідно до якого цілі повинні бути прості, такі, результат яких можна виміряти, реалістичні і визначені в часі. Під час формулювання цільових договорів важливо щоб вони мали практичну ефективність, містили конкретні цілі і види діяльності.

На думку Н.Стук (N.Stuck), організація процесу укладання цільових договорів у формі комунікативних процесів значно впливає на якість укладених угод. Комунікативний процес переговорів може проводитись у трьох різних формах: зверху-вниз, знизу-вгору і як протиточний процес.

У першому випадку це класично-авторитарний процес укладання цільових договорів, що суперечить принципу партнерських відносин між університетом і Міністерством освіти. За другою моделлю визначені цілі будуть мати вузьку фахову спеціалізацію. Тому обидві моделі не підходять для процесу укладання цільових договорів, крім того в постанові Конференції ректорів вищих навчальних закладів зазначається, що цільові договори повинні укладатися в результаті протиточного процесу.

Перераховані вище фактори призвели до позиціонування не лише німецьких, а й Європейських університетів загалом як



стратегічного актора и формування трискладової місії університету: навчання, дослідження та соціальна складова.

У результаті аналізу положень про місію 30 німецьких закладів вищої освіти було визначено, що у структурі і формі місій прослідковуються значні відмінності, що пояснюється відсутністю офіційно сформованих критеріїв і вимог. Структура 27% проаналізованих місій складається лише з суцільного тексту без поділу на підрозділи або із структурних підрозділів відповідно до основних сфер діяльності, структурі інших 63% притаманне поєднання таких складових елементів як преамбула, вступ, саморозуміння, принципи, цілі, цінності, мото або слоган, бачення, цілі і засоби, корпоративна культура, сильні сторони.

Серед загальної кількості лише 56% положень про місію мають чітко вказану дату, коли вони були сформовані і ці дати варіюють між 2000 і 2012 рр. Положення про місію двох закладів вищої освіти були сформульовані у 2000 р. і доповнені у 2012 р. і 2010 р. 30% положень про місію містять інформацію про процес формулювання і в усіх цих випадках положення про місію було сформовано в результаті обговорення за участі представників різних груп університету. 4 веб-сайти містять результати он-лайн обговорення і надають можливість представникам внутрішніх зацікавлених сторін брати участь у процесі формулювання положення про місію і висловлювати думку щодо її змісту.

Аналіз змісту положень про місію показує, що найпоширенішими є наступні зобов'язання: надання рівних прав і можливостей чоловікам і жінкам, інтернаціоналізація, поєднання навчального процесу і дослідницької діяльності, якість освіти і міждисциплінарний підхід.

До зобов'язань, які не є дуже поширеними належать ефективне використання ресурсів і отримання зовнішнього фінансування, їх розподіл на основі показників продуктивності – 17%, формування належних умов для дослідницької діяльності, створення сучасної інфраструктури – 17%, отримання зовнішнього фінансування для проведення дослідницької діяльності – 7%, підготовка студентів до дослідницької роботи – 17%, збереження свободи у дослідницькій діяльності і навчальному процесі – 17%, автономія закладу вищої

освіти – 10%, відкритий доступ до освіти 7%, активне виконання обов'язків представниками університету – 7%, орієнтація на надання освітніх послуг за умови, що всі рішення повинні бути спрямованими суспільний розвиток і співпрацю з представниками і партнерами університету – 10%, студенти розглядаються як партнери у навчальному процесі, заохочення налагодження діалогу між студентами і викладачами – 7%, заохочення здорового стилю життя – 3%, надання допомоги щодо адаптації іноземним студентам – 13%, стипендії – 3%, навчання у команді – 3%, індивідуальний підхід до навчання – 3%.

Надзвичайно низький відсоток положень про місію містить вказівки щодо управління закладом вищої освіти. Серед загальної кількості університетів 17% наголошують на забезпеченні прозорості в адмініструванні закладом вищої освіти в процесі прийняття рішень і 40% визнають партиципативний стиль управління, коли всі групи університету за допомогою своїх представників залученні у процесі прийняття рішень в університеті за умови, що внутрішня організація і процеси прийняття рішень в університеті ґрунтуються на обговоренні, дискурсі, пошуку консенсусу і прозорості. У той же час у 3% положень про місію наголошується на відповідальності адміністрації закладу вищої освіти, 3% зазначають на адміністративних правових перешкодах у дослідницькій діяльності і 3% мають намір забезпечити належні умови для розвитку управління закладом вищої освіти.

47% закладів вищої освіти ідентифікують себе у положеннях про місію з Німеччиною, регіоном, міжнародною чи дослідницькою орієнтацією для того, щоб виділити себе у порівнянні з іншими закладами вищої освіти. Наприклад 20% наголошують на міжнародній орієнтації з регіональною основою, 10% поєднують інтернаціональність і дослідницьку діяльність, характеризуючи себе як дослідницькі університети міжнародного значення або як міжнародно орієнтовані університети і центри дослідницької діяльності, дослідницькі університети міжнародного рівня. 10% університетів характеризують себе як космополіти, іншим притаманне наступне самовизначення: лідуєчий університет у Німеччині, сучасний університет з довготривалими традиціями,

дослідницький університет, сучасний університет спрямований на науковий розвиток.

Зрозуміло, що положення про місію в першу чергу формулюється для представників внутрішніх зацікавлених сторін: студенти і персонал університету, і вже потім для представників зовнішніх зацікавлених сторін – клієнти університету – майбутні студенти і їх батьки. У тексті 33% положень про місію визначений адресат як всі члени університету, студенти, дослідники, викладачі і адміністративний персонал.

Функції положень про місію визначені лише у 27% і 17% наголошують на наданні орієнтиру для всіх членів університету, формуванні політики з метою визначення внутрішніх правил організації з метою подальшого розвитку університету. Функція положень про місію Університету прикладних наук і мистецтва ГанOVER – формулювання профілю університету і забезпечення якісного управління.

У місії Університету Потсдам зазначається, що вона є основою для ідентифікування усіх членів університету, сприяє концентрації зусиль на визначених цілях, основних цінностях і пріоритетах.

Аліс Саломон університет прикладних наук м. Берлін визначає мету положень про місію як забезпечення основи для розвитку стратегічних цілей і заходів з високим рівнем участі представників університету.

Процес формування положень про місію характеризується широким обговоренням і участю представників університету. Заклади вищої освіти використовують різні методи організації дискусії щодо змісту положення про місію, наприклад у 2010р. Аліс Саломон університет прикладних наук м.Берлін заснував Worldcafe метою проведення обговорень у процесі формулювання положення про місію. Положення про місію університету сконцентровано на 10 сферах діяльності, які обговорювалися у Worldcafe. Найпоширенішими є такі теми як якість навчального процесу і викладацької діяльності. Студенти були активніші ніж професори. Результат дискусії засвідчив, про необхідність регулярного проведення таких дискусій, зважаючи на їх інформативну функцію щодо впровадження положення про місію. Усі представники

університету мають доступ до обговорення і його результатів в інтранеті.

Університет Регенсбург організував електронну платформу для обговорення формування положення про місію. Дискусія проходила за такими напрямками: наука у суспільстві; навчальний процес, дослідницька діяльність; управління, адміністрування і якість освіти; регіон, інтернаціональність; інфраструктура. Сенат створив команду, яка працювала з результатами цієї дискусії.

Протягом трьох місяців 2266 учасників зареєструвалися на форумі і висловили свою думку з 57 аспектів. Кількість зареєстрованих учасників становить 9% від загальної кількості персоналу і 61% з учасників були студенти.

У 2011р. Сенат університету Прикладних наук Еслінг після дворічної фази розвитку затвердив положення про місію. У її змісті зазначається, що перш за все місія спрямована на внутрішнє використання представниками університету, тому обговорення проводилося серед 80 членів університету і он-лайн дискусія на сайті.

Ернст Морітц Амт Університет Грайфсвальд затвердив положення про місію у 2000р. і оновив у 2012р. Чернетка положень про місію була розіслана на e-mail усім представникам університету і вони мали змогу висловити свою думку на e-mail сенату протягом місяця.

Лише 4 університети серед загальної кількості провели он-лайн обговорення, яке тривало з 2010р. по 2012 р. Це можна розцінювати як позитивна тенденція у процесі формування положення про місію, яка пошириться із часом у майбутньому.

Аналіз структурних підрозділів положень про місію показав, що їх зміст характеризується різноманіттям і заклади вищої освіти віддають перевагу поділу змісту положення про місію на різні структурні підрозділи, що значно полегшує прочитання і розуміння основних ідей.

Майже 34% положень про місію містять вступ або преамбулу, в якій визначаються адресат і функції положення про місію або традиції університету і поточна ситуація. Лише 13% положень про місію містять принципи, на основі яких відбувається діяльність

університету, їх кількість варіює від 4 до 12. 13% університетів визначають мото або салоган, намагаючись виділити найважливіші якості, які допомагають відрізнити один університет від іншого, наприклад мото Університету ГанOVER – «Формуй майбутнє зі знаннями».

Зміст положення про місію виглядає як інструкція або вказівки для персоналу університету і студентів. Найпоширеніші зобов'язання пов'язані з інтернаціональністю, поєднанням дослідницької діяльності і навчального процесу, міждисциплінарного підходу, якості освіти, забезпечення рівних прав жінок і чоловіків, розвиток регіону. Це означає, що більшість закладів вищої освіти формулюють стратегію на основі цих сфер діяльності і поєднують своє майбутнє з дослідженнями, які мають міжнародне значення і можуть бути основою для високоякісної освіти спрямованої на міжнародні стандарти. Позитивною тенденцією є те, що крім міжнародної спрямованості заклади вищої освіти приділяють значну увагу розвитку регіону і сприймають себе як складова регіону.

Положення про місію має форму вказівок щодо поведінки не лише для персоналу але й для студентів, наприклад, «бути відповідальними у науковому, культурному і економічному житті» (Джордж Аугуст університет Готінген).

Положення про місію містить інформацію про взаємовідносини між адміністрацією і персоналом, наприклад Університет ГанOVER наголошує, що «наш персонал є запорукою нашого успіху».. Положення про місію, які були сформовані протягом останніх 10 років пропонують партнерські відносини між адміністрацією університету і його представниками.

