



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК 378.016 (430)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ: СТАН, ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Лариса Пасічник

На підставі аналізу наукових досліджень німецьких учених представлено професійний розвиток учителів у Німеччині. Подано загальну характеристику проблеми професійного розвитку в контексті навчання впродовж життя. Досліджено роль Центрів педагогічної освіти у забезпеченні неперервності підготовки між трьома фазами: теоретичною (навчання в університеті), практичною (референдаріат) та підвищенням кваліфікації або пере підготовкою вчителів. Окреслено перспективні напрями діяльності Центрів щодо розвитку професійної компетентності вчителів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійний розвиток учителів, розвиток професійної компетентності, освіта впродовж життя, підвищення кваліфікації вчителів, неперервна освіта, Центри педагогічної освіти.

Необхідність реформування педагогічної освіти зумовлена швидкими змінами економічного, політичного та соціального розвитку країн та, відповідно, новими вимогами до змісту та якості професійної підготовки вчителів. У документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Рада Європи, ОЕСР) наголошено на ключовій ролі освіти для економічного та соціального розвитку країн, що значною мірою залежить від кваліфікації та майстерності вчителів, від їх особистісних та професійних якостей, які набуваються та систематично розвиваються впродовж кар'єри.

У зв'язку з цим створення умов для професійного розвитку вчителів є пріоритетним завданням освітньої політики європейських країн. В умовах приєднання України до загальноєвропейського освітнього простору її педагогічна освіта потребує модернізації змісту та створення сучасної системи неперервної професійної підготовки компетентного, конкурентоспроможного вчителя. Тому вивчення досвіду Німеччини, країни, яка є одним з найбільш впливових членів Європейського Союзу, і має давні традиції підготовки вчителів, є співзасновником Болонського процесу, може бути використано для творчого переосмислення та екстраполяції перспективних ідей в український освітній простір.



У Німеччині дослідженню професійного розвитку вчителів присвячені роботи З. Бльомеке (S. Blömeke), І. Вільдта (J. Wildt), Г. Месснера (H. Messner), Г. Ганса (G. Hans), Ф. Озера (F. Oser), Р. Месснера (R. Messner), А. Фрей (A. Frey), К. Реуссера (K. Reusser), Е. Терхарта (E. Terhart). Серед вітчизняних та російських учених у цьому напрямі слід виділити наукові праці Л. Завалишиної, Н. Абашкіної, О. Гладкової, С. Синенко, Н. Нічкало, О. Пришляк, Н. Авшенюк, Л. Пуховської та ін. Однак, проблема професійного розвитку вчителів у Німеччині у контексті неперервної освіти потребує більш детального аналізу.

Метою статті є визначення концепту «професійний розвиток учителів», дослідження його стану та шляхів реалізації на основі аналізу праць німецьких науковців.

Професійне становлення вчителів у Німеччині позначається різними термінами, зокрема: «розвиток професіоналізму» (Professionalisierung), «професійний розвиток» (berufliche Entwicklung, professionelle Entwicklung), «розвиток професійної компетентності» (Entwicklung professioneller Kompetenz, berufliche Kompetenzentwicklung), «освіта впродовж життя» (lebenslanges Lernen), «професійно-біографічна перспектива розвитку професійної компетентності» (berufsbiographische Perspektiveder Kompetenzentwicklung), «професійне навчання» (berufliches Lernen), «підвищення кваліфікації» (Fortbildung) та «додаткова освіта» (Weiterbildung) як складові професійного розвитку.

Проблема професійного розвитку вчителів набуває актуальності в соціологічних дослідженнях у Німеччині у 70-ті роки ХХ століття у контексті професійної соціалізації вчителів-початківців [7, с. 157]. Майже до кінця ХХ ст. професійний розвиток учителів у цій країні розглядається у контексті післядипломної педагогічної освіти як «підвищення кваліфікації» (Fortbildung) з основного предмета викладання та «додаткової підготовки» (Weiterbildung) для набуття учителями додаткової спеціальності. З кінця 80-х років з'являється ширше трактування професійного розвитку вчителів як процесу професійного становлення впродовж трудової діяльності. За визначенням німецьких учених, професійний розвиток є «активним, конструктивним процесом переосмислення власної професійної ідентичності» (Е. Терхарт), «ступеневим процесом розвитку власної професійної ідентичності» (А. Комбе, С. Бухен) [4, с. 16-17].

