

УДК 371.13(430)

DOI 10.31494/2412-9208-2020-1-1-460-475

PRACTICAL VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL SCHOOLS IN GERMANY: FEATURES OF THE DUAL MODEL

ПРАКТИЧНА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ У НІМЕЧЧИНІ: ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Andrii TURCHYN,

PhD (Pedagogy),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-1690-8967>

andrijturchyn@gmail.com

Андрій ТУРЧИН,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Olexandra KASHUBA,

PhD (Pedagogy),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0002-5478-2875>

lesiakashuba@gmail.com

Олександра КАШУБА,

кандидат педагогічних наук,
доцент

Tetiana KRAVCHUK,

PhD (Filology),
associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-1396-4573>

tanchik454@gmail.com

Тетяна КРАВЧУК,

кандидат філологічних наук,
доцент

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University*

✉ 2 Maksyma Kryvonosa St.,
Ternopil, 46000

*Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка*

✉ вул. Максима Кривоноса, 2,
м. Тернопіль, 46000

Original manuscript received: February 10, 2020

Revised manuscript accepted: March 02, 2020

ABSTRACT

A unique tool that helps to balance the imbalance between the growing needs of young people, the demands of the labor market and educational opportunities in the countries of the European Union is a dual model of vocational education, which has found its application in the field of higher education in Germany. This fact actualizes the need to study the practice of dual training in teacher education in this country.

The article describes the structure and content of practical training of future vocational school teachers in Germany, identifies and analyzes the peculiarities of applying a dual approach to its organization. It has been found out that gaining the professional experience, forming necessary practical skills and competences is carried out in the process of industrial and school practices, pedagogical internships. An empirical foundation for higher education is formed during the industrial practice. The school practice is considered to be a form of gaining skills, not a field of activity. The pedagogical internship organized on the principle of duality of places of study helps to form the pedagogical activity competence of a beginner teacher. The unity and interpenetration of theoretical and practical pedagogical training are fully realized during the pedagogical internship. These components of practical

vocational training make it possible to combine and arrange theoretical and practical components of studying, to synthesize scientific knowledge and practical skills, to form the own style of professional activity.

The prospects of using the positive experience of applying the dual model of practical vocational training of teachers at vocational schools in Germany in the similar practice of pedagogical education in Ukraine are identified in the article: initiation of previous practical activity in manufacturing of a chosen profession as a necessary background for admission into the higher education institution; introduction of pedagogical internship; cooperation of higher education institutions with enterprises, institutions and organizations.

Keywords: *vocational school teacher, practical vocational training, industrial practice, school practice, pedagogical internship, duality, Germany.*

Вступ. Сучасні соціально-економічні трансформації світової спільноти характеризуються формуванням економіки інформаційного типу, для якої притаманними є постійне продукування нових знань, на їх основі – швидке генерування та оперативне впровадження інновацій. Цей інтенсивний поступ випереджає можливості задоволення попиту на професійну підготовку в закладах освіти, оскільки вони нерідко готують майбутніх фахівців до професійної діяльності, використовуючи технології, що втрачають актуальність. У країнах Європейського Союзу своєрідним інструментом, завдяки якому вдається вирівнювати дисбаланс між зростаючими потребами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти, є дуальна модель здобуття професійної освіти.

Соціально-економічний розвиток нашої держави спрямований у єдине поле сучасного поступу провідних країн світу, тому 3 квітня 2019 р. Кабінет Міністрів України затвердив план заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, згідно з яким передбачено, зокрема, розроблення положень та типових договорів про дуальну форму здобуття освіти у вищій освіті, в тому числі педагогічній (Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, 2019). Це актуалізує потребу вивчення практики дуальної підготовки в педагогічній освіті зарубіжжя, зокрема в Німеччині. Адже одним із головних чинників, що забезпечують високий рівень економічного розвитку цієї країни, є підготовка педагогічних працівників для закладів професійної освіти, в яких готують висококваліфіковані робітничі кадри, що беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг у забезпеченні запитів населення. Німецька система підготовки педагогічних кадрів має бездоганну міжнародну репутацію, давні традиції застосування дуальної форми навчання, її навчальні заклади традиційно активні на світовому ринку освіти (Турчин, 2003: 3).

Аналіз досліджень і публікацій. Результати вивчення літературних джерел свідчать про стабільний інтерес дослідників-компаративістів до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджувала Л. Пуховська (Пуховська, 2009; 2011). Аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційній роботі В. Гаманюк (Гаманюк, 1995). Дидактичні основи

професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н.Козак (Козак, 2000). Практично орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні охарактеризував С.Бобраков (Бобраков, 2012). Окремим питанням становлення та функціонування підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено праці Н.Абашкіної (Абашкіна, 1998; 2002). Теорію і практику підготовки вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині дослідив А.Турчин (Турчин, 2003). Важливими для цієї наукової розвідки стали дослідження німецьких учених Д.Ардта (Arndt, 2002), Р.Бадера (Bader, 1998), Г.Вебера (Weber, 1995), В.Гольфельдера (Holfelder, 1991), Г.Лютера (Lutter, 1999), Г.Петцольда (Pätzold, 1995), Б.Шредера (Schröder, 1995), присвячені професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів професійних шкіл ФРН. Результати аналізу педагогічної літератури показали, що в Україні проблема підготовки вчителів професійних шкіл Німеччини за дуальною моделлю розроблена недостатньо, а сама вона не була предметом окремого наукового пошуку.