Представники університету розглядаються як основний ресурс і як такі, хто може впровадити принципи і цінності, які висловлені у положеннях про місію у щоденній діяльності. Зважаючи на обмежені ресурси адміністрація університету розуміє, що збільшення фінансування можливе лише якщо персонал буде спільно працювати над стратегією, а вони в свою чергу повинні мотивувати представників університету щодо впровадження положень про місію і тому створюють відповідні умови для проведення дослідницької

роботи. Використовуючи ці умови представники професорсько-викладацького складу можуть приймати участь у спільних та індивідуальних проектах отримуючи фінансування для університету. університет і представники професорсько-викладацького складу повинні мати партнерські відносини, персонал залежить від університету, а університет визнає, що також залежить від дослідників і викладачів.

Результати дослідження показали, що крім таких функцій як підвищення мотивації викладачів, забезпечення якості освіти, представлення профілю університету, сприяння розвитку стратегічного менеджменту і маркетингу закладу вищої освіти положення про місію виконує соціальну й комунікативну функцію. Соціальна функція положення про місію визначається такими зобов'язаннями як: забезпечення рівних прав і можливостей між чоловіками і жінками, розвиток особистості студентів, обов'язки перед суспільством, університет орієнтований на сім'ю. Орієнтація на сім'ю – одна із визначальних характеристик німецьких закладів вищої освіти, яка стала досить популярною і надає можливість персоналу університету і студентам поєднувати кар'єру і сім'ю.

Комунікативна функція визначається налагодженням тісних відносин між адміністрацією і членами університету. Навіть процес формулювання положень про місію спрямований на налагодження комунікації між керівництвом і членами університету. Дослідження доводить, що процесом формування положення про місію повинен відбуватися під керівництвом керівників університету, наприклад сенату, але всі групи членів університету повинні брати участь у цьому процесі. Найсприятливішим методом формування положення про місію є поєднання on-line обговорення і форумів з дискусіями вживу, де беруть участь представники усіх груп університету. On-line дискусії дозволяють безпосередню участь усіх членів університету, включаючи студентів і сприяють прозорості і зрозумілості процесу для всіх його учасників.

Участь представників професорсько-викладацького складу в процесі формування положення про місію представляє її не лише як нормативні цілі сформовані адміністрацією університету, а як спільно сформовану адміністрацією і персоналом. Тому члени

університету і студенти мають почуття, що вони впроваджують не рішення адміністрації, а спільно розроблену стратегію, відчувають себе творцями цих цілей, тому їх участь у процесі формування положень про місію сприяє підвищенню їх мотивації. Положення про місію сприяє налагодженню партнерських взаємовідносин між керівництвом і членами університету.

Результати дослідження доводять що положення про місію є основою для самовизначення університету, тому що 47% університетів ідентифікують себе у положенні про місію.

Результати дослідження показують, що місія є своєрідною шкалою для внутрішнього і зовнішнього оцінювання і основою для контролю. Вона визначає основні принципи для вимірювання продуктивності закладу вищої освіти.

Положення про місію окремих університетів сприяють формуванню прозорості у процесі прийняття рішень, розподілі ресурсів відповідно до показників продуктивності і отриманню фінансування із зовнішніх джерел. Це доводить, що положення про місію університету сприяють зміцненню автономії, але одночасно положення про місію є засобом підзвітності університету суспільству.

У результаті дослідження було проаналізовано стратегічні плани 42 закладів вищої освіти. Мета дослідження полягала у виявленні основних характеристик стратегічного менеджменту закладів вищої освіти Німеччини на основі аналізу законодавчої бази і стратегічних планів університетів. Мета дослідження – проаналізувати процес формування стратегічних планів розвитку закладів вищої освіти, що включає аналіз учасників процесу і осіб відповідальних за визначення і впровадження стратегічного плану, і виявити стандартну структуру плану і період планування, який є найсприятливішим для впровадження стратегії.

Німеччина є федеративною республікою, яка складається з 16 земель. На федеративному рівні діє «Рамковий закон про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz) сформований у 1999р. і на його основі федеративні землі укладають закони про вищу освіту. У статті 1. «Рамкового закону про вищу освіту» визначаються наступні цілі закладів вищої освіти:

розвиток науки на основі дослідницької діяльності, навчання і безперервна освіта, підготовка студентів до професійної діяльності, сприяння розвитку молодих науковців і розвиток персоналу, соціальна відповідальність університету, міжнародна співпраця, передача знань і технологій, інформування громадськості про виконання своїх обов'язків. У «Рамковому законі про вищу освіту» наголошується на рівності прав між чоловіками і жінками.

Закони про вищу освіту федеративних земель визначають цілі закладів закладів вищої освіти із незначними відмінностями, проте всі вони наголошують на якості освіти, гендерній рівності, безперервній освіті, сприянні розвитку молодих науковців, орієнтації на сім'ю, міжнародній і європейській співпраці, передачі знань у сектор економіки і промисловості, спілкуванні із випускниками, інформуванні громадськості про продуктивність виконання обов'язків перед суспільством, якість освітніх послуг і дослідницької діяльності. Більша частина законів про вищу освіту федеративних земель містить параграфи, які визначають особливості укладання стратегічного планування у закладі вищої освіти і цільових договорів між закладами вищої освіти і федеративною землею.

Закони про вищу освіту таких федеративних земель як Баден-Вюртемберг (Art.7 LHG), Баварія (Art.14 BayHSchG), Бранденбург (Art.3 BbgHG), Бремен (Art. 103 BremHG), Саарланд (Art.6 UG), Саксонія-Ангальт (Art.5 HSG LSA), Шлезвіг-Гольштейн (Art.12 HSG) визначають види діяльності, які повинні бути представлені у стратегічному плані розвитку закладу вищої освіти. У інших випадках заклади вищої освіти укладають стратегічні плани на основі цілей вищої освіти, визначених у Законах про вищу освіту федеративних земель. Загалом сфери діяльності, які повинні бути представлені у стратегічному плані розвитку відповідно до положень Законів про вищу освіту федеративних земель співпадають з цілями закладів вищої освіти, які визначаються цими ж самими законами, але бувають і винятки. Наприклад у Законах про вищу освіту федеративних земель Бранденбург (Art.3 BbgHG), Бремен (Art. 103 BremHG), Саарланд (Art.6 UG), Шлезвіг-Гольштейн (Art.12 HSG) зазначається, що стратегічний план розвитку повинен містити



інформацію про фінансування і ресурси. У законах федеративних земель також визначена тривалість періоду планування, на який заклади вищої освіти укладають стратегічний план розвитку.

Закони про вищу освіту федеративних земель визначають мету стратегічного плану університету. У Законах таких земель як Баден-Вюртемберг (Art.7 LHG), Баварія (Art.14 BayHSchG), Бранденбург (Art.3 BbHG), Саксонія (Art.10 SächsHSFG), Саксонія-Ангальт (Art.5 HSG LSA), Шлезвіг-Гольштейн (Art.12 HSG), Мекленбург-Передня Померанія (Art.15 LHG M-V) наголошується, що стратегічний план розвитку повинен бути результатом співпраці між університетом і Міністерством освіти федеративної землі.

Наприклад, відповідно до положень «Закону про вищу освіту» федеративної землі Баварія, планування розвитку університету є спільним обов'язком держави й університету і використовується з метою забезпечення координованого на національному рівні асортименті закладів вищої освіти і навчальних програм.

Закони про вищу освіту федеративних земель містять інформацію про цільові договори і зв'язок між ними і стратегічним планом розвитку закладу вищої освіти.

Відповідно до чинного законодавства таких федеративних земель як Баварія (Art.15 BayHSchG), Бранденбург (Art.3 BbHG), Шлезвіг-Гольштейн (Art.11 HSG) цільові договори є основою для стратегічного плану розвитку. Стратегічний план розвитку розглядається як спосіб деталізації цільових договорів. У таких федеративних землях як Бремен (Art.105 BremHG), Мекленбург-Передня Померанія (Art.15 LHG M-V), Нижня Саксонія (Art.1 NHG), Саарланд (Art.7 UG), Саксонія (Art.10 SächsHSFG), Тюрингія (Art.12 ThürHG), Гессен (Art.7 HSchulG HE) цільові договори повинні укладатися на основі стратегічних планів закладів вищої освіти. Цільові договори укладаються з метою досягнення стратегічних цілей, які визначені у стратегічному плані.

Різноманіття прослідковується у положеннях, які визначають період на який укладаються цільові договори. Тривалість періоду на який університет і Міністерство освіти укладають цільовий договір може варіювати від одного до п'яти років: Бремен (на 4 роки і переглядаються кожні два роки), Гамбург (кожен рік), Саарланд (на

два роки), Шлезвіг-Гольштейн (на 5 років і переглядаються кожні 2.5 роки), Тюрингія (4 роки).

Аналіз стратегічних планів розвитку 42 університетів показав, що серед загальної кількості один план має назву «Стратегічна концепція» – 2%, 29% – «структурний план і план розвитку» і 69% – «План розвитку університету». Назва плану залежить від того, як він визначений Законом про вищу освіту федеративної землі, проте назва не впливає на зміст документу.

Обсяг стратегічного плану розвитку варіює від 15 до 175 сторінок. 19% планів мають 15-26 сторінок, 24% від 30 до 49 сторінок і 15% від 50 до 67 сторінок, 21% від 72 до 93, 14% від 100 до 117 і 7% від 140 до 175.

Для 5% університетів теперішній план розвитку є третім, який вони розробили і для 24% - другим і для 22% - першим, інші 49% не містять такої інформації.

Більшість планів структуровані відповідно до сфер діяльності. 95% планів мають вступ, який описує мету плану і процес розвитку університету, загальну інформацію про університет і зміни, що відбуваються в управлінні вищим навчальним закладом, які пов'язані із середовищем. Вступ може бути у формі узагальнення або анотації стратегічного плану розвитку.

Мета стратегічного плану розвитку визначається у вступі. Відповідно до Законів про вищу освіту федеративних земель метою стратегічного плану є забезпечення орієнтирів щодо майбутніх перспектив формування профіля університету. навчальний процес спрямований на майбутнє і практичну діяльність, дослідження, неперервну освіту і передачу знань сприяє успішній діяльності вищого навчального закладу і виконанню соціальних та економічних цілей на користь суспільства.