У 90-ті роки поширюються дискусії щодо розвитку професіоналізму та стандартизації професійної підготовки вчителів. З'являються пропозиції щодо створення шкіл професійного розвитку (professional development schools) з метою узгодження теоретичної та практичної фаз підготовки [2, с. 18].

На початку ХХІ ст. набуває актуальності компетентнісний підхід в освіті. «Шокуючі» для німецької спільноти результати учнівських досягнень у порівнянні з учнями із інших країн (PISA, 2000) були пов'язані із недостатньою професійною компетентністю учителів та викликали необхідність удосконалення шкільної освіти через оптимізацію практичної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах сучасної школи. Професійна компетентність учителя стала центральною темою дискусій щодо модернізації та реформування професійної підготовки. Так, Г. Месснер та К. Реуссер визначають професійний розвиток учителя як набуття ним професійних компетентностей та вмінь, формування



педагогічних переконань і цінностей як основи власної професійної ідентичності впродовж усього періоду професійної підготовки та життєдіяльності [7, с. 157]. У німецькомовному освітньому просторі пропонуються різні моделі професійної компетентності вчителя. Педагогіко-психологічна модель компетентності, запропонована швейцарським ученим Ф. Озером, охоплює 88 компетентностей, які об'єднані у 12 груп: стосунки вчителя з учнями; спостереження і підтримка учнів; подолання проблем із дисципліною; формування соціальної поведінки; організація навчального процесу; планування та проведення уроку; оцінювання досягнень учнів; застосування інформаційних технологій; співпраця поза межами школи; школа і суспільство; самоорганізація; загально-дидактичні та предметно-дидактичні стандарти [8, с. 30–31].

Модель розвитку професійної компетентності, розроблена німецьким професором Е. Терхартом і покладена в основу «Стандартів педагогічної освіти» (2005), розділяє стандарти змісту підготовки для двох фаз (теоретичної/академічної та практичної/референдаріату) та описує компетентності за сферами (знання, рефлексивний аналіз, спілкування, оцінювання, уміння). Ця модель включає програмні компоненти професійної підготовки: дисципліни предмета викладання, дисципліни психолого-педагогічного циклу та практику. При цьому вчений наголошує, що розвиток професійної компетентності є довготривалим процесом якісних змін упродовж життя [10].

За твердженням Р. Месснера, теоретична фаза підготовки (академічна) лише закладає основи професійних компетентностей. Вирішальне значення має формування вмінь та мотивацій для професійного вдосконалення. Завдання практичної фази (референдаріату) полягає у розвитку професійних умінь. Навчання на робочому місці завершує формування професійної компетентності і має на меті її збереження, оновлення і подальший розвиток [6, с. 13].

Динамічним фактором професійного розвитку вчителів Е. Терхарт називає такі елементи, як: фази професійної підготовки та підвищення кваліфікації, тренінги, накопичення практичного досвіду та визначення подальших перспектив, співпрацю, колегіальні або індивідуальні форми рефлексивного аналізу [11, с. 216]. Однак, німецькі вчені (З. Бльомеке, Р. Месснер, Е. Терхарт, І. Вільдт та ін.) вважають, що ізолюваність фаз підготовки ускладнює процес формування та розвитку професійної компетентності і потребує створення єдиної концепції, структурної та змістової єдності. Так, перша фаза (теоретична) здійснюється університетом. Компоненти підготовки (предметна, предметно-дидактична, психолого-педагогічна та практика) розглядаються як базове підґрунтя для формування професійних компетентностей. Під час другої, практичної фази (референдаріату) майбутні вчителі набираються досвіду проведення уроків під керівництвом ментора та самостійно, що дозволяє критично оцінювати отримані в університеті знання й визначати напрями подальшої професійної самоосвіти. Крім того, обов'язкове відвідування навчальних семінарів забезпечує рефлексивний підхід до розвитку професійної компетентності, пропонуючи різні форми рефлексивного аналізу та обміну думками. Підвищення кваліфікації (третья фаза) вчителів впродовж професійної діяльності здійснюється державними Інститутами підвищення кваліфікації



та Інститутами або Академіями підвищення кваліфікації на земельному, між-земельному та регіональному рівнях. Активну участь у цьому процесі беруть учительські спілки, церква, міські заклади, а також численні приватні організації. Крім того, існують різні форми підвищення кваліфікації на шкільному рівні [2, с. 20–22]. Проте, як зазначає професор І. Вільдт, така структурна, змістова та кадрова ізольованість фаз підготовки є перешкодою у систематичному розвитку необхідних компетентностей [2, с. 27].

