

УДК 37.046.16:378.14(430)

АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ РЕФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Цабан Надія Іванівна,
м.Тернопіль

У статті проаналізовано окремі аспекти системних змін у сфері соціальної освіти Німеччини, котрі, на нашу думку, мають важливе значення для можливостей удосконалення вітчизняної системи освіти. А саме: переваги та недоліки впровадження ідей Болонського процесу, структурні зміни у сфері освіти, реорганізацію спеціальностей фахових вищих шкіл, розвиток бакалаврських та магістерських програм. У статті показано сукупність елементів, від яких залежить якість освіти.

Ключові слова: освітня реформа, академізація освіти, професійна підготовка соціальних працівників, якість освіти, конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів.

Процес приєднання України до європейського освітнього простору зумовив інтерес науковців до аналізу результатів освітніх

реформ у країнах-членах Євросоюзу. Зарубіжний досвід реформування системи вищої освіти є неоціненним джерелом ідей щодо удосконалення системи вітчизняної освіти.

Метою нашого дослідження є охарактеризувати окремі аспекти реформування освіти у Німеччині (на прикладі професійної соціальної освіти).

Висвітленню питань сучасного реформування соціальної освіти у Німеччині присвячені публікації провідних німецьких дослідників Е.Бернінга (Ewald Berning), П.Буттнера (Peter Buttner), Я.Вульф-Шнабеля (Jan Wulf-Schnabel), Р.Кнауера (Raingard Knauer), К.-Л.Кройцера (Karl-Ludwig Kreuzer), Е.Крузе (Elke Kruse), К.Люкей (Karin Luckey), Х.Тауха (Christian Tauch), Г.Тербуйкена (Georg Terbuuken), Й.Шнайдера (Johann Schneider).

Вивчення літературних джерел свідчить, що на сьогодніш-

ньому етапі основними проблемами у Німеччині, котрі викликали активну дискусію є: переваги та недоліки впровадження ідей Болонського процесу; створення Європейських кваліфікаційних рамок соціальної роботи; якість освіти та конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів; модуляризація навчання; прозорість системи вищої освіти; акредитація спеціальностей; сприяння та підтримка дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах; академізація соціальних професій. Зупинимося на аналізі окремих аспектів системних змін у сфері соціальної освіти Німеччини.

За досить короткий час у сфері соціальної освіти Німеччини відбулося багато змін, особливо у напрямку розвитку соціальних професій та професій сфери охорони здоров'я. По-перше, у процесі академізації професій соціальної сфери виникло багато нових спеціальностей (напр., „Виховання і освіта у дитячому віці“, „Педагогіка догляду за хворими“), а в процесі спеціалізації та диференціації сфер діяльності – багато напрямів навчання для бакалаврів та магістрів, щоб відповідати різноманітності індивідуальних та академічних потреб, а також потребам ринку праці. По-друге, традиційні соціальні професії зазнали значних змістових змін під впливом реформ у сфері соціальної роботи та охорони здоров'я, змінилися також основні завдання соціальної роботи, адже соціальна робота спрямована на різноманітні комплексні відносини між людиною та її навколишнім середовищем, котре постійно змінюється. По-третє, випускники факультетів соціального забезпечення, соціальної роботи, соціальної роботи/соціальної педагогіки, опікунської діяльності мають певні труднощі у своїй професійній діяльності: вони не впевнені в економічних та соціальних гарантіях на майбутнє, оскільки отримують найнижчу академічну стартову зарплату. А початок трудової діяльності вимагає відповідної поведінки та відповідних професійних можливостей. Становище випускників можна охарактеризувати наступним чином: оскільки світ праці став нестабільним, то такими будуть і професійні відносини, а отже, і суспільство в цілому. Соціальні зв'язки слабшають, комплексність системи зайнятості зростає. Оскільки все більше людей пристосовуються до нових вимог, виникає адаптований світ праці, що знову спричиняє невпевненість у завтрашньому дні.

Чим кращу освіту отримує людина, тим легше буде для неї пристосуватися до нових вимог суспільства, тим краще вона буде захищена від безробіття і тим вищі у неї шанси на хорошу зарплату. З огляду на економічну стратегію Європи це означає: з ростом кількості добре освічених людей зростає здатність економіки пристосовуватися до зміни вимог суспільства.

