

# ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.147:159.9:373(430)

Людмила Дяченко,  
м. Київ

## ФОРМИ І МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФРН

*Охарактеризовано основні форми і методи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН. Визначено, що компетентнісний підхід є концептуальною основою вищої педагогічної освіти в Німеччині.*

**Ключові слова:** психолого-педагогічна підготовка, форми і методи підготовки вчителів, учитель загальноосвітньої школи, компетентнісний підхід, університет, Федеративна Республіка Німеччина.

Особливе значення підготовки педагогічних працівників, котрі є основною рушійною силою створення та модернізації національної системи освіти, підкреслено у ключових українських документах, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) серед стратегічних напрямів розвитку освіти задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переносить акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

**Постановка проблеми.** У такій концептуальній схемі психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя повинна бути діяльнісно- і особистісно-орієнтованою, оскільки компетентності розвиваються і проявляються в діяльності за умови глибокого особистісного зацікавлення, та спиратись на комплек-

сні міждисциплінарні знання, орієнтовані на розв'язання проблем практичної педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, актуалізує потребу здійснення пошуку ефективних форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

У контексті вищезазначеного досвід психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина відкриває нові можливості вдосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти у ФРН зумовлений низкою причин, зокрема Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

**Аналіз досліджень і публікацій.** За роки незалежності нашої держави посилювався інтерес дослідників-компаративістів до вивчення системи освіти у ФРН. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Н. Абашкіна, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська та ін. Напрями освітньої політики ФРН висвітлені у працях Б. Мельниченка. Реформування системи педагогічної освіти в цій країні проаналізувала Н. Махія. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів окреслила Н. Козак. Теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини вивчала Л. Чулкова. Практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні охарактеризував С. Бобраков. Аналіз вітчизняної наукової літератури показав, що психолого-педагогічна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, у тому числі форми і методи її організації, не була предметом системного наукового пошуку в Україні й досліджена недостатньо.

Важливими для нашого дослідження стали наукові доробки німецьких учених, які у своїх працях розкрили особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах ФРН: З. Бльомеке (S. Blömeke), Б. Вейянд (B. Weyand), Е. Кьоніг (E. König), Д. Рор (D. Rohr), Н. Хаверс

(N. Havers), А. Хартінгер (A. Hartinger), М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister).

Отже, **мета статті** – охарактеризувати форми і методи організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу як концептуальної основи вищої педагогічної освіти у ФРН.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу навчальних планів університетів Німеччини, на базі яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів, можемо стверджувати, що основними формами організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного й заключного контролю навчання студентів є: письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Представники німецької наукової думки З. Бльомеке [2] і Й. Шютценмайстер [10] зазначають, що введення компетентнісного підходу вимагає використання практико-орієнтованих методів навчання, оскільки компетентність проявляється і розвивається в діяльності. Науковці підкреслюють, що відповідно змінюється і роль традиційних форм організації навчання студентів у вищих навчальних закладах. Лекції головним чином слугують для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Їхній зміст стає методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація окреслених у змісті лекцій питань. Зокрема, З. Бльомеке розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари [2, с. 140].

Зокрема, Й. Шютценмайстер, професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер зазначає, що під час лекцій майбутні вчителі

залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей і рефлексивних здібностей мало підтримується. На думку науковця, найбільше цьому сприяє проблемно-базоване, практико-орієнтоване і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, у ході підготовки й реалізації проектів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра, магістра. Особливо важливого значення в підготовці майбутнього вчителя вчений надає реалізації навчально-дослідницьких проектів під час практики в школі [10, с. 53]. Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє групове і кооперативне навчання, називаючи їх соціальними формами навчання, які допомагають тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що ці форми організації підготовки вимагають застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери [10, с. 54].

Вищезгадані німецькі науковці підкреслюють, що головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених у лекції спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Вчені наголошують, що ефективного розвитку компетентностей можна досягти через використання методів проблемно-базованого, ситуаційного і дослідного навчання.