У звітній доповіді на Конференції міністрів освіти і культури (2002) Е. Терхарт наголошує на необхідності узгодження змісту професійної підготовки вчителів впродовж трьох фаз. У рекомендаціях Німецького товариства з питань педагогічної освіти (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2002) акцентується увага на посиленні значення третьої фази підготовки (підвищення кваліфікації) та покращенні співпраці університетів з іншими інституціями, відповідальними за підготовку вчителів, та школою [5]. Активна участь університетів у підвищенні кваліфікації вчителів надасть можливість перевірити наукові теорії та, оперуючи ними, провести рефлексивний аналіз власного практичного досвіду [2, с. 125]. На думку німецьких дослідників, Центр педагогічної освіти є тим структурним підрозділом університету, який має подолати розрив між теорією і практикою, координувати дії різних інституцій для забезпечення якості професійної підготовки вчителів.

Отже, у результаті вивчення праць німецьких науковців ми дійшли висновку про те, що професійний розвиток учителів у Німеччині слід розуміти як процес набуття професійної компетентності у контексті «неперервної освіти», що охоплює три фази підготовки: теоретичну (навчання в університеті), практичну (референдаріат) та підвищення кваліфікації впродовж трудової діяльності. Базовою основою професійного розвитку вчителів є Стандарти педагогічної освіти (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften), затверджені Конференцією міністрів освіти і культури у 2005 році. Стандарти описують 4 сфери компетентностей (навчання, виховання, оцінювання та інновації), якими повинні оволодіти майбутні вчителі впродовж академічної підготовки і стажування (референдаріат) та які мають вдосконалювати впродовж подальшої професійної кар'єри.

У ході наукового дослідження нами було з'ясовано, що необхідність оптимізації практичної підготовки студентів під час навчання в університеті, забезпечення зв'язків між теоретичною та практичною фазами підготовки стимулювали створення Центрів педагогічної освіти як міжфакультетських підрозділів в університетах. Перші Центри було відкрито у 1995–2000 рр. Уведення ступеневої освіти, упровадження модуляризованих навчальних програм, розробка нових академічних правил прискорили процес створення Центрів, яких зараз налічується понад 60. Крім того, у рішеннях Конференції міністрів освіти та культури, Конференції ректорів вищої освіти, рекомендаціях Наукової ради Німеччини наголошується на необхідності розвитку організаційного менеджменту університетів, розширення функцій університету щодо активізації співпраці між університетом, школою та інститутами підвищення кваліфікації вчителів.



Таким чином, напрями діяльності Центрів охоплюють усі фази підготовки: теоретичну (навчання в університеті), практичну (референдаріат) та підвищення кваліфікації вчителів. Варто підкреслити, що діяльність Центрів було позитивно оцінено за результатами моніторингу (2015), який було зроблено на основі аналізу звітів, сайтів Центрів педагогічної освіти, періодичних видань, інтерв'ю із керівництвом та анкетування (767 студентів). Одним із основних завдань проведеного дослідження було виявлення того, яку роль відіграють Центри для підвищення якості, прозорості та престижу університетської підготовки вчителів. Переважна більшість опитаних визнала високий рівень роботи Центрів. Однак, у висновках подано також і деякі критичні зауваження, серед яких: якісна робота, але дуже обережна; підтримка, замість управління; відсутність достатньої кількості диверсифікованих програм та запровадження інновацій [9]. Виходячи із зазначеного, Центри повинні активізувати свою роботу у напрямі розробки та впровадження стратегії розвитку педагогічної освіти.

Створення умов для професійного розвитку вчителів у Німеччині передбачає фінансування інноваційних проектів з боку держави. У 2014 році в Німеччині стартувала державна програма «Забезпечення якості професійної підготовки вчителів» («Qualitätsoffensive Lehrerbildung»), на яку було виділено п'ятсот мільйонів євро на період 2014–2024 років. Уряд передбачає надати фінансову підтримку університетам, які пропонують інноваційні концепції підготовки та професійного розвитку вчителів впродовж трьох фаз, підвищення академічної мобільності студентів та викладачів. Метою програми є оптимізація професійно-орієнтованої підготовки, яка враховує потреби сучасної школи, розвиток тісної співпраці між трьома фазами: теоретичною (академічною), практичною (референдаріат) та професійною діяльністю. Наголошено на необхідності забезпечення змістової єдності професійної підготовки між дисциплінами психолого-педагогічного циклу та практикою [3, с. 16–17]. На першому етапі (2015–2018) із 80 поданих на конкурс проектів було відібрано 19. Пріоритетне значення мають проекти, які спрямовані на розвиток професійної компетентності вчителів, академічної підтримки та наставництва, врахування особливостей освіти у полікультурному середовищі, медіакомпетентності, поглиблення співпраці університетів із іншими інституціями, підвищення кваліфікації вчителів та викладачів вишів, запровадження інклюзивної освіти, [1].

