

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Нове та традиційне у дослідженнях
сучасних представників психологічних
та педагогічних наук»**

22–23 березня 2019 р.

ЧАСТИНА II

**Львів
2019**

УДК 159.9+37.01(063)

Н 72

Н 72 Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 березня 2019 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. – Ч. 2. – 96 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

Черкашин С. В.
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЦЕДУРИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ ЯК СКЛADOVA СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ НІМЕЧЧИНИ

Як відомо, професія викладача вищої школи відрізняється від професії учителя своєю специфікою, що цілковито усвідомлюють викладачі німецьких університетів і надають своєму особливому статусу в академічній і суспільній ієрархії досить великої ваги. Проте усвідомлення цього статусу часто відбувається в гіпертрофованому вигляді через те, що німецькі викладачі позиціонують самих себе як «найвищі розумні істоти» і протиставляють себе решті своїх колег, у т.ч. представникам середніх навчальних закладів, і демонстративно ігнорують необхідність застосування раціональних дидактичних методів у своїй викладацькій роботі [5], [7], [8].

Університетські викладачі (у відповідності до історично сформованої в Німеччині традиції) здебільшого виконують свої професійні обов'язки, обходячись не тільки без своєї регулярної дидактичної перепідготовки, але й без базових знань у цій галузі. Зрозуміло, що реалізація програмних положень Болонської декларації, у т.ч. впровадження процедури оцінювання якості університетського викладання, мають на меті саме підвищення якості університетської освіти. Пошук шляхів досягнення цієї мети було відзеркалено в працях німецьких психологів, педагогів, соціологів і філософів, зокрема, Х. Брінкманна, М. Бюлов-Шрамм, М. Гайнріха, Г. Гехта, Г.О. Гралкі, Д. Грюна, Д. Кімміха, Г. Крюккена, А. Тумфарта, У. Шіманка, У. Фолькманна та ін.

За їхніми даними, викладачі німецьких університетів нерідко виконують свої функціональні обов'язки, користуючись досить помилковим уявленням про основні психологічні, дидактичні і соціальні передумови викладання. Наявність професійних дидактичних кваліфікацій офіційно вважається обов'язковою умовою для призначення університетського науковця на посаду доцента чи професора, проте підґрунтям для такого призначення традиційно слугує його фахова і наукова кваліфікація. Знаходячись на відповідній посаді,

університетські викладачі не зобов'язані мати і демонструвати розвинути методичні та педагогічні компетентності як передумови для подовження трудової угоди з ними, оскільки головною передумовою для цього вважають наукові досягнення, котрі оцінюються здебільшого за кількістю публікацій працівника університету, проте не за їх якість.

Така зневага до формування й розвитку дидактичних та методичних кваліфікацій університетських викладачів пояснюється також умовами професійної соціалізації молодих учених (асистентів). Системна освіта в галузі дидактики вищої школи практично не є складовою програми професійної підготовки університетських викладачів і відбувається в умовах повсякденної практики виконання викладачами своїх службових обов'язків. У цих умовах викладачі-початківці постійно відчують нестачу знань, психологічний дискомфорт і непевність у правильності та доцільності вибору ними певних дидактичних прийомів і методів. Цей вибір здійснюється асистентами інтуїтивно, на базі індивідуального попереднього (ще студентського) досвіду участі у «фронтальних» формах занять, які практикуються в німецьких університетах. Цілком зрозуміло, що такий стан речей абсолютно не відповідає вимогам до професійної кваліфікації викладача на сучасному етапі розвитку й реформування університетської галузі в умовах інформаційного суспільства та впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій. Традиційні погляди університетських викладачів на свою дидактичну підготовку заважають поліпшенню якості університетської освіти, а явні недоліки професійної підготовки педагогів викликають відкриту критику студентами застарілих та неефективних методів форм навчання.

Зневага німецьких університетських науковців до підвищення своєї наукової і дидактичної кваліфікації, відсутність у них потреби в критичному переосмисленні концепції викладання, консерватизм, несприйняття здійснення змін в організації навчального процесу, байдужість до потреб молодих учених, зневажливе відношення до студентів та інші недоліки – усе це створює до певної міри гіпертрофований, проте досить типовий образ німецького професора. У зв'язку з цим у німецькому суспільстві проходить жваве обговорення нагальних заходів, спрямованих на впровадження нових навчальних технологій. Дискусії, у порядку денному котрих стоять питання підвищення якості навчання в університетах та проблеми реформування цієї галузі, виявляють необхідність зміни пріоритетів в діяльності університетів на користь викладання [2]. Проте дослідницька діяльність університетських викладачів являє собою, скоріше, їх невід'ємне право, реалізація якого з

погляду службового права не потребує будь-якої особливої санкції з боку держави чи суспільства. Для досягнення університетськими викладачами свого особистого наукового престижу й успішної кар'єри значно більшу вагу традиційно має дослідження, а результати дослідницької роботи визначають місце викладачів в науковому співтоваристві (scientific community).