Розглядаючи питання застосування методів проблемно-базованого навчання на семінарах, німецькі науковці у своїх публікаціях звертаються до досвіду підготовки вчителів у Швейцарії і найчастіше розглядають метод «семи кроків». Цей метод передбачає розв'язання проблем за сімома етапами (кроками) [13, с. 198]: 1) уточнення понять; 2) уточнення проблеми; 3) аналіз проблеми з використанням методів «мозкового штурму», «мікрофон» тощо; 4) упорядкування пояснень; 5) формулювання питань для подальшого вивчення; 6) збір інформації; 7) обмін інформацією. У процесі спільної роботи в малих групах та індивідуально відбувається опрацювання нової інформації, її

уточнення, обговорення у формі дискусії з метою підтвердження чи спростування висунутої гіпотези. Уточнюючи організаційні аспекти проблемно-базованого навчання, М. Вільгельм, професор Цюріхського університету (Швейцарія), зазначає, що вказані сім кроків можна розподілити на три фази: 1) аналітичну, що передбачає ідентифікацію проблеми, її аналіз, визначення питань для пошуку додаткової інформації; 2) роз'яснювальну, на якій відбувається уточнення проблеми на основі нових знань і визначення нових перспектив її вирішення; 3) фазу синтезу, результатом якої є формування сценарію розв'язання проблеми [13, с. 200].

Ефективним у підготовці вчителів німецькі дослідники називають також використання методів ситуаційного навчання. Зокрема професори університету міста Регенсбург М. Фьоллінг-Альберс, А. Хартінгер виділяють такі умови його реалізації: засвоєння знань, набуття вмінь і навичок в умовах, наближених до реальної практики; активізація самостійної діяльності студентів, залучення до роботи усієї групи; визначення перспектив використання набутих знань і вмінь у подібних ситуаціях і в інших контекстах; обов'язкова вербалізація (проговорювання) процесу розв'язання ситуації; рефлексія досвіду вирішення ситуації з вербалізацією емоцій. До методів ситуаційного навчання німецькі науковці відносять такі: метод аналізу ситуацій, метод кейсів, рольове програвання ситуацій тощо [4, с. 727–728]. Зокрема рольове програвання ситуацій є одним із методів, що часто використовується під час семінарів. Досвід його застосування описує у своїх працях Б. Вейанд, педагог центру підготовки вчителів на базі університету міста Трір. Вона зазначає, що на такому занятті в ролі учнів виступає група, а роль учителя перебирає на себе один із її членів, котрий планує і проводить «урок» або його елемент, що стає також способом апробації своїх можливостей і здібностей із подальшою їх рефлексією [12, с. 23].

Підкреслимо, що використання методу рефлексії набуває особливого значення для окреслення подальших напрямів професійного розвитку майбутнього вчителя, дозволяє знайти відповіді на такі питання: що в діяльності було позитивним, на що треба звернути увагу, що було недоцільним тощо. Метод

рефлексії широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школі та стажування. Рефлексивний аналіз індивідуального досвіду студент розміщує в портфолію, яке включає протокол рефлексії, лист-узагальнення досвіду, відгуки вчителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету [11].

Часто в університетах ФРН підготовка студентів до практики в школі здійснюється у формі тренінгу, метою якого є відпрацювання і закріплення тих чи інших здібностей чи репертуару поведінки. Як зазначає Н. Хаверс, професор університету імені Людвіга Максиміліана в Мюнхені, тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів і є мобільною формою поєднання педагогічної теорії та практики, яка відзначається діяльністю спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвитку здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи. Основними засобами тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації [5, с. 283].

Заняття у формі тренінгів проводяться переважно за програмами факультативів і передбачають добровільний попередній запис студентів незалежно від року навчання та спеціальності. Наприклад, тренінгова програма «Pro-L Workshops» університету імені Йогана Вольфганга Гете у Франкфурті передбачає проведення від 12-ти до 15-ти тренінгів на семестр, тривалість яких може бути півдня, один або кілька днів. Прикладами тем занять є такі: управління класом – клімат навчання й попередження конфліктних ситуацій; пошук рішень у діалозі – правила ведення бесіди; як керувати своїм голосом і бути зрозумілим – дихання, голос і мовлення. Усі заняття проводяться з використанням практичних вправ, рольових і ділових ігор, інтерактивних методів навчання [3, с. 29].