Саме тому зростає попит на професіоналів та спеціалістів з академічною освітою, хоча водночас для багатьох з них знижується рівень зарплати на фоні росту сумнівних, нетипових умов праці. Випускники напрямку „Соціальна робота“ та споріднених спеціальностей особливо потерпають у такій ситуації. Для них початок професійної діяльності означає часткову зайнятість та досить низький рівень заробітної плати.

Згідно з нашими спостереженнями найактуальнішими змінами у системі вищої освіти Німеччини є:

- впровадження рівневого навчання (Болонський процес або Болонська реформа (Bologna process), фундаментальними засадами якого є взаємовизнання освітніх ступенів і кваліфікацій, прозорість (зрозумілість дипломів і ступенів через створення спільної триступеневої структури освіти) і європейська співпраця у сфері гарантії якості освіти);
- меркантилізація науки (наголос на важливості професійної освіти, а не на розвитку науки);
- наголос на працездатності молодих спеціалістів, тобто на здібностях, в тому числі фізичних, навиках і знаннях, що сприяють успішному пошуку роботи і працевлаштуванню і збільшують шанси потенційних працівників на ринку праці;
- гарантія якості освіти у формі акредитації спеціальностей та постійного контролю навчального процесу;
- зміни в управлінні вищої школи;
- зміни у системі оплати роботи викладачів вузів.

Завдяки суспільним реформам та Болонському процесу соціальні професії та професії сфери охорони здоров'я отримали

довгоочікуваний шанс академізації та академічного підвищення кваліфікації – впровадження програм магістратури.

Зауважимо, що протягом короткого періоду часу також було введено плату за навчання, котра постійно зростає; було засновано ряд приватних вузів; у вищих навчальних закладах було запроваджено вивчення нових дисциплін; завдяки пом'якшенню вимог щодо вступу набагато більше студентів отримали можливість здобувати знання у системі вищої освіти.

Необхідно зазначити, що соціальні та освітні реформи у Німеччині викликали неоднозначну реакцію громадськості. Багато людей сприймають їх як скасування чи знищення попередніх устроїв, як втрату впевненості та традицій, як руйнацію створеного раніше. У навчальних закладах, за словами самих студентів, відбувся ще ряд таких змін: обмеження привілеїв, свобод, простору і духу. Скарги пред'являють переважно студенти спеціальностей з найстарішими академічними традиціями: філософії, гуманітарних наук, права та медицини. Скасування привілеїв та простору дійсно має місце, але чи змінює це щось у статусі та самотності вищих навчальних закладів. Університет з своєю більш ніж 800-річною історією, як стверджує історик Г.Букман, є „надзвичайно еластичним творенням, яке важко спонукати до руху, тобто до змін“ [4, с. 27].

З іншого боку, Болонський процес можна розглядати як процес перетворення університетів на фахові вищі школи (Fachhochschulen).

Усі, хто задіяний у впровадженні реформ, більшу увагу приділяють тим шансам і перспективам, які пропонують ці реформи, а не слабим старій системі. Той, хто бачить переваги, однозначно налаштований на позитив. Те саме можна сказати і про задіяні у реформі навчальні заклади. Для фахових вищих шкіл Болонський процес дав шанс наблизитися у статусі до університетів завдяки введенню програм магістрів та можливості розвитку нових та цікавих змістових галузей знань. І це основна причина того факту, що фахові вищі школи швидше ніж університети розпочали впровадження нововведень. Так станом на 2007 навчальний рік було реорганізовано 74% спеціальностей фахових вищих шкіл і лише 41% спеціальностей у університетах [9, с.8.] Для порівняння наведемо дані сучасних статистичних досліджень. Отже, у зимовому семестрі 2009/2010 навчального року німецькі університети пропонують 3.247 бакалаврських програм навчання та 3.241 магістерську програму, що становить 76% усіх спеціальностей у університетах (6.488 з 8.595); фахові вищі школи пропонують 2.264 програми бакалаврів та 1.337 програм магістрів, що становить 96% усіх спеціальностей у фахових вищих школах (3.601 з 3.748) [10, с.8].

Потрібно зауважити той факт, що кількість незадіяних у реорганізації спеціальностей згідно з принципами Болонської конвенції спеціальностей (1.870) переважно належать до церковних вищих навчальних закладів та закладів, де досі студенти здають державні випускні екзамени, на які університети та фахові вищі школи не мають прямого впливу.

Зауважимо, що у процесі освітнього реформування у Німеччині задіяні усі групи основних навчальних предметів. Однак кількість бакалаврських та магістерських програм у різних групах істотно відрізняється [9, с.10].