У стратегічних планах наголошується, що вони повинні допомагати закладам вищої освіти наблизити до їх цілі і стати чітко структурованими з визначеним профілем.

У стратегічному плані Університету ГанOVER наголошується, що стратегічний план університету використовується для наступних цілей: підготовка операційних цілей у цільових договорах між факультетами і президією університету, обговорення цільових

договорів з Міністерством науки і культури. У стратегічному плані Університету Кьольн зазначається, що визначені цілі і принципи дозволяють проводити детальне планування і впровадження на факультетах і все представники університету повинні поважати принципи стратегічного плану.

Закони про вищу освіту федеральних земель містять визначення плану розвитку. У «Законі про вищу освіту» федеративної землі Баварія (Art.14 BayHschG ) зазначається, що планування є спільним завданням федеративної землі й університету, спрямоване на забезпечення регіонально-скоординованого вибору навчальних програм і повинно враховувати інтереси федеральної землі.

Мета плану розвитку визначається на основі цілей університетів, які сформульовані в законах про вищу освіту усіх федеративних земель.

У стратегічних планах заклади вищої освіти визначають наступні цілі і завдання стратегічного плану розвитку:

- «стратегічна концепція, що трансформує зміст положення про місію у стратегічні цілі»];
- «підготовка операційних цілей з метою укладання цільових договорів між факультетами і президією університету і цільових договорів між університетом і Міністерством науки і освіти»;
- «визначення стратегічних цілей і принципів дозволяє провести фактичне детальне планування і впровадження стратегії на факультетах, тому всі представники університету повинні поважати принципи плану розвитку»;
- «визначення профілю, покращення наукового середовища, посилення мотивації студентів і представників професорсько-викладацького складу»;
- «визначення стратегічних цілей і принципів діяльності, що нададуть університету можливість розвивати потенціал»;
- «визначення базової стратегії, що містить опис напрямів розвитку університету».

Всі ці визначення свідчать, що метою стратегічного плану розвитку є формування стратегії, спрямованої на підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг.

Укладання стратегічного плану розвитку закладу вищої освіти є довготривалим процесом. 48% (20) стратегічних планів у вступі містять інформацію про опис процесу формування плану.

Відповідно до цієї інформації у 7% стратегічних планів університетів наголошується, що процес формування плану зайняв від 4 до 6 місяців, 14% – від одного року і до одного з половиною і 2% – один рік і дев'ять місяців. 38% стратегічних планів описують процес укладання стратегічного плану на основі дискусії і консультацій, у яких беруть участь президія, рада університету і представники від факультетів і кафедр, команди з якості освіти.

Ці дискусії пов'язані з такими питаннями як навчальний процес, дослідницька діяльність, розподіл ресурсів і з усіма видами діяльності представленими у стратегічному плані.

Керівництво університету, яке затверджує стратегічний план визначено у 52% стратегічних планів. 24% стратегічних планів затвержені сенатом, 14% сенатом і радою університету, 2% – президією, 5% сенатом і президією, 2% сенатом, радою університету і президією, 5% радою університету.

Орган управління закладу вищої освіти, який затверджує стратегічний план визначається законодавством у сфері вищої освіти федеративної землі, наприклад відповідно до положень «Закону про вищу освіту» федеративної землі Баварія (Art. 26 BayHSchG) стратегічний план розвитку університету повинен бути затвердженим радою університету.

Тривалість періоду планування визначається не в усіх планах. Серед загальної кількості планів 41% планів планують на 5 років, 10% на 10 років і 10% на 8 років, 7% на 6 років і 7% на 3 роки, 5% на 4 роки і 21% має невизначений період планування. Найпоширенішим періодом планування є 5 років. Плани сформовані на період від 8 до 10 років містять цілі і заходи на коротший період (5 років) і на довший період.

Участь президії, ради університету і сенату у процесі формування стратегії університету означає, що керівництво закладу вищої освіти повинно ініціювати процес формування плану розвитку. Керівництво закладу вищої освіти є відповідальним за цей процес і це доводить важливість плану розвитку. Відкрите

обговорення стратегії університету на сайті закладу вищої освіти сприяє залученню до обговорення представників зацікавлених сторін університету, зокрема професорського-викладацького складу і студентів.

Участь в обговоренні присвяченому формуванню плану розвитку представників університету свідчить про важливість їх думки для керівництва університету і в той же час адміністрація може отримати багато цікавої інформації від тих, хто впроваджує стратегію.

Відкриті онлайн обговорення роблять процес формування стратегічного плану прозорим, що також сприяє налагодженню комунікації між керівництвом університету і представниками професорсько-викладацького складу і студентів. Більшість планів обговорювали і змінювалися у процесі роботи чисельних комітетів і на конференціях факультету.

Тривалість процесу формування стратегічного плану університету варіює від 4 місяців до 1 року і 9 місяців, що свідчить про складність цього процесу, який потребує значних затрат часу, участі представників різних груп зацікавлених сторін університету і врахування їх точки зору.

Аналіз цілей усіх стратегічних планів доводить, що вони визначені на основі положення про місію і процес формування стратегії орієнтований на положення про місію. 47% стратегічних планів містять положення про місію, у інших положення про місію розміщені на сайті університету. концепція стратегії трансформує зміст положення про місію у специфічні стратегічні цілі в межах різних перспектив.

Плани розвитку можуть містити окремі стратегічні цілі або основні сфери діяльності або стратегічні напрями, до яких належить від 1 до 5 стратегічних цілей або стратегічні піднапрямки в межах яких визначаються стратегічні цілі. 19% стратегічних планів містять окремо визначені стратегічні цілі, кількість яких варіює від 2 до 13 і 81% стратегічних планів містить стратегічні напрями розвитку. Усі плани розвитку містять такі стратегічні сфери розвитку як навчальний процес і дослідницька діяльність. Кількість стратегічних сфер діяльності варіює від 2 до 12, 24% планів розвитку містять від 2

до 4 стратегічних напрямів розвитку, 28% від 5 до 7, 22% від 8 до 10 і 7% від 10 до 12.

Серед загальної кількості університетів 14 з них визначають себе як дружні по відношенню до сім'ї. Університети дружні по відношенню до сім'ї наголошують, що надають можливість представникам професорського-викладацького складу і студентам з дітьми суміщати кар'єру і сім'ю. Сайти університетів відмічені знаком, що свідчить про наявність сертифікату, який отримується в результаті аудиту. Аудит проводиться організацією *Veruf&Familie GmbH* кожні три роки і університет повинен пройти пере сертифікацію. Аудит розглядається як один із методів стратегічного менеджменту спрямований на покращення сумісності між кар'єрою і сімейним життям. Аудит допомагає університету впроваджувати належну політику щодо людських ресурсів. Наприклад, в Університеті Бамберг після отримання сертифікату була організована проектна група з метою покращення цієї характеристики університету. проектна група розробила і впровадила різні заходи.

Плани факультетів входять до складу 50% планів розвитку університетів. Мета планів розвитку факультетів стосується тих самих сфер, що й цілі стратегічного плану університету в цілому – дослідницька діяльність, сприяння кар'єрі молодих науковців і гендерна рівність. Процес затвердження планів факультетів є досить тривалим і включає обговорення у різних комітетах і на конференції факультету. Наприклад, стратегічний план факультетів Університету ГанOVER обговорювалися двічі серед представників факультету і Президії. Факультети переглядали плани розвитку в процесі обговорень, які проводилися на факультеті. Стратегічні цілі й лінії розвитку стратегічних планів факультетів загалом співпадають зі стратегічною концепцією університету в цілому.

Плани розвитку факультетів можуть бути укладені в різний спосіб, деякі університети укладають план розвитку університету і плани розвитку факультетів одночасно, наприклад Університет Гамбург. Плани факультетів також можуть затверджуватися як окремий документ перед укладанням плану розвитку університету, наприклад, план факультетів Університету Джордж-Август

Готінген. Плани розвитку факультетів Університету Саарланд, Університет Кьолн, Університет Каасель і Університет прикладних наук Еслінг були укладені на основі стратегічних планів університету.

Впровадження відбувається на основі внутрішніх договорів щодо цілей між керівництвом університету і факультету. 62% планів містять опис проектів і заходів спрямованих на впровадження стратегії, 10% планів містять показники на основі яких вимірюється продуктивність досягнення стратегічних цілей.

Серед загальної кількості планів – 52% (22) планів розвитку закладів вищої освіти містять інформацію про фінансові ресурси, фінансове планування або бюджет. Цей показник є досить високим і в той же час не в усіх законах про вищу освіту федеративних земель вимагається наявність інформації такого змісту. Опис заходів і планування розподілу фінансових ресурсів забезпечує прозорість в процесі моніторингу досягнення стратегічних цілей.

Два університети – 5% у процесі укладання планів розвитку отримували консультації від міжнародної організації, яка надає консультативні послуги організаціям щодо вимірювання та оптимізації продуктивності – Horvath&Partners.

Університет Йоханес Гутенберг Майнц уклав збалансовану систему показників, а Університет прикладних наук Мюнстер – академічну систему показників. Академічна система показників є різновидом збалансованої системи показників сформованої відповідно до потреб закладу вищої освіти. Мета цього методу – специфікація і деталізація стратегічних цілей.

Серед загальної кількості університетів – 18 мають загально доступні цільові договори. Обсяг цільових договорів варіює від 13 до 22 сторінок і вони містять інформацію щодо заходів і фінансового планування університету в межах різних сфер діяльності, які також представлені в планах розвитку університетів.

Стратегічний менеджмент і планування німецьких університетів – процес на основі положень Законів про університет федеративних земель і ґрунтується на основі співпраці між університетом і федеративною землею і закріплюється в цільовому договорі і плані розвитку.

Результати аналізу показали, що плани розвитку університетів сформовані на основі Законів про Університети федеративних земель, які відрізняються у положеннях щодо тривалості періоду на який університет укладає план, сфер діяльності, наприклад не в усіх землях план розвитку повинен містити інформацію про фінансове планування. Відмінності прослідковуються у послідовності укладання плану розвитку університету і цільових договорів.

Деякі федеративні землі вважають, що спочатку необхідно укласти план розвитку університету і потім на його основі цільовий договір, у інших федеративних землях дотримуються протилежної думки.