Як було зазначено вище, право співробітника університету на заняття відповідної посади у ЗВО вже давно регулюється певними перевірочними процедурами. Мова йде про аспірантуру, докторантуру й подальшу наукову експертизу результатів певного наукового дослідження. Однак розробка форм і визначення процедур зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості викладання університетських викладачів та доцільність публічного оголошення його результатів наразі залишається предметом гострих дискусій в академічному середовищі. Реформатори здійснюють пошуки шляхів об'єктивного й обґрунтованого оцінювання якості освіти. При цьому вони звертаються до успішного, на їхню думку, американського досвіду оцінювання, котре базується на критеріях «певної порівнянності» якості викладання. Однак американські колеги, зокрема Мітчелл Дж. Еш, застерігають від «завищених очікувань» і вказують на побічні ефекти процедури оцінювання в США [1, с. 259].

У Німеччині процеси оцінювання та їх результати, котрі знаходять відбиття в рейтингах університетських учених і викладачів, неодноразово зазнають критики і відверто ігноруються супротивниками реформ, які повністю заперечують необхідність застосування форм публічного внутрішнього оцінювання в університетах. Прихильники реформ, навпаки, висувають аргументи на користь того, що нібито оцінювання не означає втручання в автономію дослідження й навчання, а, навпаки, керується еталонами науковості університетської освіти і критичного мислення [6, с. 19]. Така констеляція «свободи навчання та дослідження» і «оцінювання» кваліфікується супротивниками реформи як антагонізм. У той же час протагоністи реформ розглядають ці два фактори як такі, що доповнюють один одного [4]. Правильність тієї чи іншої аргументації можна з'ясувати тільки з урахуванням фону, на якому сформувалися актуальні концепції якості і змісту навчального процесу [4].

Отже підвищення конкурентоздатності німецьких університетів на глобальному освітньому ринку залежить від здатності німецьких університетів задовольняти освітні потреби студентів і суспільства. У цьому зв'язку необхідно дослідити сутність цих потреб, а також кореляції між особистими й суспільними потребами. Можна припустити, що складання їх переліку з

урахуванням різних чинників (спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень, стан ринку праці і глобальної економіки в цілому) може виявитися досить складним завданням, оскільки поняття «якість викладання» має досить різноманітні варіанти тлумачення. Проте можна виходити з того, що максимально високий рівень викладання забезпечується наявністю у викладача високого рівня професійної (в тому числі методичної) кваліфікації та умінням застосовувати їх у практиці викладання і тим самим ефективно сприяти становленню професійної кар'єри випускників університетів. Проте, кореляція між освітніми потребами студентів і рівнем професіоналізму викладачів повинна стати предметом окремого комплексного дослідження.

Список літератури:

1. Ash G.M.: Zum Abschluss: Bedeutet ein Abschied vom Mythos Humboldt eine «Amerikanisierung» der deutschen Universitäten. S. 253-266. In: Ders. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, 1999a. – 349 S.
2. Brinckmann H. Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. – Berlin, 1998. – 104 S.
3. Bülow-Schramm M. Prozesse der Qualitätssicherung an Hochschulen in der BRD. – AHD-Publikation, 2004. – S.
4. Gralki H. O., Grün D., Hecht H. Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. – Berlin, 1993. – 168 S.
5. Heinrich M. Innere Schulreform zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Historisch-systematische und empirisch-fallrekonstruktive Studien zur pädagogischen Freiheit in der «Neuen Schulentwicklung». Arbeitstitel/Manuskript. – Münster, 2004a. – 641 S.
6. Kimmich D., Thumfart A. Universität und Wissensgesellschaft: Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule? S. 7-35. In: Dies.: Universität ohne Zukunft? – Frankfurt am Main, 2004. – 454 S.
7. Schimank U., Volkmann U. Gesellschaftliche Differenzierung. – Bielefeld, 1999. – 450 S.
8. Schimank U. Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Abschlussbericht (Manuskript) – Hagen, 2002. – 46 S.