

А. І. ТУРЧИН

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В НІМЕЧЧИНІ

Виявлено та проаналізовано особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині. З'ясовано, що набуття професійного досвіду, формування необхідних практичних навичок і вмінь здійснюється в процесі виробничої і шкільної практик та педагогічного стажування. 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 прогресивних ідей досвіду цієї країни для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: вчитель професійної школи, практична професійно-педагогічна підготовка, виробнича практика, шкільна практика, педагогічне стажування, фаза навчання, вищі навчальні заклади Німеччини.

А. И. ТУРЧИН

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ГЕРМАНИИ

Раскрыты и проанализированы особенности практической профессионально-педагогической подготовки будущих учителей профессиональной школы в Германии. Выяснено, что приобретение профессионального опыта, формирование необходимых практических навыков и умений происходит в процессе производственной и школьной практик, а также педагогической стажировки. Эти составные практической профессионально-педагогической подготовки создают возможность объединять и согласовывать теоретический и практический компоненты обучения, синтезировать научные знания и практические умения, формировать личный стиль профессиональной деятельности. Определены перспективы использования прогрессивных идей опыта этой страны для совершенствования педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: учитель профессиональной школы, практическая профессионально-педагогическая подготовка, производственная практика, школьная практика, педагогическая стажировка, фаза обучения, высшие учебные заведения Германии.

A. I. TURCHYN

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

The features of practical vocational and educational training of future teachers of vocational schools in Germany are discovered and analyzed. It is found that professional experience of the necessary practical skills is gained during manufacturing process, school practices and educational training. These components of practical vocational and educational training allow to combine and coordinate the theoretical and practical training components, to synthesize scientific knowledge and practical skills, to form own professional working style. The prospects of progressive ideas of this country that deal with the process of improvement of teacher education in Ukraine are defined.

Key words: professional school teacher, vocational and practical pedagogical training, work placements, school practices, pedagogical training, training phase, higher educational establishments in Germany.

Шкільні реформи є марними, якщо принаймні один з їх напрямів не стосується якості діяльності педагогів, від кваліфікації котрих залежить ефективність педагогічного процесу, проведення освітніх реформ, виховання нових генерацій громадян. Тому в усіх розвинених країнах, які нині модернізують свої освітні системи, значна увага приділяється вищій педагогічній освіті.

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. Різним аспектам цієї проблеми присвячено наукові праці Н. Абашкіної [1], Є. Марчука [2], Т. Мойсеєнко [3], Л. Пуховської [4], А. Турчина [5] та ін.

У статті ми ставимо **за мету** виявити та проаналізувати структурно-організаційні особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині, визначити перспективи використання прогресивних ідей досвіду цієї країни для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

Головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму, розвиток якого під час навчання у ВНЗ розглядається як процес, котрий можливо реалізувати лише за умов єдності та взаємопроникнення теоретичної і практичної підготовки. Тому взаємозв'язок теоретичної підготовленості та практичної роботи за спеціальністю – центральний компонент у системі підготовки вчителів, зокрема, викладачів професійних шкіл. Особливими елементами, спроможними вирішити цю навчально-стратегічну проблему, є практична професійна підготовка з обраної спеціальності на виробництві, шкільна педагогічна практика і педагогічне стажування [12, с. 510].

Отже, професійна практична підготовка майбутніх учителів професійних шкіл Німеччини здійснюється впродовж трьох етапів:

- виробнича практика;
- шкільна практика;
- педагогічне стажування – референдаріат.

На практичну професійну підготовку на виробництві відведено 48–52 тижні. Відзначимо важливість такої підготовки, адже більшість ВНЗ необхідною передумовою вступу до них визначають проходження принаймні трьох місяців практики на виробництві, решту ж необхідно пройти під час навчання у вузі і завершити її до початку складання першого державного іспиту.

Перший етап практичної професійної підготовки 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 може замінити закінчена професійна освіта або дворічний практикум, що передує навчанням у спеціальному вузі. Дуже часто професійне навчання вважають кращим варіантом, ніж практична діяльність на виробництві чи практикум.

Аналіз планів практичної професійної підготовки на виробництві студентів у землях Баварія, Баден-Вюртемберг, Північний Рейн-Вестфалія дозволяє зробити висновок, що ця підготовка допомагає майбутнім учителям професійної школи набути практичних умінь і навичок, знайомить з особливостями праці за спеціальністю та реаліями професійного життя учнів. Все це згодом сприяє успішному та ефективному навчанням у ВНЗ.

Практика функціонування системи підготовки вчителів професійної школи в Німеччині переконує в необхідності використання досвіду попереднього навчання абітурієнтів на виробництві або наявності у них диплома про закінчену професійну освіту як необхідну передумову вступу на індустріально-педагогічні факультети вітчизняних вузів чи в інженерно-педагогічні вузи. Адже в Україні, як правило, на денні відділення вступають випускники загальноосвітніх 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 (на підприємстві, в установі чи організації) 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. Крім того, професійна освіта на виробництві виправдовує себе як своєрідний баланс щодо динамічних змін на ринку праці в європейському просторі.

Шкільна практика інтегрована в навчальний процес ВНЗ. Університети самостійно визначають порядок проходження, складові частини і тривалість педагогічної практики [6, с. 209]. Вузи відкривають спеціальні установи, що відповідають за організацію та проведення практики. Вони тісно співпрацюють зі школами, які уповноважені міністерством культури і освіти Німеччини приймати студентів для проходження ними професійно-практичної підготовки, проводять спеціальні навчальні заходи, призначені для підготовки, аналізу й оцінювання шкільної практики.

Головним завданням і метою шкільної практики на період навчання у ВНЗ є введення студентів у реалії вчительської діяльності в школі та в 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 його діяльністю практикант зобов'язаний зайнятися плануванням власних занять і провести перші пробні уроки. Ментор консультує студентів під час спостереження та при підготовці, проведенні й оцінці власних пробних уроків.

Водночас 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 вчителями, молодіжними організаціями, профспілкою. На педагогічну практику в школі покладено ще одне важливе завдання: вона повинна підтвердити чи заперечити правильність обраної студентом професії та його професійну придатність, тобто служити профорієнтації. Це ще раз підкреслює важливість проходження педагогічної практики в школі під час навчання у ВНЗ і тому є невід'ємною складовою педагогічних навчальних курсів.

Педагогічна, спеціально-наукова, професійно-практична підготовка організовується так, щоб доповнювати і поглиблювати одна одну. З огляду на це викладачі ВНЗ та ментори у професійній школі перебувають у постійному контакті, спільно та узгоджено планують і відвідують заняття та навчальні заходи як у школі, так і у вузі, а викладачі, крім того, проводять уроки у професійній школі.

Професійна практична підготовка під час навчання у вузі здійснюється у двох формах:

- підготовка до практичної роботи у професійній школі з педагогічною основою;
- підготовка до практичної роботи у професійній школі з основним елементом дидактики спеціальності та додаткового загальноосвітнього предмета.

Як правило, кожен студент повинен пройти наступні види шкільної педагогічної практики: а) педагогічну орієнтаційну блокову практику; б) блокову практику з дидактики додаткового предмета; в) навчально-супроводжувачу практику з дидактики основної спеціальності [7, с. 217]. Студенти (не більше трьох в одному класі) проходять обидві блокові 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 учня, вивчають проблемні питання, що стосуються викладання, навчання і виховання 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 має ознайомлювально-навчальний характер. Кандидати на посаду вчителя включаються у навчально-виховний процес, знайомляться з учнівським контингентом, вивчають проблеми, що виникають 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 ВНЗ. Студенти, які замість другого предмета вивчають додаткову спеціальність, проходять практику в державній професійній школі чи школі спеціальностей.

Під час блокової практики з дидактики додаткового предмета студенти вивчають специфічні фахові завдання і цілі відповідної навчальної програми, спостерігають на уроках за методами і прийомами, які використовує вчитель 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 предмета 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 ВНЗ. Вона також здійснюється у державній професійній школі, а зі спеціальності «фахова педагогіка» – у професійних академіях, школах спеціальностей або спеціальних школах підвищеного типу. В рамках практики студенти (не більше шести осіб) протягом одного семестру один раз у тиждень відвідують професійну школу, де у закріпленому за ними класі спостерігають за ходом заняття, яке проводить доцент або викладач фахової дидактики. Цей урок із відповідної спеціальності викладач готує на навчальному занятті у ВНЗ і за згодою директора школи та ментора випробовує та демонструє в класі. Навчальне навантаження сягає мінімум чотири години. Ця практика органічно пов'язується з навчальними заняттями з фахової дидактики у ВНЗ, внаслідок чого теорія та практика доповнюють та поглиблюють одна одну.

Під час навчально-супроводжуючої практики з дидактики спеціальності кандидати на посаду вчителя 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 викладачів 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 – другої фази навчання педагогів Німеччини. Допуск до нього мають усі випускники ВНЗ, які склали перший державний іспит на посаду вчителя професійної школи чи іспит на звання дипломованого вчителя комерційної школи або ж еквівалентний іспит. На законодавчому рівні це право впливає з гарантованого Основним законом права на вільний вибір професії (ст. 12 Конституції Німеччини). Майбутні викладачі професійної школи зараховуються на педагогічне стажування 1 травня і 1 листопада поточного року. Педагогічне стажування у всіх федеральних землях Німеччини триває 24 місяці і поділяється на чотири фази: вступну (3 місяці), диференційну (6 місяців), інтенсивну (12 місяців) та підготовчу (3 місяці) [10, с. 164].

Завдання другої фази підготовки вчителів професійної школи полягає у формуванні шкільно-педагогічної діяльній компетентності на базі академічної освіти. Оскільки вона може формуватися в активному спілкуванні, аналізі та вирішенні 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 переданням знань: невіддільним є також виховання молоді генерації. Виховання – це 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 надають дидактичну свободу діяльності, так звану педагогічну свободу [9, с. 215]. Тому його приймають на державну службу і він несе громадсько-правову відповідальність, 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 діяльній 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 ВНЗ з усіма правами й обов'язками, а державні службовці до відкликання – штудієнреферндарії.

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 реферндаріату, відзначається іншою правовою організацією, ніж університет. У більшості федеральних земель – це навчальні семінари, що відповідають за реалізацію другої фази навчання [11, с. 25]. Це закриті навчальні заклади суб'єктів федерації, які перебувають у прямому підпорядкуванні міністерству культури і освіти. Воно запрошує 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 його 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 викладачів. 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.

Отже, підготовка вчителів професійної школи у другій фазі здійснюється 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 реферндарія вона може охоплювати й додаткові предмети, якщо з них було складено перший державний іспит.

Завдання педагогічного стажування передусім полягає у формуванні на основі здобутої в університеті фахово-теоретичної підготовки педагогічної діяльній 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 знання; впроваджувати інновації у зміст навчальних програм; самокритично планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати свою професійну діяльність [13, с. 415–416]. До них додається також ознайомлення з усіма нормами, даними і фактами, що існують в кожній землі і тому не можуть бути об'єктом надрегіональної функціонуючої першої фази навчання.

Уся педагогічна підготовка під час другої фази проходить у:

- навчальних семінарах, які охоплюють заняття з педагогіки і педагогічної психології (включаючи загальну дидактику), 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 [10, с. 166].

Загальну концепцію підготовки вчителів професійної школи під час другої фази можна подати також у вигляді схеми (рис.1).