У контексті вищезазначеного сформульовано **мету статті** – виявити та проаналізувати особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині, визначити перспективи використання прогресивних ідей досвіду цієї країни при впровадженні дуальної форми здобуття вищої педагогічної освіти в Україні.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання**: охарактеризувати структуру та зміст практичної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині; дослідити особливості застосування дуального підходу до її організації; виявити можливості використання позитивного досвіду застосування дуальної моделі практичної професійно-педагогічної підготовки учителів професійної школи в Німеччині в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні.

Методи та методики дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі **методи наукового дослідження**: інтерпретаторсько-аналітичний метод, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням окремих елементів загальнофілософського діалектичного методу – аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, систематизації, узагальнення; метод порівняльного аналізу, що дав змогу дослідити особливості підготовки вчителів професійної школи в Німеччині; метод теоретичного узагальнення, який забезпечив можливість аналізу вихідних положень дослідження, сприяв формулюванню узагальнених висновків та оцінок, обґрунтуванню практичних рекомендацій. Методологічну основу дослідження становлять положення теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

Результати та дискусії. Одним з основних напрямів підвищення

якості професійної підготовки вчителів у Німеччині є актуалізація діяльнісного характеру педагогічної освіти, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. Відповідно, головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму. Його розвиток під час академічного навчання у закладах вищої освіти розглядається як процес, який можливо реалізувати лише за умов єдності та взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки. Тому взаємозв'язок теоретичної підготовленості та практичної роботи за спеціальністю був і залишається центральним елементом у системі підготовки вчителів професійних шкіл. Особливими елементами, спроможними вирішити цю навчально-стратегічну проблему, згідно з дуальними освітніми програмами підготовки вчителів професійних шкіл, є практична професійна підготовка зі спеціальності на виробництві (виробнича практика), шкільна педагогічна практика і педагогічне стажування (референдаріат) (Schulz, 1990: 510).

На **практичну професійну підготовку на виробництві** передбачено 48-52 тижні. Слід відзначити важливість такої підготовки, адже більшість закладів вищої освіти необхідно передумово вступу до них визначають наявність принаймні тримісячної практики на виробництві, решту ж необхідно завершити під час академічного навчання до початку складання Першого державного іспиту.

Практична професійна підготовка на виробництві має на меті ознайомити майбутніх студентів з реаліями світу праці та допомогти їм збагнути умови професійного життя учнів. Його основне завдання полягає у формуванні емпіричного фундаменту для навчання в університеті. Однак, цю практичну діяльність можуть замінити закінчена професійна освіта або дворічний практикум, що передує навчанню у вищому спеціальному навчальному закладі. Часто професійне навчання вважають кращим варіантом, ніж практична діяльність на виробництві чи практикум.

Результати аналізу плану практичної професійної підготовки на виробництві зі спеціальностей «Металотехніка /електротехніка» і «Будівельна справа» (Турчин, 2003: 262-263) дозволяють зробити висновок, що виробнича практика допомагає майбутнім учителям професійної школи набути практичних умінь і навичок, ознайомлює з особливостями праці за спеціальністю та реаліями професійного життя учнів. Усе це згодом сприяє успішному та ефективному навчанню у закладі вищої освіти.

Практика функціонування системи підготовки вчителів професійної школи в Німеччині переконує в необхідності використання досвіду попереднього навчання абітурієнтів на виробництві або ж наявності у них диплому про закінчену професійну освіту як необхідну передумову вступу на індустріально-педагогічні, інженерно-педагогічні факультети вітчизняних закладів вищої освіти чи до вищих інженерно-педагогічних навчальних закладів. Адже в Україні, зазвичай, на очну форму навчання вступають випускники загальноосвітніх середніх шкіл, які не мають уявлення про складність і багатогранність роботи за обраною спеціальністю і, звичайно, ще не володіють практичним досвідом.

Професійна освіта на робочому місці ж дозволяє отримати певні уміння та знання з майбутньої спеціальності безпосередньо у процесі праці на робочому місці. Водночас практичне навчання на виробництві розкриває перед молодими людьми технічні напрями діяльності підприємства, фірми, організації, дає змогу вивчати технологічні процеси, стимулює розвиток навичок спілкування та співробітництва, сприяє розвитку професійного творчого мислення, ознайомлює з виробничою етикою, розвиває уміння оцінювати результати власної діяльності.

Шкільна практика інтегрована в навчальний процес закладів вищої освіти. Університети самостійно визначають порядок її проходження, складові частини і тривалість (Arndt, 2002: 209; Турчин, 2003: 264-268).

Головною метою і завданням шкільної практики на період навчання у закладі вищої освіти є введення студентів у реалії вчительської діяльності в школі та у практику викладання спеціальності й додаткового загальноосвітнього предмета. Кожен студент чи група студентів на період практики прикріплюється до досвідченого вчителя-методиста (ментора). Після пасивного спостереження за діяльністю вчителя практикант зобов'язаний зайнятися плануванням власних занять і провести свої перші пробні уроки. Ментор консультує студентів під час спостереження та при підготовці, проведенні й оцінці власних пробних уроків.