Керівники згаданих вище програм відзначають позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування в школі, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідницького проекту. Зокрема реалізація навчально-дослідницького проекту є обов'язковою умовою

практичного семестру магістерської програми підготовки вчителів. Планування проектів відбувається шляхом групової роботи з допомогою викладача університету на підготовчому етапі практики. Для цього до початку і під час шкільної практики в університеті проводяться підготовчі семінари та семінари-супроводи, на яких студенти здійснюють як планування, так і коригування своїх проектів [7]. Метод проектів передбачає організацію активного дослідного і проблемного навчання, спрямований на розвиток нових ідей і створення кінцевого продукту. Відповідно до методичних рекомендацій Інституту розвитку якості шкільної освіти федеральної землі Шлезвіг-Гольштейн, реалізація проекту здійснюється за такими фазами: орієнтування, планування, продуктивна фаза, оцінювання, презентація [1, с. 30].

Як підкреслює професор університету в місті Кельн Д. Рор, дослідне навчання є одним з «наріжних каменів» психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів [8, с. 11]. Описуючи модель підготовки вчителів у Кельні, науковець зазначає, що для забезпечення цього положення університет підтримує тісні взаємозв'язки зі школами, на базі яких відбувається реалізація проектів у контексті дослідного навчання студентів. Результати участі в цих дослідних проектах майбутні вчителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеня бакалавра чи магістра. Зазначимо, що дослідні проекти реалізуються студентами університету не лише на території ФРН, а й інших країн. Наприклад, у вересні 2010 року 29 студентів у супроводі 4 викладачів здійснили десятиденну поїздку до Фінляндії з метою вивчення особливостей шкільної системи освіти у цій країні. Підтримку в реалізації цього проекту забезпечила Німецька служба академічних обмінів. Під час перебування у Фінляндії кожен студент мав конкретну тему для дослідження, результати якого потім презентував у портфоліо [8, с. 16–17].

На етапах планування і проведення досліджень студенти отримують підтримку і консультації від викладачів під час колоквиумів. Цілями цієї форми організації підготовки майбутніх учителів є такі: обговорення питань планування дослідження,

уточнення деталей процесу його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання тощо.

Підготовка до семінарів, реалізація навчально-дослідницьких проектів, написання кваліфікаційних робіт передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості інформації. Підкреслимо, що під час самостійної підготовки студент німецького університету не залишається віч-на-віч із теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-тьютором. Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно в малих групах. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основне завдання якого – підтримати молодших товаришів у навчанні та поділитись досвідом роботи над конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти й відпрацювати на практиці [9, с. 17].

Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя у ФРН. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Професор університету міста Паденборн Е. Кьоніг зазначає, що наставник-консультант як коуч забезпечує індивідуальну підтримку стажера за такими напрямками [6, с. 14]: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і вдосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі в підготовці молодого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної педагогічної діяльності тощо. Науковець наголошує, що коучинг – це більше, ніж бесіда віч-на-віч – це структурований процес вирішення проблеми, що здійснюється за такими етапами: 1) орієнтування, що передбачає роз'яснення мети; 2) уточнення, на якому здійснюється вивчення ситуації і обставин; 3) розв'язання, метою якого є пошук шляхів виходу з проблеми; 4) завершення, результатом якого є складання конкретного плану дій [6, с. 14].

**Висновок.** Встановлено, що основними формами організації навчання в університетах ФРН є: лекція, семінар, колоквиум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів є практико-орієнтованою, спрямованою на розвиток професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога. Теоретична підготовка при цьому має практичну спрямованість і здійснюється з використанням методів рефлексії, кооперативного, проблемно-базованого, ситуаційного й дослідного навчання. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів – майбутніх учителів під час навчання в університеті та стажування, що реалізується у формі тьюторіалу та наставництва з використанням методу коучингу.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо у вивченні організаційно-педагогічних аспектів проведення тьюторіалу як форми організації самостійної роботи студентів та особливостей використання коучингу як методу індивідуального супроводу майбутніх учителів під час стажування в школі, що є завершальною фазою підготовки педагогічних кадрів у ФРН.