Обирається та послідовність, яка вважається більш доцільною беручи до уваги той факт, що план розвитку є важливим документом пов'язаним із фінансуванням університету і цільові договори є основою для укладання бюджету університету.

Відмінності у положеннях законів про вищу освіту федеративних земель свідчать про те, що плани розвитку будуть різнитися за розміром, періодом на який укладається план, сферами діяльності. Закони про вищу освіту федеративних земель не містять положення про розмір і форму або структуру плану. Не існує стандартної форми плану розвитку, тому обсяг варіює від 15 до 175 сторінок. Плани, які більші за розміром містять детальний опис цілей і заходів, плани розвитку факультетів і додатки (цільові договори).

Різноманіття прослідковується у датах, коли університети почали укладати плани розвитку. Ті плани, які є другими чи третіми, укладеними університетом містять аналіз і оцінювання результатів попередніх планів розвитку.

Серед загальної кількості – 31% університетів має досвід укладання стратегічних планів, університети намагаються покращити цей процес на основі оцінювання результатів попередніх планів. Дати укладання планів розвитку варіюють від 2003 до 2013 рр. результати аналізу свідчать, що німецькі університети, які беруть участь у дослідження почали укладати плани розвитку з 2002-2003 рр. Проте 10% від загальної кількості університетів уклали перший план розвитку у 2010-2012 рр. це свідчить, що для цих університетів процес укладання стратегічної документації є відносно новим у



порівнянні з закладами вищої освіти, які почали укладати плани розвитку з 2002-2003 рр. і на даний момент використовують другий або третій план розвитку. Дата укладання планів розвитку, які є другими, укладеними вищими навчальними закладами варіює від 2007р. до 2013 р.

Результати аналізу періоду, на який укладається план показали, що найпоширенішим є період на 5 років. Деякі університети поєднують період, на який укладають план з періодом, на який укладаються цільові договори, наприклад Ruhr University Bochum обрав період 2011-2013 рр., тому що на цей період укладається цільовий договір з федеративною землею. У більшості випадків заклади вищої освіти зазначають, що метою плану розвитку є представлення стратегічної концепції університету, яка забезпечить основну орієнтацію на подальні роки.

У більшості випадків тривалість періоду планування і зміст плану розвитку ґрунтується на основі положень Закону про університет федеративних земель. Відповідно до закону про університет федеративної землі Саарланд (Art.6 UG) і Тюрингія (Art.11 ThürHG) план розвитку повинен укладатися кожні чотири роки і узгоджуватися з «Планом розвитку університетів федеративної землі» (Hochschulentwicklungsplanung des Landes). Планування повинно стосуватися персоналу, ресурсів, відкриття і закриття навчальних курсів, факультетів і дослідницьких інститутів, дослідницьких сфер, передачі знань і технологій, заходів спрямованих на забезпечення якості освіти і сприяння кар'єрному розвитку молодих вчених. Цільові договори між університетом і Міністерством освіти, культури і науки переглядаються кожні два роки і укладаються на основі закону про вищу освіту федеративної землі і плану розвитку університету.

Відповідно до законів про вищу освіту федеративних земель Баден-Вюртемберг (Art.7 LHG), Мекленбург Передня-Померанія(Art.15 LHG M-V), Шлезвіг-Гольштейн (Art.12 HSG) і Бранденбург – план розвитку укладається на 5 років.

У федеративній землі Шлезвіг-Гольштейн (Art.12 HSG) план розвитку університету повинен бути сконцентрованим на навчальному процесі, структурному і фінансовому розвитку,

розвитку персоналу і забезпеченні рівних прав. Стратегічні сфери діяльності визначені у законах про вищу освіту федеративних земель і вони чітко визначені і є зрозумілими, тому завдання керівництва університету полягає у формуванні заходів у цих сферах діяльності, які фінансуються федеративною землею.

Стратегічні напрями, які визначені у планах розвитку університетів дуже схожі і відносяться до таких сфер діяльності як навчальний процес, дослідницька діяльність, розвиток кар'єри молодих науковців, передача знань і технологій, безперервна освіта, інтернаціоналізація, розвиток персоналу, рівні можливості, менеджмент вищого навчального закладу, інфраструктура, розвиток організації й структури.

Схожості у стратегічних напрямках діяльності стратегічних планів університетів пояснюються тим фактом, що більшість сфер діяльності визначені відповідно до положень Закону про університет федеральної землі.

У «Законі про вищу освіту» федеративної землі Баден-Вюртемберг (Art. 7 LHG) зазначається, що план розвитку повинен містити інформацію про структурний і фінансовий розвиток вищого навчального закладу, значна увага приділяється розвитку персоналу, гендерній рівності, розвитку регіону і забезпеченню усіх необхідних умов праці професорсько-викладацького складу і студентів. План розвитку університету затверджується Міністерством освіти і науки.

Більшість закладів вищої освіти намагаються розробити стратегію не звертаючись по допомогу до спеціалізованих консультативних організацій, лише два університети Технічний університет Кайзерлаутерн та Університет Йоханес Гутенберг Майнц отримували консультативну допомогу від Horvath&Partners. Для Університету Йоханес Гутенберг Майнц Horvath&Partners розробили збалансовану систему показників, за допомогою якого стратегічна концепція переводить зміст положень про місію у специфічні стратегічні цілі в межах різних перспектив.

Крім того Університет прикладних наук Мюнстер розробив академічну систему показників. Якщо у збалансованій системі показників основна увага приділяється фінансовій перспективі, то для академічної системи показників крім перспективи ефективного

використання ресурсів важливими є перспективи персоналу, інфраструктури і менеджменту. це система показників університету в цілому і системи показників факультетів.

Стратегічний менеджмент університетів Німеччини ґрунтується на основі Закону про університети федеративного штату, що визначає основи для визначення стратегічних цілей університету. Стратегічний менеджмент вищого навчального закладу у Німеччині ґрунтується на основі співпраці між університетом і Міністерством освіти федеративної землі, що полягає у формуванні плану розвитку університету і укладанні цільових договорів.

Ці документи сприяють прозорості управління вищим навчальним закладом і забезпечують основу для розподілу фінансування на основі показників продуктивності.

Загальні цілі університету визначені в законах про університет федеративних земель, на основі яких формуються стратегічні цілі й заходи. Результати дослідження показали, що формування плану розвитку є досить тривалим процесом, який ґрунтується на основі співпраці представників керівництва університету і професорсько-викладацького складу університету.

Значні відмінності прослідковуються у розмірі й структурі плану розвитку тому, що укладається на основі положень Закону про університет федеративних земель, які також відрізняються. Не зважаючи на відмінності усі плани розвитку спрямовані на досягнення схожих цілей у схожих стратегічних сферах діяльності. Не існує стандартної форми для плану, яка б прослідковувалася у всіх зразках планів розвитку.

План розвитку є невід'ємною складовою системи менеджменту якості освіти у контексті системи акредитації і управління вищим навчальним закладом. Широка участь представників професорсько-викладацького складу у процесі укладання плану розвитку сприяє широкій автономії університету і її ефективному використанню.

У більшості випадків процес формування стратегічного плану є відкритим, що сприяє залученню якомога більшої кількості учасників, зокрема представників від факультетів, університетської ради, президії та сенату. Персонал університету, який впроваджує

стратегію у повсякденній діяльності краще розуміє стратегічні цілі університету і більш ефективно працює над впровадженням стратегії і досягненням стратегічних цілей. Процес формування стратегічного плану ґрунтується на комунікації між керівництвом університету і представниками факультету, що сприяє підвищенню мотивації персоналу щодо впровадження стратегії, тому що вони відчують свою близьку приналежність до процесу управління вищим навчальним закладом, тісний зв'язок зі стратегією вищого навчального закладу, тому представники професорсько-викладацького складу відчують свою відповідальність за формування і впровадження стратегії розвитку університету. Участь представників факультету в обговореннях стосовно формування плану показує важливість їх думки для керівництва вищим навчальним закладом. За таких умов керівництво університету позиціонує представників професорсько-викладацького складу як своїх партнерів, тому що саме вони впроваджують стратегію у повсякденній діяльності.

Проте, не всі плани розвитку містять детальний опис заходів, проектів щодо впровадження стратегії, незначна увага приділяється плануванню фінансового розвитку університету. Сфери діяльності представлені у цільових договорах і планах розвитку співпадають, проте всі цільові договори містять інформацію про фінанси, яка в свою чергу не представлена у плані розвитку.

Відповідно до результатів дослідження найсприятливішим періодом на який укладається план розвитку є 5 років. Закон про університет федеративної землі Тюрингія передбачає 4 роки, а Закон про університет федеративної землі Шлезвіг-Гольштейн – 5 років, крім того, цільові угоди і план розвитку укладаються на однаковий період, що значно полегшує планування фінансових питань і оцінювання отриманих результатів. Проте, у більшості випадків цільові договори укладаються на один чи два роки, що надає Міністерству освіти можливість контролювати результати продуктивності діяльності вищого навчального закладу і впливати на фінансування університету відповідно до показників продуктивності.

Основними характеристиками стратегічного менеджменту німецьких університетів, які використовують такі інструменти як план розвитку і цільові договори є прозорість процесу управління вищим навчальним закладом і розподіл фінансування на основі показників продуктивності.

## ВИСНОВКИ

У ФРН профільне навчання реалізується на вищому гімназійному ступені, який складається з фази введення (10 клас) і кваліфікаційної фази (11-12 класи). На кваліфікаційній фазі класно-урочна система замінюється на систему курсів, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей учнів. Навчальні предмети поділяються на обов'язкові та елективні, до обов'язкових предметів належать базові і профільюючі.