Отже, проблема неперервного професійного розвитку вчителів має важливе значення в освітній політиці Німеччини. На основі аналізу праць німецьких учених професійний розвиток учителів визначаємо як розвиток професійної компетентності, який охоплює три фази підготовки: теоретичну, практичну та підвищення кваліфікації упродовж життя.

В умовах децентралізованої системи управління освітою, ізолюваності фаз підготовки, відсутності державної організації, яка би займалася проблемами професійного розвитку вчителів, першочерговим завданням модернізації педагогічної освіти Німеччини є забезпечення змістової та структурної єдності, інтеграція теорії і практики, запровадження компетентнісної моделі.



Таким чином, створення в університетах міжфакультетських підрозділів, Центрив педагогічної освіти має важливе значення для узгодження роботи різних інституцій у напрямі формування та розвитку професійної компетентності вчителів у Німеччині.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні моделі професійного розвитку вчителів у Центрах педагогічної освіти у Німеччині.

Список використаних джерел:

1. Bund-Länder-Programm «Qualitätsoffensive Lehrerbildung». // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/KurzbeschreibungenQLB__PT.pdf.
2. Ernst-Fabian A. *Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung?* / A. Ernst-Fabian. – Hagen: Fachbereich Kultur – und Sozialwissenschaften, 2005. – 254 S. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf.
3. *Lehrerbildung heute*. Hochschulrektorenkonferenz 2014. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf.
4. *Lehrerprofessionalität aus der Perspektive professionstheoretischer Ansätze*. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/serolets/MCRFileNodeSerolet/FUDISS_derivate_00000002338/2_kap1.pdf?hosts=.
5. *Leitsätze zur Lehrerbildung*. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html>.
6. Messner R. *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung*. / R. Messner // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_MessnerLeitlinien.pdf.
7. Messner H. *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. / H. Messner, K. Reusser. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_2000_2_157-171%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_2000_2_157-171%20(1).pdf).
2. Oser F. *Standards in der Lehrerbildung*. [Електронний ресурс] / F. Oser. *Beiträge zur Lehrerbildung*. – 1997. – 15(1). // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_1997_1_26-37%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_1997_1_26-37%20(3).pdf).
3. *Querstrukturen in der Lehrerausbildung (2015)*. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrk.de/uploads/media/Praesentation_Boettcher.pdf.
4. Terhart E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. / E. Terhart. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sowi-online.de/book/export/html/275>.
5. Terhart E. *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. / E. Terhart. *Zeitschrift für Pädagogik*. – 2015. – Beiheft 57. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf.

References:

1. Bund-Länder-Programm. *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Available at: http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/KurzbeschreibungenQLB__PT.pdf.
2. Ernst-Fabian, A. *Professionalisierung des beruflichen Lernens durch universitäre Lehrerfortbildung?* Available at: http://deposit.fernuni-hagen.de/41/1/ges_06_02_13.pdf.
3. *Lehrerbildung heute*. Hochschulrektorenkonferenz (2014). Available at: http://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf.
4. *Lehrerprofessionalität aus der Perspektive professionstheoretischer Ansätze*. Available at: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/serolets/MCRFileNodeSerolet/FUDISS_derivate_00000002338/2_kap1.pdf?hosts=.



5. Leitsätze zur Lehrerbildung. Available at: <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html>.
6. Messner R. Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. Available at: http://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_MessnerLeitlinien.pdf.
7. Messner H. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Available at: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_2000_2_157-171%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_2000_2_157-171%20(1).pdf).
8. Oser F. Standards in der Lehrerbildung. Available at: [file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_1997_1_26-37%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Taral/Downloads/BZL_1997_1_26-37%20(3).pdf).
9. Querstrukturen in der Lehrerausbildung (2015). Available at: http://www.hrk.de/uploads/media/Praesentation_Boettcher.pdf.
10. Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Available at: <http://www.sowi-online.de/book/export/html/275>.
11. Terhart, E. Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Available at: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf.