

## ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ЦЕНТРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

### RESEARCH-ORIENTED APPROACH TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER TRAINING CENTERS IN GERMANY

*Статтю присвячено проблемі застосування дослідницько-орієнтованого підходу до розвитку професійної компетентності вчителів у Центрах педагогічної освіти в Німеччині. Розкрито суть дослідницького навчання вчителів. Проаналізовано погляди німецьких учених щодо дослідницької професійної підготовки вчителів. Охарактеризовано форми та методи дослідницького навчання вчителів у Центрах педагогічної освіти впродовж трьох фаз підготовки. Визначено, що дослідницьке навчання є важливим компонентом професійного розвитку вчителя.*

**Ключові слова:** дослідницько-орієнтований підхід, професійна компетентність, професійний розвиток вчителів, дослідницьке навчання, форми та методи дослідницького навчання, Центр педагогічної освіти.

*Статья посвящена проблеме применения исследовательского подхода к развитию профессиональной компетентности учителей в Центрах педагогического образования в Германии. В статье определена сущность подготовки учителей к исследовательской деятельности. Проанализированы взгляды немецких ученых о применении исследовательского обучения учителей. Подана характеристика форм и*

*методов подготовки учителей к исследовательской деятельности в Центрах педагогического образования в течение трех фаз. Определено, что исследовательская деятельность является важным компонентом профессионального развития учителя.*

**Ключевые слова:** исследовательский подход, профессиональная компетентность, профессиональное развитие учителей, подготовка к исследовательской деятельности, формы и методы подготовки, Центр педагогического образования.

*The article focuses on the problem of applying a research-oriented approach to the development of teachers' professional competence at the Teacher Training Centers in Germany. The author reveals the essence of teachers' research training; analyzes the views of German scientists on teachers' research training; describes the forms and methods of teachers' research training at the Teacher Training Centers within the three stages of training; determines that research training is an important component of the teacher's professional development.*

**Key words:** research-oriented approach, professional competence, teachers' professional development, research training, forms and methods of research training, Teacher Training Center.

УДК 378:37.011.3-051(430)

**Пасічник Л.Л.,**  
викладач кафедри німецької мови  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нове бачення ролі учителя у сучасному суспільстві зумовлює зростання вимог до якості його професійної підготовки, потребує нових підходів до професійного розвитку, ефективного використання форм, методів та технологій, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку дидактичних, рефлексивних, проектних, діагностичних умінь, максимально повній реалізації особистісного потенціалу та самовдосконаленню впродовж життя.

У «Рекомендаціях Наукової Ради щодо професійної підготовки майбутніх учителів» (2001) Німеччини підкреслюється важливість дослідницького підходу до розвитку професійних умінь вчителів, які повинні вміти застосовувати отримані наукові знання у своєму професійному полі в процесі планування та аналізу своєї діяльності. Предметно-дидактична, загально-педагогічна та методико-дидактична підготовка повинні забезпечити зв'язок фахових знань з рефлексивними професійними знаннями. [4, с. 41].

На сучасному етапі інтегрування національної системи освіти у загальноєвропейський освітній простір виникає необхідність ретельного вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у провідних європейських державах. У цьому контексті

видається актуальним дослідження роботи Центрів педагогічної освіти Німеччини щодо забезпечення дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку учителів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійного розвитку вчителів у Німеччині досліджуються такими німецькими вченими, як З. Бльомеке (S. Blömeke), Й. Вільдт (J. Wildt), Г. Ганс (G. Hans), М. Геліх (M. Göhlich), Ф. Озер (F. Oser), Р. Месснер (R. Messner), Г. Месснер (H. Messner), К. Реуссер (K. Reusser), Е. Терхарт (E. Terhart), А. Фрей (A. Frey) та іншими. Вивченню дослідницького підходу до розвитку професійної компетентності вчителів присвячені роботи Л. Губера (L. Huber), Й. Бастіана (J. Bastian), В. Фіхтена (W. Fichten) та інших. Різні аспекти професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи, зокрема Німеччини, висвітлено у працях таких вітчизняних та російських учених-компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, С. Бобракова, О. Гладкової, Т. Гордієнко, Л. Дяченко, Л. Завалишиної, О. Локшиної, Н. Махіні, Н. Нічкало, Н. Носовець, О. Пришляк, Л. Пуховської, С. Синенко, А. Турчини та інших.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте питання дослідницького навчання вчителів у Центрах педагогічної

освіти у Німеччині є малодослідженим і потребує, на нашу думку, поглибленого вивчення.