Шкільна педагогічна практика стимулює студентів до проведення самостійної навчальної і виховної роботи під час занять, ілюструє багатогранні аспекти навчальної і позанавчальної роботи в школі, сприяє усвідомленню студентами необхідності співпраці з учителями, молодіжними організаціями, профспілкою. На педагогічну практику у школі покладено ще одне важливе завдання – її результати повинні підтвердити чи заперечити правильність обраної студентом професії та його професійну придатність, тобто служити профорієнтації. Це також підкреслює важливість проходження педагогічної практики в школі під час навчання у закладі вищої освіти і тому вона є невід'ємною складовою частиною педагогічних освітніх програм.

Тому педагогічна, спеціально-наукова, професійно-практична підготовка організовується таким чином, щоб доповнювати і поглиблювати одна одну. З огляду на це, викладачі закладів вищої освіти та ментори у професійній школі перебувають у постійному контакті, спільно й узгоджено планують і відвідують заняття та навчальні заходи як у школі, так і у закладі вищої освіти, а викладачі, окрім того, проводять уроки у професійній школі.

Професійна практична підготовка під час навчання в університеті здійснюється у двох формах: 1) підготовка до практичної роботи у професійній школі з педагогічною основою; 2) підготовка до практичної роботи у професійній школі з основним елементом дидактики спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета (Турчин, 2003).

Кожен студент повинен пройти такі види шкільної педагогічної практики: а) педагогічну орієнтаційну блокову практику; б) блокову практику з дидактики додаткового предмета; в) навчально-супроводжуючу практику з дидактики основної спеціальності (Bayerisches

Lehrerbildungsgesetz, 1991: 217). Студенти (не більше 3 в одному класі) проходять обидві блоки практики у вільний від лекцій час. Найоптимальнішим періодом є березень та квітень або ж вересень і жовтень. Кожен блок складається, в середньому, з 15-денного неперервного циклу з мінімальним навантаженням 50 навчальних годин.

Педагогічну орієнтаційну блокову практику необхідно обов'язково проходити у державній професійній школі дуальної системи чи в школі спеціальностей не раніше другого і не пізніше четвертого семестру. Під час практики студенти спостерігають за навчанням учнів і їх соціальною поведінкою в класі, за стилем викладання вчителя, організацією уроків, виховним впливом педагога на учнів, вивчають проблемні питання, пов'язані з навчанням і вихованням у професійній школі, обговорюють й оцінюють їх при участі компетентного вчителя.

На період шкільно-педагогічної блокової практики для кожного студента директор призначає вчителя, який виконує функції координатора практики, допомагає практикантам виконати завдання та досягти поставлених цілей, а також, по можливості, відвідує уроки в ролі слухача.

Отже, перший вид практики носить ознайомлювально-навчальний характер. Практиканти включаються у навчально-виховний процес, знайомляться з учнівським контингентом, вивчають проблеми, пов'язані з навчально-виховною діяльністю у професійній школі.

Блокова практика з дидактики додаткового предмета є наступним видом практичної педагогічної підготовки, тому студенти проходять її у державній професійній школі, зокрема у тій, що надає середню спеціальну освіту чи право вступу до закладу вищої освіти.

Під час блокової практики з дидактики додаткового предмету студенти вивчають специфічні фахові завдання і цілі відповідної навчальної програми, спостерігають на уроках за методами і прийомами, які використовує учитель для досягнення цілей навчання, застосуванням ТЗН та методів і прийомів контролю, здійснюють аналіз специфічних фахових труднощів, що виникають у школярів у процесі навчання, поглиблюють знання про виховний вплив навчання з обраного предмета.

На період блокової практики з дидактики додаткового предмету до кожного студента також прикріплюють ментора, який дозволяє йому відвідувати свої уроки, а згодом допомагає практиканту готувати і проводити власні заняття.

Навчально-супроводжуюча практика з дидактики основної спеціальності логічно завершує професійну практичну підготовку під час навчання у закладі вищої освіти. Вона також здійснюється у державній професійній школі, а зі спеціальності „фахова педагогіка“ – у професійних академіях, у школах спеціальностей або в спеціальних школах підвищеного типу. У рамках цієї практики студенти (не більше 6 чоловік) протягом одного семестру один раз на тиждень відвідують професійну школу. Навчальне навантаження сягає мінімум 4 годин. Ця практика органічно пов'язується з навчальними заняттями з фахової дидактики у закладі вищої освіти, внаслідок чого теорія та практика доповнюють і

поглиблюють одна одну.

Для проходження практики пропонуються такі організаційні форми:
а) присутність студентів на уроці, який проводить доцент або викладач фахової дидактики у класі, де кандидат на посаду вчителя проходить практику; б) спостереження студентів за ходом уроку, який проводить викладач фахової дидактики. Цей урок з відповідної спеціальності викладач готує на навчальному занятті у закладів вищої освіти і за згодою директора школи та вчителя-консультанта випробовує і демонструє в класі.

Під час навчально-супроводжуючої практики з дидактики спеціальності практиканти оволодівають специфічно-фаховими методами і прийомами роботи, ознайомлюються з прикладами та проектами уроків на різних етапах навчання, а також готують та аналізують навчальні проекти і власні пробні заняття.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що фахово-дидактична практика безпосередньо спрямована на здобуття першого практичного професійного досвіду викладання та виховання, однак, вона відзначається пізнавальною домінантою.

Шкільна практика під час академічного навчання в університеті, як правило, пов'язана з педагогічною підготовкою й отриманням знань педагогічного спрямування. Вона вводить студентів у реалії життя професійної школи та знайомить з навчально-виховною діяльністю вчителя; стимулює майбутніх педагогів до самостійної навчальної і виховної роботи під час занять; викликає у них розуміння необхідності співпраці з викладачами, вчителями, молодіжними організаціями. Водночас, шкільна практика служить професійній орієнтації і впливає на те, що багато студентів змінюють свої погляди на майбутню професію, на навчання. Тому практичне навчання у професійній школі розглядають переважно як поле навчання, а не діяльності; практична навчальна підготовка є завданням другої фази.

Підготовка вчителя професійної школи вважається завершеною тільки за умови успішного проходження **педагогічного стажування**, яке є другою фазою навчання педагогів Німеччини. Допуск до нього мають усі випускники закладів вищої освіти, які склали Перший державний іспит на посаду вчителя професійної школи чи еквівалентний екзамен. На законодавчому рівні ця можливість впливає з гарантованого ст. 12 Конституції Німеччини права на вільний вибір професії (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2019). Майбутні вчителі професійної школи зараховуються на педагогічне стажування 1 травня і 1 листопада поточного року. Педагогічне стажування у всіх федеральних землях організоване на засадах дуальності, триває 24 місяці і поділяється на чотири фази: вступну (3 місяці), диференційну (6 місяців), інтенсивну (12 місяців) та підготовчу (3 місяці) (Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen, 1994: 164).

Завдання другої фази підготовки вчителів професійної школи полягає у формуванні шкільно-педагогічної діяльнісної компетентності на базі академічної освіти. Оскільки вона може формуватися в активному спілкуванні, аналізі та розв'язанні певних ситуацій, до яких ставляться конкретні вимоги, то в другу фазу навчання інтегруються професійні школи

різних типів, у яких молоді педагоги систематично включаються до самостійно організованого процесу навчання. Однак професійні завдання вчителя не обмежуються тільки передачею знань: невіддільним є також виховання молоді генерачії. Виховання – державне доручення і за законодавством воно зумовлене визначеними цілями, що впливають з норм та цінностей Основного Закону Німеччини та конституцій федеральних земель. Для їх реалізації вчителю професійної школи надано дидактичну свободу діяльності, так звану педагогічну свободу (Holfelder, 1991). Тому його приймають на державну службу і зобов'язують до цивільно-правової відповідальності, оскільки держава, батьки та інші органи, які відповідають за виховання і навчання молоді змушені покладатися на те, що вчитель добросовісно використає надану йому свободу дій.

Оскільки викладання є необхідним для формування діяльничної компетентності, то кандидатів на посаду вчителя професійної школи приймають на період другої фази навчання на державну службу. Внаслідок цього змінюється їх соціальний статус – вони уже не студенти, тобто, не члени колективу закладу вищої освіти з усіма правами й обов'язками, а державні службовці до відкличання – штудієнреферендарії.

Зважаючи на необхідність тісної співпраці зі школами, створення можливості спільно планувати, здійснювати, оцінювати й аналізувати навчання майстрами та учнями, а також на зацікавленість держави у безпосередньому впливі на освіту педагогів, інститут, який відповідає за організацію та проведення референдаріату, відзначається іншою правовою організацією, ніж університет. У більшості федеральних земель – це навчальні семінари, що відповідають за реалізацію другої фази навчання (Lutter, 1999). Це закриті навчальні заклади суб'єктів федерації, що безпосередньо підпорядковуються Міністерству культури і освіти, яке приймає на роботу завідувача семінару, його заступника, а також керівників зі спеціальності та майстрів-інструкторів. Головне завдання семінарів полягає у підготовці кандидатів на посаду вчителя професійної школи до виконання їх прямих обов'язків – навчання і виховання учнів. Вони також співробітничать між собою, з університетами і професійними школами, державними науково-дослідними установами, особливо під час вивчення фахової дидактики, а також беруть участь у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Міністерство культури і освіти може доручати цим інституціям брати участь у складанні навчальних програм і планів, у науковому супроводі шкільних експериментів; проводити окремі навчальні експерименти.

З огляду на вищезазначене підготовка вчителів професійної школи у другій фазі здійснюється також за принципом дуальності, тобто подвійності місць навчання: професійна школа і навчальний семінар. Як правило, педагогічна підготовка проходить з основної спеціальності й додаткового предмета. На бажання референдарія вона може охоплювати й додаткові предмети, якщо з них було складено Перший державний іспит.

Отож завдання педагогічного стажування полягає, передусім, у формуванні на основі здобутої в університеті фахово-теоретичної

підготовки педагогічної діяльнісної компетентності у професійній школі. Для її забезпечення необхідні такі уміння: визначати з навчальних планів і програм педагогічні цілі діяльності; вибирати доцільну стратегію навчання; уміло здійснювати планування уроків; об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів; впроваджувати інновації у зміст навчальних програм; самокритично планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати свою професійну діяльність (Weber, 1995: 415-416; Bader, 1995: 41).

Педагогічна підготовка під час **другої фази** проходить у:

– навчальних семінарах, які охоплюють заняття з педагогіки і педагогічного психології, загальної дидактики, фахових дидактик спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета, шкільного і службового права (включаючи частково батьківське та молодіжне право), шкільної педагогіки, вступу до практики виховання і навчання у професійній школі;

– професійних школах у формах: відвідування уроків досвідченого вчителя-методиста, супроводжувальних занять під керівництвом вчителя-методиста, самостійних уроків, особливих шкільних заходів (Турчин, 2010: 146).

У центрі навчальної пропозиції семінару перебувають дидактика основної спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета. Дидактична теорія конкретизується і диференціюється, тобто, відбувається оптимізація спроектованих навчальних дій з можливістю їх подальшого застосування.

Важливого значення надається вивченню загальної дидактики, загальноприйняті знання якої в інтенсивному поєднанні з досвідом викладання референдаріїв стають корисними для умілої та ефективної навчально-виховної діяльності.

Курс педагогіки і педагогічної психології базується на поглибленому практичному викладацькому досвіді стажистів. Він покликаний допомогти засвоїти, сформувані і реалізувати ситуативно зумовлені варіанти діяльності.

Метою дисципліни „Організація професійної школи“ є ознайомити учителів-початківців із системою функціонування закладу як справжнього носія виховання і навчання у суспільстві.

Шкільне і службове право утворюють для формування педагогічної діяльнісної компетентності надзвичайно важливий взаємозв'язок між правовим статусом учнів і педагогічними завданнями вчителя.

Додаткові спеціалізовані і фахово-дидактичні заходи цієї обов'язкової програми слугують засвоєнню інноваційного навчального матеріалу, наприклад, найновіших досягнень у сфері інформатики.

Для забезпечення постійного взаємозв'язку між теоретичною роботою у семінарі і шкільною практикою змістову основу усіх семінарських навчальних заходів формує **практична діяльність** референдарія у школі, яка організована за принципом збагачення і поглиблення діяльнісної компетентності.

Під час вступної фази навчальне навантаження стажиста становить 10 год на тиждень. Кандидат на посаду вчителя на основі відвідування занять

досвідченого вчителя-методиста (тобто на базі рефлексивних спостережень) повинен якомога швидше (до 4 тижнів) перейти до супроводжувального навчального уроку з основної спеціальності та додаткового предмета, який повинен відповідати заняттям, що передбачені у розкладі вчителя. Внаслідок цього стажист без особливих труднощів накопичує досвід викладання, адже присутність педагога-методиста гарантує виправлення помилок і ліквідацію недоліків, що можуть виникнути під час пробного уроку.

Упродовж диференціюючої фази навчальне навантаження зростає до 12 год на тиждень; стажист самостійно проводить від 4 до 8 уроків, а час, що залишився, присвячує відвідуванню занять учителя.

У кінці першого року педагогічного стажування відбувається загальна нарада під головуванням керівника семінару, в якій беруть участь майстри, спеціалісти-дидакти з обох предметів, директор професійної школи. Вони зобов'язані прийняти рішення про рівень підготовки референдарія, його придатність чи непридатність до проведення самостійних уроків зі спеціальності та додаткового предмета. Передбачається два варіанти: у першому випадку слідує допуск до другого року навчання, а в другому – продовження на півроку першого періоду і повторна атестація вчителя-початківця.

З початком другого періоду, який охоплює інтенсивну та підготовчу фази, навантаження збільшується до 12-14 год на тиждень. Під час інтенсивної фази референдарій самостійно проводить 8-10 уроків і 4 год відводить на супроводжувальні заняття або ж на відвідування уроків вчителя. Відповідно час навчання у семінарі скорочується з попередніх 12-13 до 6 год на тиждень. Загальне ж тижневе навантаження стажиста становить робочому навантаженню штатного вчителя у професійній школі і становить 20 год на тиждень.

У кінці інтенсивної фази майстер чи керівник зі спеціальності, які відповідають за підготовку референдарія, звітують у формі відзиву або рецензії про рівень підготовки стажиста. Водночас подають свої оцінки директор школи з менторами. Результати експертів узагальнюються і виводиться підсумкова оцінка. У випадку розбіжності оцінок успішності кандидата на посаду вчителя професійної школи остаточне рішення приймає керівник семінару і повідомляє його референдарію.

На завершальній фазі – підготовчій, навантаження референдарія скорочується до 4 год на тиждень. Стажист відвідує уроки вчителя або за бажанням самостійно проводить заняття. Навчальні заходи у семінарі більше не відбуваються. Цей період відведено для складання Другого державного, так званого, педагогічного іспиту. При складанні Другого державного іспиту референдарій повинен довести, що він досяг мети педагогічного стажування і володіє достатньою підготовкою для зайняття посади вчителя професійної школи. Іспит проводиться у строки, встановлені регіональним урядом за пропозицією керівника семінару: в період з 1 березня по 30 квітня чи з 1 вересня по 30 вересня поточного року.

Педагогічний іспит передбачає такі завдання.

- Письмову роботу на дидактичну тему, яка впливає з

навчальної діяльності референдарія. Тема на вибір пропонується йому керівником зі спеціальності в кінці першого року навчання, однак не пізніше, як за три тижні до складання іспиту. Час, відведений на написання домашньої екзаменаційної роботи, не може виходити за межі шести тижнів. У екзаменаційній роботі референдарій повинен підтвердити свою спроможність на базі педагогічних, суспільно-наукових, спеціально-наукових, фахово-дидактичних знань планувати навчальні процеси, представляти їх перебіг та оцінювати результати.

- Проведення чотирьох екзаменаційних уроків з основної спеціальності (2 уроки) та додаткового предмета (2 уроки), причому у різних типах професійної школи. Ці заняття, за бажанням референдарія, можна проводити в різні часові проміжки, однак не рідше, як через чотири тижні. Екзаменаційні пробні уроки дозволяється проводити у відомих стажисту класах. Вибір теми вимагає згоди майстра або керівника зі спеціальності, або фахівця-дидакта. Строки проведення уроків повідомляються кандидату на посаду вчителя професійної школи не пізніше чотирьох тижнів до дати проведення занять. Принаймні за день до проведення екзаменаційного пробного уроку референдарій подає у семінар проекти занять, які формують тематичний блок, а також план-конспект пробного уроку.

Екзаменаційна комісія, до якої входять уповноважений представник Міністерства культури і освіти (голова комісії), керівник семінару, майстер чи керівник зі спеціальності, директор школи або його заступник, запропонований стажистом учитель, – довірена особа референдарія, обговорює план-конспекти уроків, їх хід та результати. Обговорення відбувається перед екзаменаційною співбесідою. При оцінці окремих уроків беруться до уваги результати обговорення і проекти уроків. Якщо хоча б одне пробне заняття оцінено нижче, ніж на „достатньо“, то іспит тільки тоді вважається складеним, коли загальна оцінка рівня підготовки студент-референдарія тотожна „задовільно“. Якщо ж два пробні уроки оцінено нижче „достатньо“ в той час, коли оцінки решти окремих результатів становлять „задовільно“, обидва пробні заняття можуть бути проведені повторно протягом чотирьох тижнів. У випадку, якщо обидва повторні екзаменаційні уроки оцінені нижче „достатньо“, то іспит вважається не складеним, незважаючи на інші оцінки.

- Співбесіду, яка триває не довше 60 хв і включає по одному усному іспиту з: а) педагогіки /педагогічної психології; б) дидактики і методики основної спеціальності та додаткового предмета; в) шкільного, службового, молодіжного та батьківського права і організації школи (Lehrer /Lehrerinanberuflichen Schulen, 1994: 171).

За окремими результатами іспитів встановлюється загальна оцінка. Педагогічний екзамен вважається складеним, якщо кожен результат іспиту оцінено щонайменше на „достатньо“. Референдарій, який вчасно склав Другий державний іспит, успішно закінчує педагогічне стажування. Критерієм для прийняття рішення про зарахування його на шкільну службу у кожному суб'єкті федерації є Земельний іспит на посаду вчителя, екзаменаційний бал якого виводиться з середнього числа

результатів Першого і Другого державних іспитів, причому науковий іспит має одиничний коефіцієнт, а педагогічний – потрійний.

Як бачимо, референдаріат, що включає набуття професійно-практичного досвіду в формі стажування в професійних школах, відіграє надзвичайно важливу роль у системі підготовки вчителів Німеччини. У цей період на базі академічної, науково-теоретичної підготовки відбувається формування педагогічної діяльнісної компетентності вчителів-початківців. На думку німецьких учених Г.Вебера (Weber, 1995), Г.Лютера (Lutter, 1999), Б.Шредера (Schröder, 2002) навчання на другій фазі відзначається виникненням іншої інтелектуальної діяльності, яка призначена сформувати поглиблену установку і позицію молодих учителів щодо навчального закладу, учнів, їх проблем, а також характеризується розвитком мислення і діяльності, пов'язаних з орієнтацією на особистість школярів і на цій основі зумовленим інтересом до способу педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування.

Педагогічне стажування, організоване за принципами дуальності та зростаючої діяльнісної компетентності, надає можливість референдаріям накопичувати досвід викладання. Практика створює їм нагоду самостійного випробовування й самоствердження та пропонує безпосередній активний контакт із професійною сферою діяльності.

Наведені факти та їх осмислення дають підстави стверджувати, що педагогічне стажування майбутніх учителів професійної школи в Німеччині спрямоване на забезпечення навчальних закладів професійної освіти вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що випливають із потреб часу. Кінцевим же показником підготовки педагогічних працівників є якісна професійна кваліфікація вчителів-початківців та високий статус учителя професійної школи у суспільстві.

Досвід організації професійно-педагогічної підготовки вчителів професійної школи під час другої фази навчання видається корисним для вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні. Адже педагогічне стажування німецьких референдаріїв – це своєрідна інтернатура – дворічна підготовча робота, що включає набуття професійно-практичного досвіду під час навчально-виховної діяльності у закладах професійної освіти. Двадцятичотирьохмісячна педагогічна практика характеризується специфічною інтелектуальною діяльністю, яка покликана сформувати поглиблену установку і позицію майбутніх викладачів професійної школи щодо навчального закладу, учнів, їх життєдіяльності. Друга фаза навчання відзначається розвитком мислення і діяльності, пов'язаних з орієнтацією на особистість школярів і на цій основі зумовленим інтересом до способів педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування; визначальним тут стає взаємопроникнення педагогічної теорії та педагогічної практики. Тому професійно-педагогічна діяльність під час референдаріату потребує науково керівництва з боку університетів, яке відсутнє у Німеччині. Крім того, дворічна підготовча робота розкриває стажистам особливості функціонування та напрями діяльності професійно-освітнього закладу, забезпечує можливість вивчення педагогічних технологій навчання, стимулює розвиток

комунікативних навичок молодого спеціаліста, сприяє розвитку професійного креативного мислення, ознайомленню з професійно-педагогічним етикетом, формує навички лідерства, прийняття самостійних рішень, оцінювання результатів своєї діяльності та навчальної роботи учнів, співробітництва, переконує в необхідності поглибленого вивчення конкретних дисциплін тощо. Отже, під час педагогічного стажування відбувається формування діяльнісної компетентності вчителів професійної школи, що є гарантом їх конкурентоспроможності на ринку праці. Водночас активне залучення школи до процесу професійно-методичної підготовки фахівців сприятиме співробітництву викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів, що забезпечить підготовку, яка відповідає практичним потребам середньої ланки освіти. Крім того, такий підхід дасть змогу повніше використовувати досвід найбільш кваліфікованих шкільних учителів у підготовці нової генерації педагогів.

Висновки. Дуальна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині упродовж десятиліть підтверджує свою ефективність. Вона не лише сприяє модернізації змісту освіти, адаптації студентів до першого робочого місця, а отже підвищенню конкурентоздатності на ринку праці, але й надає можливість професійним школам готувати для себе кваліфіковані педагогічні кадри через вплив на процес підготовки фахівців з необхідними знаннями, вміннями та компетентностями, здійснювати відбір здібних здобувачів вищої освіти для працевлаштування після закінчення навчання в університеті. Заклади вищої освіти, у свою чергу, посилюють конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг завдяки поліпшенню якості освіти за рахунок адаптації освітніх програм до вимог роботодавців, розширення можливостей для здійснення прикладних наукових досліджень та підвищення кваліфікації викладацького складу. У цьому полягає значення дуальної моделі організації практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл, яка гарантує високий рівень практичної підготовки здобувачів вищої освіти, забезпечує рівновагу між освітніми запитами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти.

Література

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Абашкіна Н.В. – К., 1998. – 400 с.
2. Абашкіна Н.В. Професійні якості вчителя в оцінках німецьких дослідників XX століття / Абашкіна Н.В. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 1(5). – С. 191-200.
3. Бобраков С.В. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід / С. Бобраков // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 161-168. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2012_2_22.
4. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк В.А. – К., 1995. – 221 с.
5. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Козак Н.В. – Тернопіль, 2000. – 211 с.

6. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80>

7. Пуховська Л.П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. П. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 63-70.

8. Пуховська Л.П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал. – 2011. – Випуск 1. – С. 97-107.

9. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 279 с.

10. Турчин А. І. Особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині / Турчин А. І. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – №3. – С. 141-150.

11. Arndt D. Schulpraktische Studien — integrativer Bestandteil im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ / Arndt D., Bernard F., Schröder B. // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. — Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195-220.

12. Bader R. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf / Bader R., Pätzold G. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – 456 S.

13. Bader R. Grundprobleme der Lehrerausbildung für berufsbildenden Schulen / Bader R., Schröder B., Schmeer E. // Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. – Bochum, 1998. – S. 313-331.

14. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVBl S. 492), 233 S.

15. Flach H. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten / Flach H., Lück J., Preuss R. – Frankfurt-am-Main, 1995. – Bd. 2. – 226 S

16. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.bundestag.de/gg>

17. Holfelder W. Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienstrecht /Holfelder W., Bosse W. unter Mitarbeit von Weber G. – 10. Auflage. – Stuttgart; München; Hannover; Berlin, 1991. – 351 S.

18. Lehrer / Lehrerin an beruflichen Schulen /Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen. – 11. Auflage. – Bonn /Bielefeld: Bertelsmann Verl., 1994. – 186 S.

19. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar / Lutter H. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 S.

20. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland / Schulz D. // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-525.

21. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell / Weber G. //Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – S. 409-435

References

1. Abashkina, N. (1998). *Rozvytok profesijnoi osvity v Nimechchyni (kinec' XIX-XX st.)* [The Development of the Vocational Training in Germany (the End of the XIX-th Century – the XX-th Century)]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Abashkina, N. (2002). *Profesijni yakosti vchy'telya v ocinkax nimecz'ky'x doslidny'kiv XX stolittya* [Professional qualities of the teacher in the estimations of the German researchers of the XX century]. *Continuing Professional Education. Theory and Practice. Scientific and Methodical Journal*, 1(5), 191-200 [in Ukrainian].

3. Bobrakov, S. (2012). *Reformuvannya zmistu profesijnoyi pidgotovky' vchy'teliv u VNZ Nimechchy'ny': prakty'ko-orijentovany'j pidxid* [Reforming the content of teacher training in German higher education institutions: a practice-oriented approach]. *Comparative professional pedagogy*, 2, 161-168. – Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2012_2_22. [in Ukrainian].