Концепція профільного навчання в німецькій школі створена на основі теоретичного доробку таких педагогів, як Г. Піхт, В. Клафкі, Х. фон Хентіг, В.Флітнер, В.Ділтей, Х.Бланкертц, У. Херман. У своїх працях вони наголошують на необхідності розвитку в учнів таких якостей, як самостійність і відповідальність у процесі профільного навчання, що сприяють соціальній інтеграції. Німецькі вчені обстоюють індивідуальний підхід до профільної підготовки учнів, а головний механізм його реалізації вбачають у системі різнорівневих навчальних курсів. Підкреслюючи важливість поєднання виховного та освітнього компонентів у профільному навчанні гімназистів, вони відзначають вагому роль тьютора як наставника і порадики молоді у професійному і життєвому самовизначенні. Наукові праці Г. Піхта про тісний зв'язок між наукою і шкільною освітою істотно вплинули на створення навчальних програм у гімназіях, які мають науково-пропедевтичний зміст. На думку німецьких педагогів, однією зі складових профільного навчання є ознайомлення учнів із предметом на науковому рівні. Ідеї Х. фон Хентіга щодо посилення профільної підготовки учнів за рахунок позакласної та позашкільної роботи знайшли своє втілення в розмаїтті навчальних курсів, факультативів, гуртків, які широко практикуються у шкільних закладах.

Концептуальні підходи до профільного навчання учнів у ФРН обґрунтовані в державних документах, що діють як на федеральному рівні, так і на рівні окремих земель. Зважаючи на федеративний устрій Німеччини та децентралізований характер освітньої системи, середньою освітою в кожній землі опікується власне міністерство, яке керується федеральними законами, але водночас у розбудові освіти і створенні закону, що діє в межах однієї землі, вони мають

змогу враховувати специфіку регіону з огляду на його ви-робничий сектор, інфраструктуру, соціокультурні особливості. У державних концептуальних засадах щодо профільного навчання розкривається сутність, мета і принципи організації профільного навчання, структура профільного навчання, допрофільна підготовку учнів, цілі, завдання і організаційні засади профільного навчання.

У монографії вказується, що мета профільного навчання учнів – отримати право навчатися у вищому навчальному закладі, виховання особистості, здатної до самореалізації та інтеграції у суспільстві.

У концептуальних підходах до профільного навчання визначено загально- дидактичні принципи: принцип науковості, принцип усвідомлення та актив-ності (учень розуміє цілі та завдання навчання), зв'язку теорії з практикою (професійна орієнтація учнів), принцип міжпредметних зв'язків, на основі якого створені навчальні плани для профільного навчання, принцип систе-матичності та послідовності, принцип диференціації та індивідуалізації.

На основі розгляду профільного навчання в школах ФРН було виділено наступні психолого-педагогічні проблеми профільного навчання:

- у сфері організації навчання – відсутність рівності доступу до профільного навчання. У залежності від успішності німецькі школярі розподіляють за нерівноцінними напрямками освіти в досить ранньому віці – головна школа, реальна школа, загальна школа і гімназія, а з вибором майбутньої професії вони повинні визначатись вже на восьмому році навчання. Зважаючи на складну ієрархізовану і розгалужену структуру німецької системи середньої освіти, зважений вибір зробити досить непросто, тим більше, що він зумовлюється навчальними успіхами учнів. Профільне навчання реалізується у старших класах гімназії, тому учням інших типів шкіл дуже важко потрапити до вищого гімназійного ступеня.

- перехід від загальної освіти до профільної. Для того, щоб навчальний профіль не тільки відповідав інтересам і здібностям учнів, але й був доступним, посильним для них, необхідна спеціальна консультативна допомога і педагогічна підтримка. Тому, починаючи з середнього ступеня, з гімназистами працюють психологи, а на вищому рівні, – ще й тьютори, які здійснюють індивідуальний

супровід учнів у навчальній та професійній орієнтації. Важливою щодо цього є також роль шкільних рад, до яких входять керівники навчальних закладів, педагоги, представники від учнів, батьків, місцевої громади.

- організація позашкільної роботи з метою профільної підготовки учнів. З учнями працюють професійні консультанти. Під час проведення шкільних бесід професійний консультант висвітлює наступні питання: що є основним у виборі професії; вимоги до професії, особиста спроможність щодо праці за професією; інтереси до професії; типові професії і сфери професій; освітні шляхи та можливості професійної підготовки, навчання у ВНЗ; можливості підвищення кваліфікації і подальша професійна підготовка; тенденції розвитку професій, ринок праці; партнери і джерела інформації як супровідні чинники при виборі професії. Позитивним є те, що професійні консультанти шкіл і ВНЗ пропонують години прийому, на яких з молодими людьми про-водяться короткі бесіди про проблеми вибору професії. Проведення таких заходів щодо професійного консультування створює можливість налагодження частіших контактів з учителями щодо вирішення питань підготовки до вибору професії, а цим і інтенсивнішої співпраці у вирішенні спільних завдань.

- організація позакласної роботи з метою професійної орієнтації. Питання професійної орієнтації обговорюються у гуртках, при вивченні вибіркових предметів, під час виконання проектних завдань і відвідуванні ВНЗ з метою професійно зорієнтованого ознайомлення. У старших класах гімназії позакласним заходам з питань професійної орієнтації надається ще більше значення, ніж у період попереднього навчання. Типовим у цей період навчання є відвідування вищих шкіл в рамках «днів відкритих дверей» або так званих «розвідувальних студій» у співпраці з працівниками центрів вибору навчання у вищій школі.

- тривалість навчання, яка довша, порівняно з іншими країнами (13 років), тому молоді люди пізніше здобувають вищу освіту, вступають у самостійне життя. З метою покращення шансів молоді на ринку праці нині здійснюється скорочення навчання у старшій школі на один рік.



- перевантаження учнів, що є наслідком скорочення терміну навчання, тому що навчальний план залишився без змін.

Дослідження положень Конституції ФРН і регіонального законодавства в галузі освіти дозволяє стверджувати, що в системі середньої освіти Німеччини профільному навчанню передують допрофільна підготовка, яка є здебільшого пропедевтичною. Допрофільна підготовка починається з 7-8 класу і здійснюється в усіх основних типах шкіл, що надають середню освіту – головній, реальній, загальній школах і в гімназії.

Допрофільна підготовка учнів реалізується за допомогою вибірково-обов'язкових і вибірових предметів. У головній школі допрофільна підготовка має переважно професійне спрямування, у реальній школі, загальній школі і гімназії вона охоплює як професійне, так і академічне навчання. Базовим предметом допрофільної підготовки в головній школі є трудове навчання, у ході якого учні проходять виробничу практику, профорієнтаційні курси, опановують знання з економіки, техніки, домашнього господарства.

Особливістю допрофільної підготовки в головній і реальній школах є проходження учнями виробничої практики, яка триває два тижні. По закінченню практики учні пишуть звіт у формі твору або проекту. Крім того, з метою професійної орієнтації з учнями працюють психологи, які допомагають їм визначитися з майбутньою професією.

У загальній школі практикується внутрішня диференціація навчання у відповідності до кожної з трьох типів шкіл, які є інтегрованими в одному навчальному закладі – головної школи, реальної школи і гімназії. Допрофільна підготовка в гімназіях є переважно загальноосвітньою і орієнтує учнів на продовження освіти в академічному напрямі.

Вивчення педагогічного досвіду реалізації профільного навчання в німецьких гімназіях засвідчило, що профільне навчання здійснюється завдяки організації основних і поглиблених навчальних курсів. Основні курси передбачають надання учням базових знань із шкільних дисциплін з елементами науковості. Поглиблені курси більшою мірою зорієнтовані на самостійне навчання учнів, на підготовку до вступу у вищі навчальні заклади.

Профільне навчання реалізується на вищому гімназійному ступені, який складається з фази введення і кваліфікаційної фази. На фазі введення за кожним учнем закріплюється тьютор, який пояснює йому специфіку системи курсів і допомагає визначитися з вибором основних і поглиблених курсів. Тьютор виступає у ролі порадирика і спостерігача, не обмежуючи самостійності учня. Водночас він всіляко сприяє тому, щоб учень визначився з майбутньою професією, посів гідне місце у суспільстві, сформувався як свідомо своїх прав і обов'язків особистість.

У гімназії існує шість профільних напрямів навчання. У класичній гімназії обов'язковим є вивчення трьох іноземних мов – латини, англійської мови та давньогрецької; у гуманітарній – англійської, французької, іспанської чи італійської мов; у математично-природничій гімназії – дві іноземні мови, математика і природознавство. Під час навчання за іншими напрямами обов'язковим є вивчення двох іноземних мов і профільних предметів, які вивчаються як поглиблені курси.

Зміст профільного навчання подається в навчальних планах для вищого гімназійного ступеня, в яких велика увага приділяється науково-пропедевтичній спрямованості навчання і між предметним зв'язкам. У навчальних планах до кожної теми зазначаються змістові блоки програми з інших навчальних предметів, які можливо і доцільно застосовувати на тому чи іншому уроці з метою уникнення дублювання навчального матеріалу при вивченні різних предметів. У землі Баварія повідомлення знань про професійну орієнтацію розглядається на рівні міжпредметних зв'язків. Наприклад, в основному курсів практичної економіки, економіки і права подається матеріал про вплив мікроелектроніки на професійну діяльність і ринок праці. На основі міжпредметних знань особлива увага звертається на розгляд таких питань: знайомство учнів з сучасним світом праці, повідомлення про відношення і ціннісні уявлення зі світу праці і професії, а також інформація про технічні, економічні, правові, соціальні, громадські та суспільні зв'язки, зміцнення зв'язків між вивченням окремих предметів з практикою.

Найпоширенішою формою організації профільного навчання є урок. Загалом для профільного навчання характерні такі самі методи,

як і для інших типів шкіл, але перевага віддається таким методам, як експеримент, проект, презентація. На вищому гімназійному ступені практикується написання учнями міждисциплінарного учнівського проекту з предмета, що вивчається як поглиблений курс, з подальшою його презентацією. Метод експерименту (проведення досліду) використовується під час вивчення поглиблених курсів з хімії та фізики, тому що сприяє формуванню аналітичного мислення. Ці методи вчать учнів планувати свою діяльність, розвивають у гімназистів такі якості, як самостійність і відповідальність.

Особливістю профільного навчання є використання модульної системи під час вивчення першої іноземної мови. Завдяки змінним обов'язковим і факультативним модулям, в залежності від профілю навчання на уроках з іноземної мови учні мають змогу вивчати лексику, пов'язану з їх навчальним профілем. Крім того, знайомство з модулями готує учнів до навчання у вищому навчальному закладі, де використовується кредитно-модульна система.

