

викладача-тренера. **Ключові слова:** тренінг, тренінгові технології, викладач-тренер, методи активного навчання.

**Белоглазенко Д.С. Тренинговые технологии в педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения.**

**Аннотация.** В статье рассмотрено теоретическое обоснование содержания тренинговых технологий в педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Освещены проблемы методологии и теории понятия тренинга как необходимой составляющей организации успешного педагогического взаимодействия. Доказаны преимущества тренинговых методов обучения и целесообразность использования тренинговых занятий, важной составляющей интерактивного обучения, которые эффективно влияют на формирование профессионализма будущего преподавателя-тренера. **Ключевые слова:** тренинг, тренинговые технологии, преподаватель-тренер, методы активного обучения.

**Beloglazenko D.S. Training technology in lecturer's activities at the university.**

**Annotation.** The article deals with the theoretical study of technology training content in teachers' educational activities in higher education establishments. This paper investigates the problem of the theory and methodology of training concepts as a necessary component of establishing a successful teachers interaction. The benefits of the training methods and the feasibility of using learning training sessions, as important component of interactive learning, which effectively influences the formation of future professional teacher-trainer are proved. **Keywords :** training, training technologies, teacher-coach, active learning techniques.

**БЛАГІНІНА С.В.,**  
Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин

УДК 37.013.74(430)

#### **НІМЕЦЬКА ВИЩА ОСВІТА: АЛЬЯНС ПРОФЕСІЙНОСТІ Й АКАДЕМІЧНОСТІ НА МАГІСТЕРСЬКОМУ РІВНІ**

**Актуальність.** Розв'язуючи під тиском суспільних потреб і глобально-конкуренційних явищ власні освітні й наукові проблеми, кожна сучасна держава вимушена вивчати практику інших держав. У цих порівняннях зазвичай віддають перевагу не тільки найбільш успішним з них (США чи Японії), а й близьким по культурі, по цілям та структурі вищої школи. В сучасній Україні вища освіта пододала етап прискореного кількісного розширення й упритул наблизилася до теоретичного максимуму – до вступу майже усіх випускників середньої школи у вищі навчальні заклади. Та це аж ніяк не відбилося вирішальним позитивним чином на економічних успіхах держави, хоч чимало науковців стверджували, що продуктивність праці й середній ВВП, який припадає на одну особу, прямо пропорційні до тривалості навчання і рівня заключного диплому (магістр заробляє більше бакалавра, а PhD – більше від магістра). А от в Україні це просте правило не діє, що можна пояснити нашим перебуванням у стадії трансформації суспільного устрою і неспроможності провідників нації утриматися від привласнення національного багатства, не компенсуючи це вмілим управлінням і зусиллями з нарощування його обсягу.

Наслідки, на жаль, дуже невтішні – Україна так і не відновила економічний добробут, що був характерним для останніх років існування СРСР і перебуває серед дуже бідних держав – 111 місце у світі (натомість, з міграції – серед лідерів, бо 15% населення вимушені працювати за кордоном) [2]. Лишається сподіватися на те, що сформований суспільний консенсус щодо бажаності виведення всієї молоді на рівень бакалаврів і магістрів та подальше підвищення відсотка громадян з вищою освітою в майбутньому буде конвертоване в соціально-економічні успіхи України через спроможність цих осіб використовувати найвищі технології життєзабезпечення. Без подібного сподівання батьки не докладали б аж таких зусиль, працюючи удома і за рубежом, надаючи ресурси для навчання синів і дочок.

**Стан наукової розробки проблеми.** Прагнення усього населення сучасної України стати частиною об'єднаної Європи може завершитися позитивним результатом у разі великого комплексу не тільки політичних, а й освітньо-наукових зусиль українців. Аналізуючи різноманітні джерела, ми переконалися у тому, що разом з розбудовою Європейського Союзу постійно зростала роль Німеччини як його незаперечного лідера – економічного, політичного, наукового і культурного. Це робить дослідження німецького освітнього досвіду особливо перспективним і потрібним в аспекті його можливого використання під час оцінювання національної вищої освіти та виборі засобів для його подальшого удосконалення в умовах необхідності виконання положень загальновідомої Болонської декларації. Саме у цьому ми вбачаємо головне завдання цієї статті, передбачаючи аналіз частини найбільш оригінальних та успішних особливостей розвитку освітньо-наукового комплексу сучасної Німеччини.