4. Gamanyuk, V. (1995). *Sy'stema pidgotovky' pedagogichny'x kadriv ta pidvy'shennya yix kvalifikaciji u Nimechchy'ni* [System of preparation of pedagogical staff and their qualification improvement in Germany]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kozak, N. (2000). *Dy'dakty'chni osnovy' profesijnoyi pidgotovky' majbutnix uchy'teliv u FRN (druga polovy'na XVIII – kinecz' XX st* [Didactic bases of professional training of future teachers in German Federative Republic (the middle of the 18th – the end of the 20th century)]. Candidate's thesis. Ternopil' [in Ukrainian].

6. *Pro zatverdzhennya planu zahodiv z realizaciji Konceptiyi pidgotovky' faxivciv za dual'noyu formoyu zdobuttya osvity* [On approval of the action plan for the implementation of the Concept of training specialists in dual education]. – Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80> [in Ukrainian].

7. Pukhovska, L. (2009). *Yevropejskyi vymir pedahohichnoi osvity: novi kompetentnosti vchyteliv* [The European dimension of teacher education: new competences for teachers]. *Comparative educational studies*, 1, 63-70 [in Ukrainian].

8. Pukhovska, L. (2011). *Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku vchyteliv: rukh do kontseptualnoi karty* [Theoretical foundations of teacher professional development: a movement to a conceptual map]. *Comparative professional pedagogy: scientific journal*, 1, 97-107 [in Ukrainian].

9. Turchyn A. I. *Pidhotovka vchyteliv dlia zakladiv profesiinoyi osvity u Nimechchyni: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. / A. I. Turchyn. – Ternopil, 2003. – 279 s.*

10. Turchyn, A. (2010). *Osobly'vosti prakty'chnoyi profesijno-pedagogichnoyi pidgotovky' majbutnix uchy'teliv profesijnoyi shkoly' v Nimechchy'ni* [The features of practical vocational and educational training of future teachers of vocational schools in Germany]. *Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series Pedagogy*, 3, 141-150 [in Ukrainian].

11. Arndt D. *Schulpraktische Studien — integrativer Bestandteil im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ / Arndt D., Bernard F., Schröder B. // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. — Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. — S. 195-220.*

12. Bader R. *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf / Bader R., Pätzold G. — Bochum: Brockmeyer, 1995. — 456 S.*

13. Bader R. *Grundprobleme der Lehrerausbildung für berufsbildenden Schulen / Bader R., Schröder B., Schmeer E. // Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. — Bochum, 1998. — S. 313-331.*

14. *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVBl S. 492), 233 S.*

15. Flach H. *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten / Flach H., Lück J., Preuss R. — Frankfurt-am-Main, 1995. — Bd. 2. — 226 S*

16. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag [Elektronny'j resurs] – Режим доступу: <https://www.bundestag.de/gg>*

17. *Holfelder W. Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Nebenbestimmungen*

und Sonderteil Lehrerdienstrecht / Holfelder W., Bosse W. unter Mitarbeit von Weber G. – 10. Auflage. – Stuttgart; München; Hannover; Berlin, 1991. – 351 S.

18. Lehrer /Lehrerin an beruflichen Schulen /Hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen. – 11. Auflage. – Bonn /Bielefeld: Bertelsmann Verl., 1994. – 186 S.

19. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar / Lutter H. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 S.

20. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland / Schulz D. // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510-525.

21. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell / Weber G. // Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Brockmeyer, 1995. – S. 409-435

АНОТАЦІЯ

У країнах Європейського Союзу своєрідним інструментом, завдяки якому вдається вирівнювати дисбаланс між зростаючими потребами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти, є дуальна модель здобуття професійної освіти, яка знайшла своє застосування і в сфері вищої педагогічної освіти Німеччини. Це актуалізує потребу вивчення практики дуальної підготовки в педагогічній освіті у даній країні.

У статті охарактеризовано структуру й зміст практичної підготовки майбутніх учителів професійної школи у Німеччині, виявлено та проаналізовано особливості застосування дуального підходу до її організації. З'ясовано, що набуття професійного досвіду, формування необхідних практичних навичок і вмінь здійснюється в процесі виробничої і шкільної практик та педагогічного стажування. Упродовж практики на виробництві формується емпіричний фундамент для навчання в закладі вищої освіти. Шкільна практика розглядається як форма набуття навичок, а не як поле діяльності. Формуванню педагогічної діяльнісної компетентності вчителя-початківця слугує педагогічне стажування, яке організоване за принципом дуальності місць навчання. Під час педагогічного стажування найповніше реалізовується єдність та взаємопроникнення теоретичної і практичної педагогічної підготовки. Ці складові практичної професійно-педагогічної підготовки дають змогу поєднувати та узгоджувати теоретичний і практичний компоненти навчання, синтезувати наукові знання і практичні вміння, формувати власний стиль професійної діяльності.

Визначено перспективи використання позитивного досвіду застосування дуальної моделі практичної професійно-педагогічної підготовки учителів професійної школи в Німеччині в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні: ініціювання попередньої практичної діяльності на виробництві з обраного фаху як необхідної передумови вступу до закладу вищої освіти; запровадження педагогічного стажування; здійснення кооперування закладу вищої освіти з підприємствами, установами та організаціями.

Ключові слова: *учитель професійної школи, практична професійно-педагогічна підготовка, виробнича практика, шкільна практика, педагогічне стажування, дуальність, Німеччина*