Результати здійсненого дослідження дають підстави для формулювання пропозицій щодо перспективного запозичення елементів німецького досвіду профільного навчання учнів старшого шкільного віку у вітчизняній школі, а саме:

- наповнювати професійно-пропедевтичним змістом допрофільну підготовку учнів основної школи (8-9 клас);
- практикувати проходження учнями виробничої практики у ході допрофільної та профільної підготовки з написанням звіту у формі твору або проекту на завершальному її етапі;
- запровадити у вітчизняних школах обов'язкове написання учнем роботи з профільного предмета, на зразок німецьких проектних робіт, як форму контролю, яка привчає учня самостійно опрацьовувати додатковий навчальний матеріал, і як підготовку до навчання у ВНЗ;
- враховуючи досвід тьюторського супроводу німецьких гімназистів, наділити відповідними функціями і повноваженнями класних керівників і вихователів у старших класах загальної середньої школи;

- з метою уникнення дублювання навчального матеріалу укладати навчальні плани і програми для профільної школи з урахуванням міжпредметних зв'язків;

- застосовувати модульний принцип у вивченні першої іноземної мови, який передбачає професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови, що сприятиме призвичаєнню учнів до кредитно-модульної системи, яка практикується у вищих навчальних закладах.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми. Подальші дослідження профільного навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини повинні, на нашу думку, бути спрямовані на конкретизацію змісту профільного навчання, на виявлення недоліків профільної освіти, пов'язаних з обмеженим доступом до неї, на висвітлення результатів освітньої реформи, яка проводиться у ФРН.

Зміни, що відбуваються у вищій освіті Німеччини: диверсифікація та диференціація вищої освіти, скорочення фінансування і провадження механізмів ринку підкреслюють важливість допрофільної та профільної освіти у середній школі.

Глобальні зміни і явища, що відбуваються не лише в Німеччині, а й в інших країнах Європейського Союзу хоч і не в повній мірі, але розповсюджуються на вищу освіту в Україні. Зокрема це стосується скорочення державного фінансування, впровадження ринкових механізмів. Адаптація вищої освіти до цих явищ і викликів вимагає також реформування середньої освіти через поширення профільного навчання. Глобальні виклики вимагають цілісного реформування всієї системи освіти в Україні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- 1.Абашкіна Н.В. Педагогічні та психологічні основи діяльності служб професійної орієнтації в Німеччині. — Ніжин, 2006. — 90с.
- 2.Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині — К.: Вища школа, 1998. — 208 с.
- 3.Абашкіна Н.В. Професійна освіта в зарубіжних країнах . — 2-е вид. — К.: Вибір, 2002. — 322 с.
- 4.Абашкіна Н.В. Сучасні альтернативні школи ФРН // Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. — К., 1994. — С. 23–34.
- 5.Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 1997. — 438 с
- 6.Балл Г.О., Перепелиця П.С.Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів// Педагогіка і психологія проф..освіти. — 1998. - №5. — С. 149-159.
- 7.Бех І.Д. Виховання особистості: В 2-х Ч.- К.:Либідь, 2003. — Ч.1.- 278с.
8. Бех І.Д. Виховання: В 2-х Ч. - К.:Либідь, 2003. — Ч.1.-342с.
9. Бібік Н.М.Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної осві-ти // Директор шк.. — 2004. —Жовт.(№37). — С.2-3.
10. Бойко А.М., Шемет П.Г. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід. — Полтава, 2003. — 404 с.
- 11.Боярская Л.Б., Шипилова Л.Ш. Проблемы общественного плюрализма в педагогике ФРГ и Франции // Сравнительная педагогика:Сб.ст. — М.: Педагогика, 1996. — Вып.3 — С.77.-87.
- 12.БроневщукС.Г.Профильная дифференциация обучения в сельской шко-ле:Пособие для руководителей и учителей школ.— М.: АРКТИ, 2000.—136с.
- 13.Бугайов О.І. Диференціація навчання в сучасній середній школі // Радянська школа. — 1991. — № 8. — С. 7-15.
14. Бугайов О.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: Метод.рек. — К.: Освіта, 1992. — 32с.
- 15.Бурда М.І., Бібік Н.М. Профільна школа: проблеми науково-методич-ного супроводу // Біологія і хімія в школі. — 2004. — № 6. — С. 2-4.
16. Бурда М.І.Нові підходи до організації освіти у старшій школі: Концепція профіл. навчання у старшій школі // Директор шк., ліцею, гімназії. — 2004. - №1. — С. 72-77.
- 17.Ворошилов В.В. Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы: Автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.01. Ин-т инноваций Рос. акад. образования – М., 2000. – 23 с.

18. Гладченко (Авраменко) М.М Профільне навчання учнів в системі освіти Федеративної республіки Німеччини // Науковий часопис Націо-нального педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць – Вип. 3 (13). – 2005. – К.: НПУ, 2005. - С.65-68.

19.Гордієнко Т.П. Профільна диференціація навчання фізики в 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи (гуманітарний профіль): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Дра-гоманова. – К., 1998. – 21с.

20.Губанова М.П. Педагогическое сопровождение социального самооп-ределения старшеклассников// Педагогикаю – 2002. -№9. – С.50-53.

21. Гузеев В.В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе. // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 113-123.

22. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Нар.образование, 2000. – 240с.

23.Гузик М.П. Методологічні вимоги до побудови структури процесу навчання за комбінованою системою організації навчально-виховного про-цесу // Відкритий урок. Хімія. – К.: Пляди, 2003. – 88 с.

24.Державна національна програма „Освіта” (Україна. XXI ст.) // Освіта – К.: Радуга, 1994. – 62 с.

25.Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. – 68 с.

26.Дорофеев Г.В. Об учебнике “Алгебра и начало анализа” для профильного курса математики в X классе// Математика в shk. – 2003. - 18 мая(№33). –С.2.

27.ДорофеевГ.В.,КузнецоваЛ.В.,СувороваС.Б.,ФирсовВ.В. Дифференциация в обучении математики // Математика в школе. – 1990. – №4. – С. 15-21.

28.Дыморская О. К вопросу о профилизации школы // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 46-54

29.Єгоров Г.С., ЛавриченкоН.М.,МельниченкоБ.Ф.Тенденції розвитку зміс-ту базової освіти у країнах Заходу.– К.: КМПУ ім.Б.Д. Грінченка, 2003.–186 с.

30.Жафяров А.Ж. Гуманизация школьного образования через профильное обучение: концепция и опыт реализации. – Новосибирск: Из-во НГПУ,

1995. – 29с.

31. Жафяров А.Ж. Вариант одиннадцатилетней профильной школы//Педагогика. – 2000. - №9. – С.46-49.

32.Жовтан Л.В. Диференціація навчання учнів 7-11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2001. – 22 с.

33.Загорулько Л.П. Організація профільного навчання в основній школі Австрії// Шлях освіти. – 2006. - №3. – С.22-26.

34.Закон України „Про загальну середню освіту” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 15. – С. 6-31.

35.Кизенко В.І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі // Підручник для директора. – 2003. – № 11-12. – С. 61-74.

36. Кизенко В.І. Дидактичні засади організації шкільного факультативного навчання // Освіта і упр. – 2003.- №2. – С. 117-124.

37. Кольчужина М.Б. ФРГ: образование и экономика. – М.:1976. - 200с.

38.Концепция дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе / Материалы для обсуждения на заседании Президиума АПН СССР / Под ред. В.М. Монахова, В.А. Орлова – М., 1990. – 36 с.

39.Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.

40.Корсак К.В. Як Європа профілює свою старшу середню школу// Завуч. – 2004. – Черв. (№16). – С.25-33.

41.Корсак К.В., Яновський А. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу // Шлях освіти. – 2000. — № 2. — С. 16–18.

42.Корсакова О.К. Диференціація пізнавальних ситуацій у навчанні молодших підлітків: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки. – К., 1997. – 24 с.

43. Корсакова О.К. Про технологію диференційованого навчання // Рід.шк. – 2001. - №9. – С.44-46.

44.Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абриси. — К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. — 444 с.

45.Лавриченко Н.М. Чинники формування сучасного змісту середньої освіти в країнах ЄС // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 96–103.

46. Лавриченко Н.М. Професійна освіта учнів у системі середньої освіти Франції: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 1996. – 27с.
47. Лавриченко Н.М. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень// Шлях освіти. – 2006. - №2. – С.17-23.
48. Логвін В. І. Метод проектів у контексті сучасної освіти // Завуч – 2002. – № 26. – С. 4-6.
49. Локшина О.І. Зарубіжна старша профільна школа: структура, організація, зміст освіти, підходи до оцінювання // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 65-67.
50. Локшина О.І. Формування й структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі: [Історія і сучас. Погляд на формування змісту освіти. Досвід Франції, Німеччини, США й Великої Британії, Австрії, Бельгії, Нідерландів, Люксембургу]// Педагогіка і психологія. – 1999. - №4. – С.58-65.
51. Лысова Е.Б. Проблемы педагогического воспитания в капиталистических странах (США, Англия, Франция, ФРГ): Сб. науч. тр. — М., 1975. — 77 с.
52. Матвієнко О.В. Теоретичні основи реформування систем освіти у країнах Європейського Союзу// Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 4. — С. 248–254.
53. Мельниченко Б.Ф. Актуальні проблеми гуманізації змісту загальної шкільної освіти в контексті її реформування за рубежом // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 3. — С. 91–95.
54. Мельниченко Б.Ф. Актуальні проблеми сучасної шкільної освіти у ФРН // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 4. — С. 128–132.
55. Мешалкина К.Н. Профильная дифференциация образования // Советская педагогика. – 1990. – №1. – С. 60-65.
56. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С.42-47.
57. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 176с.
58. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція// Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К.: Вибір, 2002. – С.45-67
59. Обучение профильных групп учащихся сельских школ на основе внут-рикласной дифференциации / Сост. Зайкина М.И., Алексеева С.В., Левашов А.М., Фролов И.В., Шкильменская Н.А. – Арзамас, АГПИ, 2003. – 178 с.



60. Огурцов Н.Г., Бунтовская ГМ. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. – Минск: Знание, 1990. – 22с.

61. Осадчий І.Г. До концепції профілізації та індивідуалізації освіти: базові уявлення і артефакти//Підручник для директора. – 2003. – № 11-12.– С. 46-52.

62.Осадчий І.Г.Районна різнопрофільна школа // Світло.–2000.– №1.–С.20-21.