**Формулювання і вирішення проблеми.** На наш погляд, тема „освіта Німеччини” у 1990-2010-х роках була представлена у надто малій кількості спеціалізованих праць українських науковців-педагогів. Лише після 2010-го року цікавість до освіти Німеччини стала зростати ([3] та ін.)

В Україні на тлі великої кількості публікацій про США загубилася дуже важлива інформація про те, яким чином освітньо-науковий комплекс Німеччини став повертати собі провідні світові позиції, наближаючись до показників США, Японії і Великобританії. Це дуже позитивно відбилося на науковому рейтингу цієї країни, загалом же він навіть перевищив рейтингові показники німецьких університетів. Якщо в чолівку 30 провідних університетів світу не увійшов жоден німецький університет (там домінують США і Великобританія), то за

обсягом і якістю наукової продукції Німеччина набагато перевищила „туманний Альбійон”, поступившись тільки США [4]. Ми можемо пояснити цей парадокс виключно високою ефективністю всієї німецької системи освіти – і шкільної, і професійно-технічної, і вищої.

Основа подібних наукових і технологічних успіхів Німеччини була закладена на початку XIX століття винаходом нової моделі вищих навчальних закладів, які у наш час характеризуються прикметником „дослідницькі”. Найпершим серед них називають винайдений німцями Берлінський університет, що з 1810 року розпочав успішно виконувати два однаково важливих завдання: 1) давати молоді загальну і професійну освіту; 2) виконувати наукові дослідження світового рівня і якомога раніше залучати до них студентів ([1; 5] та ін.). Пізніше інші заклади Німеччини перейшли на цю модель, а більшість держав (включаючи Російську імперію) розпочали копіювати вдалий приклад. Майже одночасно у Німеччині були створені перші технічні університети, що доповнили Берлінський накопиченням конструкторських та інженерних знань, способами і засобами перетворення відкриттів науковців дослідницьких закладів, зроблених в електриці, оптиці чи термодинаміці, в інструменти і машини.

За кілька десятків років завдяки зусиллям професорів академічних і технічних університетів Німеччина випередила решту держав світу в природничо-математичних науках, хімічних технологіях та інженерії. Щоправда, участь у світових війнах і масова соціально-психічна епідемія з назвою „нацизм” призвели до вигнання за кордон чи винищення значної частини найбільш творчих науковців Німеччини й втрати світового лідерства у природничих та інженерних науках (слід, однак, нагадати, що у даний момент країна успішно відновлює свої лідерські позиції).

Понад сторіччя у Німеччині формувалася співпраця між дослідницькими ВНЗ і керівниками найбільших приватних фірм. Ті намагалися залучити до себе кращих дослідників з технічних і класичних університетів чи замовити їм бажані наукові експерименти. Поступово у самих фірмах виникли допоміжні аналітичні і дослідницькі підрозділи, завданням яких було вирішення „вузьких” місць виробництва, ліквідації недоліків продукції, винайдення ще досконаліших хімічних чи фізичних виробничих технологій тощо. Ще більше значення мали конструкторські підрозділи на великих машинобудівних фірмах.

Стара система стосунків і рівноваги впливів державних органів, професури університетів і роботодавців склалася у часи німецької імперії і не була радикально змінена навіть по другій світовій війні після утвердження у Німеччині розвиненої буржуазної демократії, багатопартійності, визнання конвенцій про права людини і захист дітей. Поступово ці стосунки стали все гірше відповідати новим умовам, адже Німеччина все більше інтегрувалася в Європейську Співдружність, а її ринок праці втрачав замкненість. Ось і Болонський процес можна розглядати як продовження подібних явищ: держави-учасники підписали відповідну декларацію про співпрацю, про узгоджені дії на користь створення „європейського простору освіти і науки”. Але це не вулиця з одностороннім рухом – одні обов’язки і ніяких прав. Кожна держава сподівається на отримання зиску і європейського інструментарію для вирішення власних проблем у сфері підготовки та використання висококваліфікованих кадрів.

Учасники Болонського процесу ні на мить не забували, що ці кадри в сучасних умовах мають можливість покинути рідну країну і працювати в іншій. Роботодавці усіх країн також це усвідомлювали, тому вони й стали піклуватися про власні інтереси. Безпосереднім свідченням підвищення участі роботодавців у формуванні і втіленні у життя узгодженої європейської освітньої політики стала, на наш погляд, чітко сформульована у 2003 році під час Берлінської зустрічі європейських міністрів освіти теза про необхідність залучення в процес «соціальних і економічних партнерів» (англ. social and economic partners). Місце появи цієї тези не випадкове – саме німецькі промислові „партнери” більше інших зацікавлені у розширенні змісту Болонської декларації і залученні до процесу не лише гуманітарних факультетів класичних університетів, а й технічних університетів та інших закладів подібного рівня, а також широких промислових кіл.