Проаналізувавши зміни в ході реорганізації освітньої системи, можна сказати, що фахові вищі школи отримали можливість спеціалізації навчальних предметів (курси магістрів), особливо на факультетах соціального забезпечення, але більша кількість нових магістерських програм стали платними [6, с. 64-83].

Евальд Бергнінг (доктор теології, дослідник освіти), проаналізувавши впровадження Болонського процесу у Німеччині, встановив, що:

1. Німецькі ВНЗ досить нерішуче почали впроваджувати основоположні ідеї Болонського процесу, проголошені на конференціях у Парижі, Болоньї та на наступних конференціях. Не зважаючи на детальний опис структури майбутніх бакалаврських та магістерських навчальних програм, затверджених на Конференції ректорів вузів ще у 1999 році, вищі навчальні заклади, як правило, почали розвивати додаткові або альтернативні пропозиції щодо організації ступеневої освіти. Багато нових бакалавр-

ських та магістерських програм були організовані як спеціалізації, як розширення традиційних пропозицій: експериментували, як могли, однак це не були справжні кроки на шляху до розвитку нових структур навчання. Дана ситуація задокументована у працях Баварського державного інституту з питань дослідження та планування вищих навчальних закладів (Мюнхен) та Науково-дослідного інституту (Віттенберг).

2. У процесі організації бакалаврських та магістерських програм ВНЗ орієнтувалися на англо-американську модель, а це не передбачено у Болонській декларації.

Учені Німеччини звернули увагу на домінуючі англо-американські дипломні бакалавра та магістра і вирішили, що бакалаврські та магістерські програми є найбільш доцільними та ефективними структурами навчання. Однак дослідження Інформаційної системи вищої школи Німеччини ще у 1998 році показали, що бакалаврські та магістерські програми в англо-американських країнах не є однаковими, а мають істотні відмінності і передбачають, як правило, досить диверсифікаційну систему вищої освіти з різними рівнями якості напрямків. Традиційною ідеологією ВНЗ Німеччини (університетів, вищих фахових шкіл та інститутів мистецтв) була рівність закладів, однак вони приєдналися до освітньої реформи.

Використання найменувань *бакалавр* та *магістр* принесло з собою ряд обмежень, хоча вони не були передбачені Болонськими документами. Інші держави пішли своїми шляхами. Так, наприклад, Італія не відмовилася від своїх *Laurea*-дипломів, а розширила їх до категорії *Laurea specializzata* (диплом спеціаліста), що відповідає диплому магістра. У Сербії взагалі використовують колишні назви академічних ступенів на своїй рідній мові. Німеччина могла б піти таким же шляхом [12].

3. Встановлення по-можливості коротшого терміну навчання для бакалаврів (6 семестрів) є нереалістичним, це може нашкодити мобільності студентів і не підходить для багатьох спеціальностей. У Німеччині виникла безплідна дискусія про кількість семестрів, передбачених для навчання у ВНЗ для кожного фаху. У Болонській декларації сказано про щонайменше 3 роки навчання в інститутах і розраховано, що навчання у матиме раціональний термін, щоб забезпечити справжню академічну освіту та соціалізацію. Водночас ця нижня часова межа дозволяє ВНЗ з ряду європейських держав запроваджувати короткий термін навчання (у Німеччині це використано у секторі професійної освіти). Правильним виходом із ситуації є запровадження доцільної кількості семестрів навчання для тої чи іншої дисципліни, зважаючи на її особливості та наукові критерії. Однак це не означає, що фахові вищі школи (навчання триває 4 роки) та університети (навчання триває 4-6 років, залежно від фаху) повинні обов'язково змінювати термін навчання.

4. Інші європейські держави, наприклад, Франція, Англія, Італія, реалізують Болонську конвенцію з різною швидкістю та послідовністю.

У Німеччині федеральні землі, вузи та наукові організації підійшли до освітньої реформи досить нерішуче, недостатньо свідомо та безідейно [5, с.30-35].

Спеціальності у сфері соціальної роботи та опіки пропонуються у Німеччині в основному у фахових вищих школах. Така монопольна позиція дала шанс відповідним факультетам фахових вищих шкіл позиціонувати свої навчальні предмети у європейському та інтернаціональному контексті і таким чином показати університетам, що таке освітньо-політична відвертість. Впровадження Болонської навчальної реформи у цій сфері супроводжувалося пасивністю та страхом перед змінами, незначною готовністю та відсутністю фантазії, очікуванням на тих, хто першим зробить крок, поверненням до консолідованої структури та навчальних планів, скаргами на те, що з Болонської реформи нічого не вийде.