63.Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Метод. посіб./В.М.Мадзігон, І.Д.Бех, М.П.Тименко та ін.; За редакцією М.П.Тименка. – К.,2001. – 152с.

64.Петунин О.В. Элективные курсы для профильного биологического образования: [Возможности орг. Самостоятельной науч.-метод. Работы в профил. классах] // Нар. Образование. -2003. - №9. –С.107-111.

65.Петунин О.В. Элективные курсы. Их место и роль в биологическом образовании // Биология в шк. – 2004. - №7.- С.17-20.

66. Петунин О.В. Старшеклассники выбирают: Роль элективных курсов в предпрофил. и профил. биол. образовании школьников// Учитель. – 2004. – №1. – С.22-25.

67.Писарева Л.И. Сравнительная педагогика в ФРГ: предмет, задачи и тематика исследования//Методологические проблемы сравнительной педагогики: Сб. научн. тр. / Отв. ред. З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 4-12.

68.Писарева Л.И. Современная общеобразовательная школа ФРГ (Гимназия в современной системе школьного образования ФРГ) // Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе запад-ноевропейских стран / Под ред. З.А.Мальковой.— М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2001. — С. 62–94.

69. Пуховська Л.В. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: вища школа, 1997. –180 с.

70.Ревякина В.И. Опыт дифференциации обучения в школе 20-х гг. // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 87-93.

71. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія /За ред. Г.О.Балла; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К.: Деміург, 1998. 160с.

72.Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 121-129.

73.Савченко О. Новий зміст освіти в основній і старшій школі // Інфор-матика. – 2004. – № 31-32. – С. 16-20.

74.Савченко О.Я. Проблеми розробки державних стандартів загальної середньої освіти в Україні // Освіта України. – 1997. – 7 лютого. – С. 4.

75.Самодрин А.П. Профільне навчання в середній школі. – Кременчук: Вид. центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, за участю РВЦПНТУ, 2004.-384с.

76. Самодрин А.П.Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01/ АПН України. Ін-т педагогіки. – Кривий Ріг, 1998. – 17с.

77. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації ( 90-ті рр.. ХХ ст. – початок ХНІ ст.) – Суми: Козацький вал. – 2002. – 500с.

78.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

79.Семергей Н.В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі. // Постметодика. – 2000. – № 3. – С. 14-17.

80.Сікорський П.І. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 7-12.

81. Сікорський П.І.Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання:[ Монографія] / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф.. освіти. Львів.наук.-практ. Центр. – Л.: Каменяр, 1998. – 196 с.

82.Сухомлинская О.В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Науч.-исслед. ин-т педагогики УССР. — К., 1991. — 47 с.

83.Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Наук. вісник Чернівецьк. ун-ту: Зб. наук. пр. — Чернівці: Рута, 2003. — Вип. 176: Педагогіка і психологія. — С.161–170.

84.Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 539 - 645.

85.Трубачева С.Е. Інтеграція змісту шкільної освіти в умовах профільного навчання //Наук.зап. Сер. Педагогіка і психологія / Вінниц. Держ. Пед.ун-т. ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2004. - №11. – С.175-176.

86. Турчин А.І.Особливості підготовки педагогічних кадрів у системі вищої освіти Німеччини // Науковий часопис національного педагогічного універси-

тету імені Драгоманова. Серія: 16. Творча особистість учителя: Проблеми

теорії і практики. Вип. 2 (12). — 2004. — С. 50-53.

87. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.

88. Чистякова С.Н., Лернер П.С., Родичев Н.Ф., Кузина О.В., Кропивьянская С.О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные тех-нологии. — 2002. — № 1. — С. 101-108.

89. Шиян Н.І. Профільна диференціація навчання // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. Серія: “Педагогічні науки”. — Випуск 5/6 (26-27). — Полтава, 2002.—С.148-154.

90. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: „внешние” и „внут-ренние” формы // Директор школы. — 1995. — № 3. — С. 39-45.

91. Яркина Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития бур-жуазной педагогики в ФРГ. — М.: Педагогика, 1979.

92. Abitur 2006 // Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. — Stuttgart, 2003. — 50 S.

93. Abitur 2007 // Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. — Stuttgart, 2004. — 50 S.

94. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. — Reinbek, 1997. — 180 S.

95. Aurin K. Sekundarschulwesen. Strukturen, Entwicklungen und Probleme. — Stuttgart, 1978. — 221 S.

96. Bastian J., Furk C.-L. Zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg. — Ham-burg, 1990. — 215 S.

97. Bastian J., Gudjons H. Das Projektbuch. — Hamburg, 1986. — 180 S.

98. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. — 414 S.

99. Blankertz H. Theorien und Modelle der Didaktik. — München, 1969. — 190 S.

100. Blankertz H. Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Ge-gegenwart. — Wetzlar, 1982. — 180 S.

101. Carsten H. Jüdische Gymnasium in Berlin eröffnet // Bildung und Wissen-schaft. — 1993. —№7-8. — S.4.

102. Cremin L.A. The Transformation of the School. — N-Y., 1971. — 387p.

103. Das achtjährige Gymnasium // Die Elterzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums. – 2004. – №2. – S.16-17.

104. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. – Hamburg, 1994.

105. Das duale System der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Grundsätze und Erfahrungen. – Bonn, 1988.

106. Die gymnasiale Oberstufe in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland // Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 30.01.1981 i.d.F. vom 16.06.2000. – Berlin.

107. De Boer H. Public Sector Reform in Dutch Higher Education: The Organizational Transformation of the University / H.De Boer, J.Enders – Public Administration. – 2007. – № 85(1). –pp.27-46.

108. De Boer H., J.Huisman The New Public Management of Dutch Universities // Braun D., Merrien F.-X. Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. – Jessica Kingsley Publishers, 1999. – pp. 109-116.

109. Estermann T. University Autonomy in Europe I / T.Estermann, T. Nokkala . – Brussels: European University Association, 2009. – p.

110. Estermann T. Financial Sustainable Universities II / T.Estermann, E.Pruvot. – Brussels: European University Association, 2011. – p. 95.

111. European Commission. (2003). Communication from the commission: The role of the universities in the Europe of knowledge. Brussels: European Commission.

112. European Commission. Progress in higher education reform across Europe. Governance Reform. Vol.1: Executive Summary main report. – Brussels: Directorate General for Educational and culture of the European Commission

113. Eurydice Higher Education governance in Europe. Policies, Structures, funding and Academic Staff. – Brussels: Eurydice, 2008. – 147p.

114. Eurydice. Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards. – Brussels: Eurydice, 2000.

115. Gesetz-und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I - 27.Juni 2005. – Wiesbaden, 2005. – S.458-459.

116. Gotz K. Hafner P. Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. – DVS. – 2 Auf.1992.

117. Gudjons H. Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen. – Beltz, 2003. – 170 S.

118. Gudjons H. Handlungsorientiert Lehrer und lernen: Projektunterricht und Schuleraktivität. – Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1986. – 156 S.
119. Gymnasium mit neuem Profil // Freiburger G8-Forum Dokumentation. – Freiburg, 2003.- 50 S.
120. Fingerle K., Wicke K. Die neue gymnasiale Oberstufe ohne bildungs-theoretische Legitimation // Zeitschrift für Pädagogik. – 1982. – №1. – S. 93-110.
121. Fischer M. Die irdere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. – Weinheim u. Basel, 1972. – 123 S.
122. Flehsig, K.-H. Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. – Heidelberg, 1990. – S.127-132.
123. Flitner W. Hochschulreife und Gymnasium. – Heidelberg, 1959. – 150 S.
124. Flitner W. Die Gymnasiale Oberstufe. – Heidelberg, 1961. – 160 S.
125. Flitner W. Gymnasium und Universität.– Schönigh-Verlag Paderborn, 1997.– 170 S.
126. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. - Bonn, 1996. – 320 S.
127. Führ Ch. Zum Bildungswesen in der fünf neuen Landern der Bundesre-publik Deutschland: Branderburg, Meklenburg-Vorpommern, Sachen, Sachsen-Anhalt, Thuringen. – Bonn, 1992. – 290 S.
128. Führ Ch. Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bildungspolitik und Bildungssystem. Ein Überblick. – Bonn, 1988. – 250 S.
129. Furk C.-L. Revision der Lehrerbildung. – Weinheim, Beltz, 1986. – 189 S.
130. Furk C.-L. Das unzeitgemasige Gymnasium. – Weinheim, Beltz, 1965. – 165S.
131. Furst C. Gruppenunterricht. Empirische Forschungsergebnisse und Emp-fehlungen für die Praxis // Schulmagazin 5 bis 10. –2000. – №7-8. – S.78-82.
132. Handbuch für Berufswahlvorbereitung. – Nürnberg. – Bundesanstalt für Arbeit. – MEDIALOG. – 1992. – 462 S.
133. Heesen P. Hat das Gymnasium Zukunft, braucht die Zukunft das Gym-nasium? – Frankfurt am Main, 1987. – 142 S.
134. Heinemann K. Schneller durch, schneller raus // Pädagogik. – 2005. –№4. – S. 50-52.
135. Hentig H. von. Bildung. Ein Essay. – Weinheim, 2004. -180 S.
136. Hentig H.von. Die Kreise des Abiturs und eine Alternative. – Stuttgart, 1980.–158 S.