Для Німеччини притаманна особливо хороша єдність і робітників, і роботодавців. Для екс-громадян СРСР звично думати, що об’єднуватися у професійні спілки повинен насамперед „пролетаріат” (наймані працівники). Насправді ж у Німеччині так само добре об’єднані і промисловці – приблизно 80% підприємців у промисловості, банківській сфері й страхуванні об’єднано в корпоративні союзи і спілки. Найбільших усього три: Федеральне об’єднання спілок німецьких роботодавців (ФОСНР); Федеральний союз німецької промисловості (ФСНП), що включає в себе 34 галузевих спілки підприємців; Німецьке об’єднання торгово-промислових палат (НОТПП). Ці дуже авторитетні об’єднання, які промовляють від імені тисяч мільярдів євро, мають великий вплив на більшість аспектів економічного, соціального й політичного життя Німеччини.

Та, незважаючи на це, донедавна вони брали мінімальну участь у вирішенні найбільш стратегічних питань, пов’язаних з функціонуванням або реформуванням німецької системи вищої освіти. Це стає зрозумілим, якщо пригадати – сама вища школа та управління нею здавна були у Німеччині „державною справою.” З початку XIX століття „державна” в особі земельних влад (парламентів та урядів земель), і, у меншому ступені, центральної (федеральної) влади, надавала фінансові і кадрові ресурси для діяльності вищої освіти, контролювала якість начально-виховного процесу і несла повну відповідальність за присудження і визнання заочних кваліфікацій (дипломів і наукових ступенів).

Не лише менші, а й згадані вище три великі союзи підприємців не мали вищого впливу на освіту і не могли визначати її стратегію. Їм залишалося вступати у контакти і взаємодіяти з окремими ВНЗ та їхніми підрозділами (факультетами, інститутами, кафедрами і лабораторіями). Співробітництво бізнесу з ВНЗ, як правило, обмежувалося трьома аспектами: 1) бізнес підтримував університетську науку або у формі спонсорства, або розміщаючи замовлення на дослідження; 2) бізнес надавав студентам місця для проходження практики і платив за виконану роботу; 3) представники бізнесу зрідка приходили у ВНЗ як лектори і викладачі, цього разу отримуючи кошти від системи освіти.

Ще одна причина низького залучення бізнесу до політики у вищій освіті – значний розвиток вже згаданої німецької „дуальної” системи професійно-технічної освіти. Бізнесмени і роботодавці концентрували свою увагу і можливості на забезпеченні підготовки найбільшої частини своїх майбутніх працівників – кваліфікованих робітників і клерків нижчих рангів. Країні з індустріальним виробництвом були, звичайно, потрібні саме вони, а от інженерів і вищих менеджерів вимагалось мало, їх і випускали „самі” університети без прямого втручання і вказівок з боку промисловців.

Та ця струнка і звична система стала руйнуватися з початком переходу до інформаційного суспільства (суспільства знань), коли потреба в особах з низькими кваліфікаціями стала зменшуватися, а у випускниках різних ВНЗ – швидко зростати. Свій прямий внесок у підвищення знаньєво-кваліфікаційних стандартів зробила тотальна комп’ютеризація абсолютної більшості виробничих і сервісних фахів. Уже в 1998 р. частка зайнятих у німецькому третинному секторі (традиційно його називають „сектор послуг”) перевищила 63% всього активного населення. Не дивно, що об’єднання роботодавців досить гостро поставили питання про вищий рівень своєї участі у суспільно-політичній дискусії про подальші шляхи розвитку німецької вищої школи і науки, а також про більший вплив на стратегічні рішення.

І тут розпочалося найцікавіше: роботодавці отримали бажане, порадили цьому і... відсахнулися з помітним розчаруванням. На наш погляд, повчальний епізод і для умов України.