Тому мета статті полягає у здійсненні аналізу особливостей і розкритті суті дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** Професор Л. Пуховська, характеризуючи системи педагогічної освіти в західноєвропейських країнах у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., підкреслює актуальність дослідницько-орієнтованої парадигми, основна увага в якій зосереджується на розвитку розумових здібностей майбутніх вчителів у процесі дослідницького навчання (самостійне виокремлення і постановка проблеми; визначення підходів до її вирішення; формулювання висновків; застосування висновків до нових даних; узагальнення). На думку Л. Пуховської, дослідницько-орієнтована парадигма уособлює інноваційне навчання, спрямоване на «формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень» [1, с. 2].

Аналіз провідних положень німецьких учених щодо дослідницько-орієнтованого підходу до професійного розвитку вчителів засвідчив, що поняття «дослідницьке навчання» вживається у німецькомовній педагогічній літературі по-різному: 1) як метод навчання через дослідження; 2) як мета навчатися досліджувати; 3) як дослідження процесу навчання [7, с. 10].

Професор Л. Губер тлумачить дослідницьке навчання як навчання через дослідження, у процесі якого студенти повинні самостійно діяти; знаходити, визначати та структурувати проблеми; формулювати гіпотези, шукати відповіді, систематизувати знання, планувати, проводити та оцінювати результати дослідження; упорядковувати, презентувати та обговорювати результати; колегіально працювати з іншими, шукати та надавати поради; розподіляти час та ресурси, приймати рішення, сприймати критичні зауваження тощо [6]. Дослідницьке навчання, з точки зору Й. Бастіана, має бути спрямованим на набуття у процесі навчання необхідних знань для рефлексивного аналізу конкретних педагогічних ситуацій, а також переосмислення та вдосконалення власної професійної компетентності [5, с. 16].

Дослідницьке навчання вчителів полягає насамперед у систематичному аналітичному дослідженні конкретних умов та проблем власного професійного поля. З такою думкою погоджуються німецькі учені М. Горстлемпер (M. Horstkemper), Е. Бек (E. Beck), У. Діркс (U. Dirks), В. Гансманн (W. Hansmann) та інші. Реалізація науково-дослідницьких проектів (М. Горстлемпер, Р. Шнайдер

(R. Schneider), Й. Вільдт (J. Wildt)) суттєво оптимізує практичну готовність майбутніх учителів до роботи у школі [3, с. 2; 5, с. 16].

Важливим є й те, що науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів сприяє кращому засвоєнню змісту предметної, предметно-дидактичної та психолого-педагогічної підготовки. Основними перевагами дослідницького навчання професор В. Фіхтен називає такі: осмислення, узагальнення знань та можливостей їх застосування для вирішення конкретних педагогічних ситуацій; інтеграція теоретичних та практичних знань; сприяння розвитку рефлексивної компетентності як основи професійного вчителя. З. Бльомеке, К. Мюллер (C. Müller), А. Фельбріх (A. Felbrich) позитивно оцінюють готовність студентів та стажерів до наукового дослідження власної практичної діяльності або вивчення та рефлексивного аналізу чужого досвіду у реальних педагогічних ситуаціях [5, с. 11–20].

Ми погоджуємося з німецькими дослідниками (С. Мартшінке (S. Martschinke), Б. Копп (B. Kopp), М. Галліцки (M. Hallitzky)) у тому, що поняття «дослідницьке навчання» у професійній підготовці вчителів потрібно розуміти у широкому значенні. Дослідницьке навчання надає можливість студентам брати участь у наукових дослідженнях; дозволяє самостійно вирішувати питання дослідження; має проблемно-орієнтований характер та відбувається у професійному полі; містить педагогічні ситуації, які потребують дослідження; спрямоване на набуття та розвиток дослідницької компетентності [7, с. 10].

Основними методами дослідницько-орієнтованого навчання вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини є методи спостереження, аналізу, метод проекту. Німецькі учені (Л. Губер, В. Фіхтен) вважають за необхідне застосовувати методи дослідницького навчання впродовж усіх фаз підготовки. Особливого значення дослідницьке навчання набуває на етапі магістерської підготовки майбутніх вчителів з метою підготовки педагога, здатного до інноваційної діяльності у школі. Проте, беручи до уваги вимоги Болонської декларації до професійної підготовки бакалаврів, а саме, розвитку фахової та ключової компетентностей, дуже важливим є поетапне залучення майбутніх вчителів до науково-дослідницької діяльності, з посиленням уваги на етапі магістерської підготовки. Дослідницьке навчання може бути реалізованим на практиці від застосування елементарних методів, коли студенти залучаються до формулювання теми дослідження та розробки основних питань або обговорення отриманих результатів до самостійного проведення наукового дослідження за підтримки викладача університету [5, с. 7; 6]. Подальший розвиток професійної компетентності учителів відбувається завдяки дослі-

дженню власного досвіду вчительської діяльності в умовах реального шкільного середовища та розробці та апробації нових стратегій навчання. Використання нових методів наукового дослідження, реалізація науково-дослідницьких проектів за співпраці із фахівцями у галузі педагогічних досліджень сприяє генеруванню нових ідей, критичному оцінюванню власної компетентності, переосмисленню власного досвіду [8, с. 288].

Дослідницьке навчання майбутніх вчителів нерозривно пов'язане із педагогічною практикою. Предметом дослідження можуть бути школа як професійне поле або власна практика під час академічної або практичної (референдаріат) фаз підготовки. Цілком зрозуміло, що розвиток дослідницької компетентності студентів відбувається поступово. На початковому етапі навчання відбувається ознайомлення студентів із методами спостереження та аналізу на підготовчих семінарах та під час практики-орієнтування, практики професійного поля або роботи у «навчальній майстерні». Студенти виконують прості завдання, наприклад такі: відтворюють портрет учителя-ментора, здійснюють аналіз педагогічної ситуації з реальної практичної діяльності ментора або роблять характеристику класу. Найбільш ефективним методом дослідницького навчання німецькі учені вважають метод проектів. На етапі бакалаврату практикуються маленькі дослідницькі проекти, які реалізовується студентами у малих групах за підтримки вчителя-ментора. Розробка проектів відбувається на підготовчих семінарах. Результати презентуються та обговорюються на блок-семінарах після завершення практики. [5, с. 23–26]. Реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, оцінювання, презентації, продуктивна фаза. У плані проекту вказуються мета, тематика та послідовність заходів; етапи та тривалість реалізації проекту; виконавці та співвиконавці; спосіб збору; структурування та критерії оцінювання інформації [2, с. 109].

На етапі магістерської підготовки студенти виконують складніше педагогічне дослідження, яке є обов'язковим компонентом практичного семестру. За ступенем самостійності студентів у реалізації проекту під час практичного семестру професор В. Фіхтен виділяє такі варіанти: 1) участь студентів у дослідницьких проектах викладачів університету як помічників; 2) участь студентів у спільних з викладачами університету проектах з долею особистої відповідальності; 3) дослідження студентами власної практики або реалізація проекту з питань навчально-виховного процесу у співпраці із учителями школи за підтримки викладача університету [5, с. 21].

Слід підкреслити наявність різних варіантів проектів за характером проведення дослідження. Так, Гамбурзька модель передбачає роботу над

проектом впродовж двох семестрів. Впродовж першого семестру відбувається підготовка студентів щодо змісту та методики проведення проекту, формування команд учасників, встановлення контактів із учителями школи та обговорення з ними питань наукового дослідження. Впродовж другого семестру здійснюється обробка інформації, обмін досвідом між командами у дослідній лабораторії та обробка результатів, які зараховуються як екзаменаційна робота. У Ольденбурзькій моделі робота над проектом триває чотири-п'ять місяців. Вчителі школи є активними учасниками дослідницького проекту, беруть активну участь у семінарах. Результати педагогічного дослідження можуть бути використані для подальшого розвитку шкільної та педагогічної освіти у регіоні. На семінарах торкаються дослідницько-етичних питань та критеріїв оцінювання результатів дослідження; відбувається ознайомлення та опрацювання п'яти-шести методів проведення наукового дослідження; детально розглядаються можливості обробки даних; обговорюються варіанти представлення результатів у школі [5, с. 27–28].