137. Herlitz H.-G. Hochschulreife in Deutschland. – Göttingen, 1968. – 130 S.
138. Herlitz H.-G., Hopf W., Titze H. Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. – Königstein, 1981.- 230S.
- 139.Hermann U. Wie Lernen ihren Beruf? – Weinheim, Beltz, 2002. – 130 S.
140. Hermann U. Naturwissenschaften – Gymnasium – Universität. – Ulm. Univ.-Verl. Ulm, 2002. – 210 S.
141. Hessische Schulgesetz in der Fassung vom 2 August 2002(GVBI.IS.466),  
zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.November 2004(GVBI.IS.330). – S.108.
142. Holst D. Weniger Druck, mehr Selbstständigkeit // Pädagogik. – 2005. – №6. – 12-16 S.
143. Jöns G. Secondary education in Germany. – Council of Europe Press, 1995 – 79 p.
144. Jung M. Dilthey zur Einführung. – Hamburg, Junius, 1996. – 210 S.
- 145.Kanders M. Kinder sollen länger gemeinsam lernen // Erziehung und Wissenschaft. – 2004. – №7-8. – S.9.
- 146.Klafki W. Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt. – Kassel, Kassel University Press, 2005. – 136 S.
147. Klafki W. Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept. – Lüneburg, 2002.- 120 S.
148. Klafki W. Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – Weinheim, 1976. – 150 S.
149. Klemm K., Botcher W., Weegen M. Bildungsplanung in den neuen Bildungsländern. — München, 1992.
- 150.Kolegstufe. Die Oberstufe des Gymnasiums in Bayern. – München, 2005. – 40S.
151. Korf D. Differenzierung in der Schule. – Stuttgart, 1974. – S. 16.
153. Kraul M. Das deutsche Gymnasium 1780-1980. – Frankfurt am Main, 1984. – 170 S.
- 154.Lehrplan Biologie. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 55 S.
- 155.Lehrplan Biologie. – Hessisches Kultusministerium, 2005– 55 S.
- 156.Lehrplan Chemie. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 53 S.
- 157.Lehrplan Chemie. – Hessisches Kultusministerium, 2005. – 54 S.
- 158.Lehrplan Deutsch. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 68 S.
- 159.Lehrplan English. – Hessisches Kultusministerium,1993. – 65 S.
- 160.Lehrplan English. – Hessisches Kultusministerium, 2005. – 57 S.
- 161.Lehrplan Erdkunde.– Hessisches Kultusministerium,1993. – 37 S.
- 162.Lehrplan Erdkunde. – Hessisches Kultusministerium,2005. – 37 S.

163. Lehrplan Evangelische Religie. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 37 S.
164. Lehrplan Franzoesisch. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 81 S.
165. Lehrplan für das bayerische Gymnasium von 1990. – Munchen. – 5410 S.
166. Lehrplan Geschichte. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 64 S.
167. Lehrplan Geschichte. – Hessisches Kultusministerium, 2005. – 64 S.
168. Lehrplan Griechisch. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 26 S.
169. Lehrplan Griechisch. – Hessisches Kultusministerium, 2005. – 31 S.
170. Lehrplan Informatik. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 55 S.
1711. Lehrplan Italienisch. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 30 S.
172. Lehrplan Latein. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 86 S.
174. Lehrplan Latein. – Hessisches Kultusministerium, 2005. – 81 S.
175. Lehrplan Mathematik. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 65 S.
176. Lehrplan Mathematik. – Hessisches Kultusministerium, 2005– 60 S.
177. Lehrplan Philosophi. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 28 S.
178. Lehrplan Physik. – Hessisches Kultusministerium, 1993. – 34 S.
179. Lehrplan Physik. – Hessisches Kultusministerium, 1993.-36 S.
180. Lehrplan Politik und Wirtschaft.– Hessisches Kultusministerium, 2005. – 28 S.
181. Lehrplan Russisch, Hessisches Kultusministerium, 1993.-31 S.
182. Lernen in Profilen / J.Bastian, A.Combe, H.Gudjons e.a. // Pädagogik. – 2000. – № 3. – S. 34-37.
183. Ludwig H. Gesamtschule in der Diskussion. – Bad Heilbrunn, 1981. – 96 S.
184. Maskus R. Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. – Bad Heilbrunn, 1996. – 115 S.
185. Meissner R., Behrens A. Aufmerksamkeitsschulung. Erfahrungen mit der Einführungsphase im 5. Jargang // Pädagogik. – 2005. –. №1. – S. 10-13.
186. Meyer H. Gruppenunterricht.– Odenburg. – Greving, Johannes. – 2001. – 87 S.

187. Meyer H. Merkmale guten Unterrichts. – Odenburg. – Geschäftsstelle des Diz. – 2003. – 125 S.
188. Meyer H. Was ist guter Unterricht? – Berlin. – Corneleen Scriptor. – 2004. – 98 S.
189. Meyer-Willner G. Differenzieren und Individualisieren. Begründung und Darstellung des Differenzierungsproblems. – Bad Heilbrunn, 1979. – S.24.
190. Morawietz H. Unterrichtsdifferenzierung. Ziele, Formen, Beispiele und Forschungsergebnisse. – Weinheim und Basel, 1980.
191. O'Brien T. Differentiation in Teaching and Learning. – Continuum International Publishing Group, 2001. – 224 p.
192. Patzold G. Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. – Sauer, 1993. – S 31.
193. Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Freiburg, 1964. – 200 S.
194. Rank K. Die sozialen Formen des Unterrichts. – Gütersloh, 1961. – 140 S.
195. Rendant M.-L. Wo unsere Kinder lernen. – Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1991. – 367 S.
196. Riekman P.-J., Speck M., Trauernicht W.-J. Ein Gymnasium verändert sich // Hamburg macht Schule. – 1995. – №1. – S.11-12.
197. Rosner E. Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik. – Frankfurt am Main, 1989. – 120 S.
198. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. – Stuttgart. – Steiner. – 1997. – 307 S.
199. Schmidt A., Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. – Aachen, 1991. – 167 S.
200. Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl S. 397), zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juli 2000 (GBl. S. 533). – München.
201. Schulprogramme und Evaluation in Hessen // Ein Einstieg in die Thematik. – 1996. – №1. – 102 S.
202. Schulprogramme und Evaluation in Hessen // Evaluation in der Schule und für die Schule. – 1998. №3. – 105 S.
203. Schulz, W. Unterricht // Wörterbuch der Pädagogik. Bd.3 – Freiburg, 1977. – S.258-261.
204. Schulze W., Führ O. Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. — Weinheim, Basel, Beltz, 1973.
205. Schwanitz D. Bildung. Alles was man wissen muss. – Frankfurt am Main, 1999. – 190 S.
206. Simon A. Partnerschaft im Unterricht. Kinder lernen miteinander und von-einander. – München, 1959. – S. 46.



207. Standarts für die Lehrerbildung: bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – Stuttgart. – 13 S.
208. Steindorf G. Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Klinkhardt. – 5. Aufl. – Bad Heilbrunn/Obb, 2000. – 180 S.
209. Tenort H.-E. Ambivalenz Erneuerung: Innovationen in der deutschen Bildungsgeschichte / Boettcher W., Lechner E., Schoeler W. (eds.). Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. – Frankfurt am Main, 1992. – S.465-478.
210. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. – Beltz, 2000. – S. 15-23..
211. Terhart E. Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. - Beltz, 2002. – 246 S.  
Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufen in der Sekundarstufe II // Beschluss der KMK v.13.12.1973 i.d.F. 16.06.2000. – 27S.
212. Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000. – 34 S.
213. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. – Stuttgart. – 21 S.
214. Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform mit Heim (Abiturverordnung Gymnasien der Normalform, NGVO) vom 24. Juli 2001. – Stuttgart. – 33 S.
215. Verordnung des Kultusministeriums über den Übergang zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien der Normalform vom 19 Juli 1985 (GBl. S.285; Ku.u. 1985. – 360S.) zuletzt geändert am 17. April 2002. – 193 S.
216. Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I - GHPO I) vom 22.07.2003. – 432 S.
217. Van Vught, F. Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publisher. 1998
218. Van Vught, F. Combining planning and the market: an analysis of the Government strategy towards higher education. Higher Education Policy. 1997, 10.

219. Van Vught, F. *Autonomy and Accountability in Governance. Revitalizing Higher Education*, Oxford: Pergamon, 1994.
220. Veuglers, R. *Reforming European Universities*. 2008.
221. Wagner H. *Talent allein reicht nicht aus. // Bildung und Wissenschaft*. – 1997. – №4. – S.7-8.
222. Wagner A. *Selbstgesteuertes Lernen im Offenen Unterricht. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. – Weinheim/ Basel, 1978.
223. Wegmann R. *Theorie des Unterrichts*. – München, 1964. - S.129.
224. Werner W. *Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik* . – Donauwörth, 1997. – S. 87 .
225. Wollenweber H. *Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. - Paderborn, 1980. – 310 S.
222. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards // Bundesministerium für Bildung und Forschung*. – Berlin, 2003. –224 S.
223. Zechlin, L. *Strategic planning in higher education*. *International Encyclopedia of Education*. 3<sup>rd</sup> Edition. Vol4. Oxford, 2010.
224. Zechling, L. *Strategische Hochschulentwicklung/ Die Hochschule*. 2007, 1, 115-131.
225. Zechlin, L. *Entwicklungspläne and Zielvereinbarungen*. Workshop der Österreichische Forschungsgemeinschaft.
226. Ziegele, F. *Zielvereinbarungen als Kern des Neuen Steuermodells// Hochschulkonferenz (Hg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung: Bonn: Beitrag zur Hochschulpolitik*. 2006.
227. Ziegele, F. *Formelgebundene Budgetzuweisung und Zielvereinbarungen als Instrumente des Finanzmanagements von Hochschulen*. Weisbaden, 2001.

## Зміст

Вступ .....	3
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади профільного Навчання учнівської молоді у школах ФРН.....	7
1.1. Сучасний стан системи загальної середньої освіти у ФРН.....	7
1.2. Концептуальні підходи до профільного навчання в шкільній освіті ФРН.....	35
1.3 Психолого-педагогічні проблеми профільного навчання в середній школі ФРН.....	64
Розділ 2. Організація та зміст профільного навчання учнів у загальній середній освіті ФРН.....	89
2.1. Допрофільна підготовка учнів у системі загальної середньої освіти ФРН.....	89
2.2. Гімназія як базовий навчальний заклад профільного Навчання.....	111
2.3. Підготовка педагогічних кадрів для профільної школи.....	135
2.4 Профільне навчання і підготовка педагогічних кадрів для середньої школи.....	173
Розділ 3. Зв'язок між профільною старшою школою та університетом.....	202
Висновки.....	270
Список використаної літератури.....	277

**Наукове видання**

**ГЛАДЧЕНКО Мирослава Миколаївна**

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙШКОЛІ  
ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ**

Монографія

Підписано до друку 12.12.16.    Формат 60x84\16.  
Ум. друк. арк. 18,0.    Обл.-вид.арк. 17,9.  
Наклад 300 прим.    Зам. № 8902.

Видавець і виготовлювач Національний університет біоресурсів  
і природокористування України,  
вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 03041.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4097 від 17.06.2011