Крістіан Таух, керівник міжнародного відділу Конференції ректорів вузів Німеччини, експерт Єврокомісії з питань вищої школи, наголошує на тому, що Болонський процес – це більше, ніж структурні зміни. Насамперед, обов'язково повинні бути розроблені кваліфікаційні рамки для освітнього європейського простору: якими повинні бути знання та навички бакалавра, магістра та

доктора наук? Ініціативна група Joint Quality та Група нагляду за Болонським процесом на основі Дублінських дескрипторів розробила спільні кваліфікаційні рамки на базі національних структур кваліфікації і в 2005 році у Бергені міністри освіти їх затвердили [13].

Основою створення Європейського освітнього простору є, безумовно, якість вищої освіти.

Якість освіти залежить від таких інституційних елементів як:

- умови праці для студентів та викладачів;
- обслуговування у процесі навчання (наприклад, консультування);
- довгострокове планування (наприклад, підвищення кваліфікації кадрів);
- специфіка системи роботи;
- процеси прийняття рішень (прозорість);
- орієнтація навчання на науку та практику (використання дослідження та розвитку як потенціалу).

Дані аспекти належать до сфери відповідальності керівництва вузів, котре відповідає за умови здійснення ефективної навчальної діяльності.

Беручи до уваги те, що навчання у фахових вищих школах спрямоване на підготовку професійних працездатних кадрів, особливо у сфері соціальної роботи та соціального забезпечення, де орієнтація на професію має давню традицію, необхідно звернути особливу увагу на наступні аспекти, котрі є важливими для організації навчання:

Зміст навчання: Навчання повинно забезпечувати систему знань, вміння діяти та вирішувати проблеми. Така орієнтація підтримана також у специфічних фахових кваліфікаційних рамках соціальної роботи; [1, с.23] дисциплінарна сторона навчання розроблена у проекті курикулуму Німецького об'єднання соціальної роботи (2005) [11].

Дидактика: орієнтація на професійну діяльність повинна відобразитися у дидактиці, котра повинна забезпечувати зв'язок між вказівками (рекомендаціями, постановами) та навчанням. Повинні бути створені умови для інтеграції теоретичних та практичних аспектів навчання у модулі [3, с.139-156]. Необхідно при цьому підтримувати проектні форми роботи з допомогою електронного навчання на основі інформаційних та комунікативних платформ (наприклад, Basic Support for Cooperative Work), які є безкоштовними для вузів. [2].

Екзамени: У зв'язку із зміною навчальних програм необхідно відповідно змінити і екзаменаційну систему: потрібно розвивати такі форми екзаменів, які б виступали критеріями для оцінювання рівня компетентності студентів. Традиційні екзаменаційні форми, наприклад, доповідь/реферат, мають вузький фаховий фокус, усні екзамени та тести з множинним вибором (Multiple-Choice-Test) у багатьох випадках не відповідають вимогам спрямованого на діяльність та вирішення проблем навчання. Потрібно запроваджувати нові форми, такі як екзаменаційний проект і водночас не забувати про стару добру підсумкову контрольну роботу (триває, як правило, 240 хвилин, щонайменше 2 години, це своєрідний письмовий екзамен, оцінюється щонайменше двома екзаменаторами) чи форми оцінювання з допомогою тестів та ділових ігор, які дозволяють екзаменатору конкретніше сформулювати свої очікування та вимоги до спектру знань студента.

Організація: Бакалаврські навчальні програми вимагають від студентів хорошого довготривалого планування навчання і відповідно від вузів – пропозиції консультування з питань можливостей і змісту навчання у навчальному закладі. Це – функція тьюторів. Адміністрації вузів, котрі беруть участь в освітній реформі, повинні приєднатися до процесу розвитку організаційної структури і особливу увагу звернути на рівень обслуговування студентів та викладачів.