Стисло його можна описати так: восени 1998 р. прийняли четверту редакцію рамкового закону „Про вищу школу” і розпочали, трішки випереджаючи Болонську декларацію, яка перебувала у стадії узгодження, перебудовувати вищу освіту з метою „підвищення конкурентоспроможності” німецької вищої освіти та її дипломів. Паралельно сподівалися ліквідувати „найбільші недоліки”: примусити студентів виконувати університетські програми типу „А” (академічні) не за сім років, а швидше; значно зменшити частку тих студентів, які покидають навчання на півдорозі, не отримавши ніякого диплома (таких від 25% до 35%). Обраний засіб – поділити все навчання на дві частини, як у Великобританії (бакалаврську і магістерську). Закон давав дозвіл на надання випускникам разом із дипломом довідку про всі екзамени та ін. (додаток до диплома - diploma supplement) і передбачав можливість застосування системи залікових одиниць („кредитів”). Все це цілком узгоджувалося з вимогами спілок роботодавців „усунути головні недоліки” німецької вищої школи.

Та після початку втілення таких розрекламованих і підтриманих самими ж промисловцями і бізнесменами реформаційних задумів, їхній ентузіазм став танути „на очах”. Проблемою стала невизначеність всього важливого, що стосувалося бакалаврів: статусу на ринку праці, обсягу і характеру компетентностей для різних спеціальностей, відсутність надійних засобів контролю бакалаврських навчальних планів і результатів їх виконання студентами. „Бізнес” став активно висловлюватися так: реформа вищої школи потрібна, але не така невдала, як „бакалаврський проект”.

Власне, „бізнес” мав би висловити претензії спершу до себе, адже на ринок праці стали виходити перші бакалаври, а роботодавці і не подумали вивчити з урядових документів, про що у цьому разі йдеться. Замість цього вони стали критикувати „державу” (урядових чиновників) у тому, що вона їх „не навчила, як обходитися з бакалаврами”. Найбільш серйозне опитування 2003 р. часописом „Junge Karriere” менеджерів з набору персоналу 30 найбільших фірм Німеччини дало цікавий результат: 75% менеджерів віддають перевагу дипломам старого зразка (аналог дипломів наших „спеціалістів”), решта „беруть у руки” дипломи бакалаврів, але довіряють їм усього 9%. Тимчасом, експеримент з уведенням дипломів бакалаврів тривав уже п’ять років, а тому менеджери могли б до цього й звикнути. На наш погляд, всі подібні події повторяться (і повторюються) в Україні, адже і наші „кадровики” і начальники сприймають бакалаврів як вельми „недонавчених” спеціалістів (ставлення до магістрів помітно краще і в Німеччині, і у нас – адже вони навчалися *довше*).

Події останніх років у Німеччині свідчать про те, що „державка” вирішила попрацювати – поліпшити програми для бакалаврів і провести рекламну (навчальну?) кампанію серед потенційних роботодавців.

Та роботодавці не розгубилися і не відсторонилися від важливої для себе справи, адже вони більше інших зацікавлені у молодих і компетентних працівниках. Якщо на початку 1990-х вони у складі спільної з освітянами комісії створили проект фігури „ідеального випускника ВНЗ-XXI” [6; 7], то цього разу керівники ФОСНР і менших спілок німецьких підприємств склали доволі довгий перелік того, що „вони хотіли б бачити у німецькій вищій освіті”. Ось їхні побажання:

- у перспективі слід цілковито ліквідувати старі дипломи і використовувати нові;
- бакалавр повинен мати „ефективну компетентність”, а не являти собою особу, яку необхідно рік-другий „донавчати” на робочому місці;
- магістр повинен бути „поглибленим фахівцем”, спроможним виконувати складніші від бакалаврських завдання;
- перехід до двоступеневості не повинен являти собою поділ класичних програм на дві частини. Необхідні цілком нові навчальні плани і навіть методи навчання;
- в комплект ефективної (обов’язкової) компетентності бакалавра промисловці пропонують включити фахово-предметні (нім. Fachbezogen) і вищі – „надпредметні” чи „надфахові” (нім. Überfachlich – комунікативні та інші подібні вміння).
- програма магістра має бути чітко орієнтована на те, чим він займатиметься у своїй роботі (для майбутніх науковців – більше теорії, для менеджерів – більше практики).

У даний момент у Німеччині „процес пішов”, що ми можемо пояснити двома факторами: 1) промисловці набули дуже великого досвіду втручання у створення навчальних планів і кваліфікаційних вимог на рівні базової і середньої професійно-технічної освіти, тому вони сподіваються на свої спроможності також у вищій освіті; 2) роботодавці таки зацікавлені у підготовці кадрів за своїми, а не „цілковито професорськими” уявленнями. Рамки статті не дають змоги послідовно вказати всі кроки і заходи: прийняття нової версії „Закону

про вищу школу"; участі роботодавців у раді з акредитації ВНЗ і акредитаційних агентств, що оцінюють і визнають навчальні програми; організацію і фінансування конкурсів нових навчальних курсів (обох частин, чи тільки однієї, наприклад, „надфахової”); створення системи оцінювання якості програм, курсів, роботи агентств тощо.