Зазначимо, що вагомий внесок у розвиток професійної компетентності вчителів у Німеччині здійснюють Центри педагогічної освіти, які є науково-методичними підрозділами університетів. Центри активізують співпрацю із школами-партнерами регіону; залучають учителів до науково-дослідницької діяльності, участі у наукових зібраннях, форумах; пропонують спеціальні програми підготовки менторів, коучерів, тьюторів тощо.

У цьому контексті заслуговує уваги робота дослідницьких майстерень та лабораторій, метою яких є підвищення мотивації до наукового пошуку студентів, стажерів, учителів, школярів. Так, у Центрі педагогічної освіти в університеті міста Кассель працюють 13 лабораторій, кожна з яких має свою концепцію в залежності від профілю підготовки майбутнього вчителя. Співробітники дослідницьких лабораторій надають професійну підтримку студентам у підготовці науково-дослідницьких проектів під час збору та опрацювання інформації, проводять консультації, допомагають підібрати необхідну літературу тощо. Важливе значення має інформаційно-ресурсне забезпечення науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів. Крім того, лабораторії є навчальними майданчиками для студентів, де відбуваються тьюторіали, працівники лабораторій працюють зі стажерами та регулярно проводять практикуми для вчителів [9, с. 3–4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок, що дослідницьке навчання є важливим компонентом професійного розвитку вчителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини впродовж трьох фаз підготовки (навчання,

стажування та трудової діяльності). Основними методами дослідницького навчання є методи спостереження, аналізу, метод проекту, до реалізації якого залучаються досвідчені учителі шкіл-партнерів у регіоні. Предметом дослідження є актуальні питання навчально-виховного процесу, тобто школа як професійне поле або власна педагогічна практика під час академічної або практичної (референдаріат) фаз підготовки.

Отже дослідницько-орієнтований підхід до розвитку професійних умінь учителів сприяє підвищенню мотивації до науково-дослідницької діяльності; ознайомленню із основними методами наукового дослідження; розвитку дослідницьких умінь, професійного мислення, комунікативних здібностей, креативності; умінню компетентно вирішувати педагогічні завдання.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні інших інноваційних підходів до розвитку професійної компетентності учителів у Центрах педагогічної освіти Німеччини та можливостей їх застосування в Україні.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базелюк Н. Дослідницько-базована професійна підготовка майбутніх учителів в університетах Фінляндії. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/24155/1/27-223-230.pdf>.
2. Дяченко Л.М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної республіки Німеччина: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04/ Л. М. Дяченко. К., 2016. 227 с.
3. Didaktische Gestaltung der Mentorate und Reflexionsseminare: [http://web.fhnw.ch/ph/praxis/primarstufe/allgemeines\\_und\\_regelungen/didaktische-gestaltung-der-mentorate-und-reflexionsseminare](http://web.fhnw.ch/ph/praxis/primarstufe/allgemeines_und_regelungen/didaktische-gestaltung-der-mentorate-und-reflexionsseminare).
4. Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.
5. Fichten W. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. URL: [https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes\\_Lernen.pdf](https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf).
6. Huber L. Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist? URL: [https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user\\_upload/forschen/material-publikation/Huber\\_Warum\\_Forschendes\\_Lernen\\_noetig\\_und\\_moeglich\\_ist.pdf](https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf).
7. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende [Електронний ресурс] / S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky // Paradigma. 2007. № 1. S. 6 15. URL: [http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007\\_1.pdf](http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf).
8. Messner H., Reusser K. Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. URL: [https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc444383f/Messner\\_Reusser\\_Berufliches\\_Lernen\\_lebenslanger\\_Prozess.pdf](https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc444383f/Messner_Reusser_Berufliches_Lernen_lebenslanger_Prozess.pdf).
9. Studienwerkstätten der Lehrerbildung. Innovative Lernorte an der Universität Kassel. URL: [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Relaunch\\_2014/Relaunch\\_2014\\_07\\_Studienwerkst%C3%A4tten/Studienwerkst%C3%A4tten\\_-\\_Bericht\\_2014.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Relaunch_2014/Relaunch_2014_07_Studienwerkst%C3%A4tten/Studienwerkst%C3%A4tten_-_Bericht_2014.pdf).