З огляду на те, що навчання повинно готувати до діяльності у сфері соціальної роботи, названі аспекти підпорядковані одній цілі: цілеспрямована професійна діяльність у сфері соціальної роботи (здатність вирішувати проблеми) на основі теоретичного аналізу. І в дидактиці вищої школи і в організації екзаменів це вдається лише тоді, коли відбувається інтеграція теоретично апробованої практики по-можливості в усіх модулях. Мова йде

не про примат теорії чи практики, а про діяльнісно-теоретичний аналіз видів діяльності у професійній сфері соціальної роботи, про історичне та систематичне теоретичне оновлення соціальної роботи та про відображення цих змін у навчальному процесі [8, с.457]. При цьому забезпечення якості освіти – це справа не лише декана чи ректора, а усіх задіяних в освітньому процесі (у конкретному вузі) осіб.

Отже:

- забезпечення якості освіти – це спільне завдання для викладачів, управління та керівництва вузів;
- інституціоналізація забезпечення якості відбувається з допомогою системи експертного оцінювання процесів управління якістю і вимагає значних зусиль;
- усі задіяні особи повинні розуміти забезпечення якості як підтримку та шанс;
- результати (наприклад, оцінювання навчального процесу)

повинні обов'язково використовуватися як приклад (позитивний чи не дуже) для інших;

- потрібно звертати увагу на розумне взаємовідношення запитів та пропозицій;
- необхідно використовувати ефективні інструменти (засоби) забезпечення якості освіти.

Отже, поданий аналіз окремих аспектів реформування у сфері соціальної освіти Німеччини свідчить про системність впровадження освітніх інновацій у системі вищої освіти, про доцільність змін у професійній вищій освіті у контексті суспільних та соціальних реформ у державі.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів даного питання. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є вивчення особливостей модуляризації навчання на факультетах соціального забезпечення та акредитація спеціальностей соціальної сфери.

Література та джерела

1. Bartosch Ulrich, Maile Anita, Speth Christine (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) Soziale Arbeit (QR Arb), Version 5.0 Verabschiedet vom Fachbereitstag Soziale Arbeit in Berlin am 31. Mai 2006. – Berlin, 2006. – 23S. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kueichstaet.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles/HFsections/content/Qualifikationsrahmen%20Soziale%20Arbeit.pdf> – Загол. з екрану. – Мова нім.
2. Basic Support for Cooperative Work. – Sankt Augustin, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fit.fraunhofer.de/projects/kooperationssysteme/bscw_en.html. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Boekaerts Monique, Self-regulated Learning at the Junktion of Cognition and Motivation // European Psychologist. – 1996. – №1. – S.100-112
4. Boockmann H. Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität / Hartmut Boockmann. – Berlin, 1999. – 287 S., S.27
5. Buttner Peter. Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen.– Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2007. – 416 S., S.30-35
6. Buttner P. Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland / Peter Buttner. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 1, 2006. – S.64-83
7. Gruber H. Was lernen wir in Schule und Hochschule: Trägers Wissen? // H. Mandl, J.Gerstenmaier (Hrsg.).– Göttingen: Hagrefe, 2000. – S.139–156.
8. Hacker W. Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten / Winfried Hacker. – Verlag Hans Huber. – Bern, 2005.– 890 S.
9. HRK Hochschulrektorenkonferenz: Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007// Statistiken zur Hochschulpolitik. – Bonn, 2007. – №1.– 63 S., S.8.
10. HRK Hochschulrektorenkonferenz: Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2007// Statistiken zur Hochschulpolitik. – Bonn, 2009. – №2. – 80 S., S.8.
11. Kerncurriculum Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit. – Sehrsheim, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/kerncurriculum.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Schnitzler K. Bachelor- und Magisterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse. HIS – Kurzinformation A3/ Klaus Schnitzler. – Hannover, 1998. –30 S.
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Helsinki, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050221_ENQA_report.pdf. – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье сделан анализ отдельных аспектов системных изменений в области социального образования Германии, которые по нашему мнению, имеют огромное значение для возможностей усовершенствования отечественной системы образования. А именно: преимущества и недостатки использования идей Болонского процесса, структурные изменения в области образования, реорганизацию специальностей профессиональных высших школ, развитие программ для бакалавров и магистров. В статье показано совокупность элементов, от которых зависит качество образования.

Ключевые слова: реформа образования, академизация образования, профессиональная подготовка социальных работников, качество образования, конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений.

The author of the article has analyzed some aspects of systemic change in social education in Germany, which we believe are significant opportunities for improving the national education system. Namely: Advantages and disadvantages of the ideologies of the Bologna Process, structural changes in education, reorganization of the specialties of higher professional schools, development of undergraduate and master's programs. The article presents a set of elements that affect the quality of education.

Keywords: Educational reform, academisation of education, professional training of social workers, education quality, competitive graduates.