Схоже, що німецький великий бізнес і спілки роботодавців „входять у смак” активної участі в реформуванні вищої освіти в аспектах головного для них – значного (вирішального?) впливу на точні формулювання всіх текстів, що стосуються обох частин обов'язкової компетентності бакалаврів і магістрів. Вони зовсім не хочуть виявитися у положенні покупця, змушеного придбати щось не надто якісне тільки тому, що іншого „товару” у Німеччині не існує і треба буде звертатися до інших держав і ВНЗ.

З усього сказаного випливає однозначний висновок: реалізація у Німеччині ідеї плідної співпраці державних освітніх органів, об'єднань підприємців-роботодавців і представників колективів ВНЗ дало змогу з достатньою точністю організувати якісну підготовку фахівців з високою академічною (загальнокультурною) і професійною (реалізаційною) компетентністю. Акцентування не навчання самого по собі, а досягнення спроможності дипломованої особи виконувати визначені паспортом спеціальності (чи рамкою кваліфікацій) функції – видатна особливість всієї вищої освіти сучасної Німеччини. Керівникам освіти України і колективам ВНЗ слід також дотримуватися подібного принципу – тоді студенти проведуть роки навчання з користю і для себе, і для всього суспільства.

#### **Література**

1. Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / Жуков В.И. — М.: Академ. Проект, 2003. — 384 с.
2. Какие места занимает Украина в мировых рейтингах <http://newsland.com/news/detail/id/1336705/> 11-03-2014
3. Мельничук І.В. Структурні зміни в системі вищої освіти Німеччини в контексті Болонського процесу / Мельничук І.В. // Вища освіта України. — 2011. — №3, дод. 2, том I (26). - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". — С. 350-357.
4. Страны мира, лучшие по развитию науки. Рейтинг Nature и Digital Science // В мире науки. — 2012. - №12. — С. 40-41.
5. Тимофеева Н.М. Федеративная Республика Германии / Тимофеева Н.М. // Системы высшего образования стран Запада. Часть 2. — М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1991. — С. 84-106.
6. Frazer M. Reconnaissance: le role des agences d'evaluation de qualite // Enseignement Superieur en Europe, Vol. XXI, no. 4, 1996. — P. 82-95.
7. Maassen, Peter A M. Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots // European Journal of Education. — Vol. 32, no 2. - 1997: - P. 111-127

**Благініна С.В. Німецька вища освіта: альянс професійності й академічності на магістерському рівні**

**Анотація.** Відзначено, що науковий рейтинг Німеччини набагато вищий від освітнього рейтингу її університетів. Розглянуто інноваційні досягнення вищої школи Німеччини у минулому та у наш час. Наголос зроблений на особливостях управління системою освіти і співпраці держави та підприємців у підготовці висококваліфікованих кадрів (насамперед – магістрів). **Ключові слова:** вища освіта, рейтинги Німеччини, дослідницький університет, бакалавр, магістр

**Благініна С.В. Немецкое высшее образование: альянс профессиональности и академичности на магистерском уровне**

**Аннотация.** Отмечено, что научный рейтинг Германии намного выше образовательного рейтинга ее университетов. Рассмотрены инновационные достижения высшей школы Германии в прошлом и в наше время. Акцент сделан на особенностях управления системой образования и сотрудничества государства и предпринимателей в подготовке высококвалифицированных кадров (прежде всего - магистров). **Ключевые слова:** высшее образование, рейтинги Германии, исследовательский университет, бакалавр, магистр

**Blaginia S.V. German Higher Education: an Alliance Professionalisms and Academisms on Masters Level**

**Annotation.** It is noticed, that a scientific rating of Germany much more above an educational rating of its universities. Innovative achievements of the higher schools of Germany in the past and are considered presently. The accent is made on features of management by an education system and cooperation of the state and businessmen in preparation of highly-skilled personnel (first of all - masters). **Keywords:** higher education, ratings of Germany, research university, the bachelor, the master

**БОЛЬШУКИНА А. В.,**  
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»,  
м. Харків

УДК 371.11

#### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Постановка проблеми.** Становлення України як демократичної держави, інтенсивні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають від системи освіти взагалі й дошкільної зокрема певних перетворень.