#### **Список використаної літератури**

1. Biethahn U. Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung / Ulf Biethahn, Peter Gregersen, Gudrun Schröder, Ekkehard Sprenger u. a. – Kronshagen : Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2012. – 38 s.
2. Blömeke S. Universität und Lehrerausbildung / Sigrid Blömeke. – Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 2002. – 186 s.
3. Boutaoui N. Pro-L-Workshops für Lehramtsstudierende. Mit berufsfeldnahen Trainings dem Theorie-Praxis-Gefälle entgegen treten / Nora Boutaoui, Johannes Appel // *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* / Peter A. Zervakis (Leiter des Projekts nexus der HRK) – Bonn : Hochschulrektorenkonferenz, 2014. – Auflage 1 (Juni). – S. 28–29.
4. Fölling-Albers M. Situiertes Lernen in der Lehrerbildung / Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger, Dženana Mörtl-Hafizović // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 2004. – Nr. 50, Heft 5 (September-Oktober). – S. 727–747.
5. Havers N. Trainings als innovative Methoden der Lehrerbildung / Norbert Havers // *Innovation durch Bildung* / I. Gogolin (Herg.). – Oplanden : Leske+Budrich, 2003. – S. 275–285.

6. König E. Neue Beratung mit Coachingelementen / Eckard König // Schule NRW : Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 14–16.
7. Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang / Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und 12 Universitäten (Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Sporthochschule Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). – Köln, 2010. – 22 s.
8. Rohr D. Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung / Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth (Hrsg.) – Münster : Waxmann Verlag, 2012 – 144 s.
9. Roters B. Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität / Bianca Roters. – Münster : Waxmann, 2012. – 328 s.
10. Schützenmeister J. Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung / Jörn Schützenmeister – Marburg : Tectum Verlag DE, 2002. – 552 s.
11. Stiller E. Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010 / Edwin Stiller (Leitung) // Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit : Tagungsreader. – Düsseldorf, Köln : Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Universität zu Köln, 2011. – S. 8–25.
12. Weyand B. Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung / Brigit Weyand // Wissen schaffen, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung / Kraler C., Schratz M. (Hrsg.). – Münster : Waxmann, 2008. – S. 13–34.
13. Wilhelm M. Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung / Markus Wilhelm und Dorothee Brovelli // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2009. – Nr. 27, Heft 2. – S. 195–203.

*Людмила Дяченко*

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ  
В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРГ**

*Охарактеризованы основные формы и методы психолого-педагогической подготовки будущих учителей общеобразовательных школ в университетах ФРГ. Определено, что компетентностный подход является концептуальной основой высшего педагогического образования в Германии.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическая подготовка, формы и методы подготовки учителей, учитель общеобразовательной школы, компетентностный подход, университет, Федеративная Республика Германия.*

*Liudmyla Diachenko*

## **TECHNICS AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS IN THE UNIVERSITIES OF GERMANY**

*The basic technics and methods of psychological and pedagogical training of teachers of secondary schools used at the universities in Germany are presented in the article. It is also emphasized that the competence approach is the conceptual basis of professional pedagogical education in Germany. We discovered that the main forms of training in the Federal Republic of Germany are: lecture, seminar, colloquium, professional pedagogical practice, individual work. We also detected that: written homework, oral and written tests, bachelor and master theses and portfolio is used for intermediate and final control of students learning. After the introduction of competency approach the role of traditional forms of teaching students at German universities is changing. Now lectures mainly serve to present the basic theory, and they are the methodological basis and guide for students further individual work. A decrease in the number of lectures is happening, preference is given to work in the workshops, which aimed to specify and explain the issues outlined in the lectures. We found that psychological and pedagogical training of future teachers is practice-oriented, aimed at the development of professional competencies and personal responsibility. Herewith this theoretical training is practically oriented and is organized using the reflection, cooperative, problem-based, situational and research training methods. During university studies much attention is paid to individual support and training of students as future teachers which is implemented in the form of mentoring and coaching.*

**Keywords:** *psychological and pedagogical training forms and methods of teacher training, secondary school teacher, competence approach, the university, the Federal Republic of Germany.*

Одержано 27.01.2016 р.