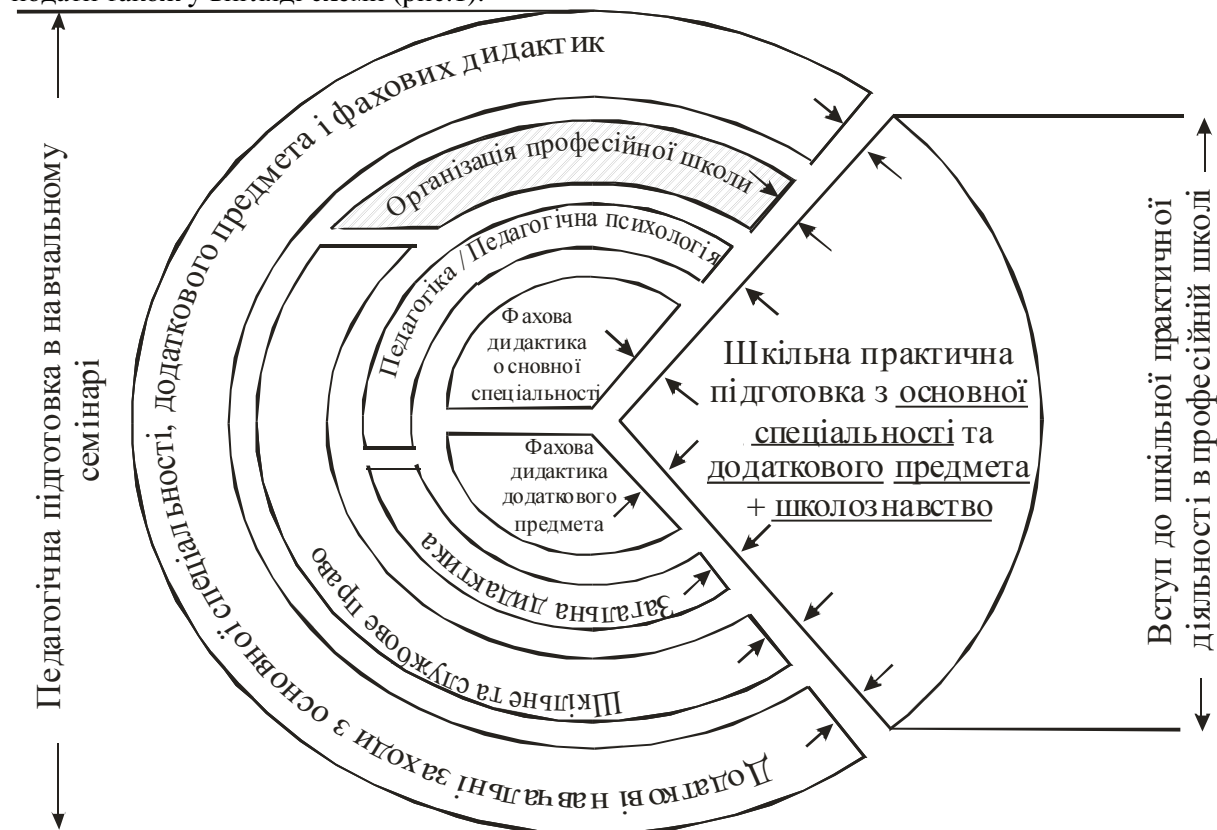


Рис. 1. Загальна концепція підготовки вчителів професійної школи у другій фазі навчання.

Як бачимо з рис.1, у центрі навчальної пропозиції семінару перебуває 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, загальноприйнятні 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, сформулювати і реалізувати ситуативно зумовлені варіанти діяльності.

Дисципліна «Організація професійної школи» має на меті ознайомити учителів-початківців із системою функціонування школи як справжнього носія виховання і навчання в суспільстві. У сфері системи професійних шкіл вона зазнає дуже різноманітних та різнопланових форм, тому при вивченні цього предмета йдеться про тематику, важливу для підготовки вчителів професійної школи.

Шкільне і службове право утворюють для формування педагогічної діяльнісної компетентності надзвичайно важливий взаємозв'язок між правовим статусом учнів і педагогічними завданнями вчителя. Вона ідентична правовій базі інституту школи.

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 в центрі змісту всіх семінарських навчальних заходів перебуває практична

діяльність реферндарія у школі. Практична навчально-виховна діяльність у професійній школі організована за принципом збагачення і поглиблення діяльнісної компетентності.

Під час вступної фази навчальне навантаження стажиста становить 10 годин у тиждень. Кандидат на посаду вчителя на основі відвідування занять досвідченого вчителя-методиста 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, які можуть виникнути під час пробного уроку.

На диференційній фазі навчальне навантаження зростає до 12 годин у 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 школи. Вони зобов'язані прийняти рішення про рівень підготовки реферндарія, його придатність чи непридатність до проведення самостійних уроків зі спеціальності та додаткового предмета. Передбачається два варіанти: у першому випадку надається допуск на другий рік навчання, а в другому – продовження на півроку першого періоду і вчитель-початківець проходить повторну атестацію.

З початком другого періоду, який охоплює інтенсивну та підготовчу фази, навантаження збільшується до 12–14 годин у тиждень. Під час інтенсивної фази реферндарій самостійно проводить 8–10 уроків і чотири години відводить на супроводжувальні заняття або відвідування уроків вчителя. Тому час, призначений для навчання у семінарі, зменшується з попередніх 12–13 до 6 годин у тиждень. Загальне тижневе навантаження стажиста тотожне робочому навантаженню штатного вчителя у професійній школі (20 годин у тиждень).

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

На завершальній фазі навантаження знижується до 4 годин у 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 іспиту – так званого педагогічного. При складанні цього іспиту реферндарій повинен довести, що він досяг мети педагогічного стажування і володіє достатньою підготовкою для зайняття посади вчителя професійної школи. Іспит проводиться у терміни, 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 певні завдання.

- Письмову роботу на дидактичну тему, яка впливає з навчальної діяльності реферндарія. Тему на вибір пропонує йому керівник 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 реферндарій повинен підтвердити свою спроможність на базі педагогічних, суспільно-наукових, спеціально-наукових, фахово-дидактичних знань планувати навчальні процеси, представляти їх перебіг та оцінювати результати. Можливим є виконання групової роботи, узгодивши це попередньо з керівником семінару.

- Проведення чотирьох екзаменаційних уроків з основної спеціальності (2 уроки) та додаткового предмета (2 уроки), причому у різних типах професійної школи. Ці заняття, за бажанням реферндарія, 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 чи 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 складають 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 студієнреферендарія 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 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. Екзаменаційна співбесіда не повинна тривати більше 60 хвилин [10, с. 171].

За окремими результатами іспитів встановлюється загальна оцінка. Педагогічний іспит вважається складеним, якщо кожен його результат оцінено щонайменше на «достатньо». Референдарій, який склав другий державний іспит у встановлені строки, успішно закінчує педагогічне стажування. Критерієм для прийняття рішення про зарахування його на шкільну службу в кожній федеральній землі є земельний іспит на посаду вчителя, екзаменаційний бал якого впливає 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 у Німеччині. У цей період на базі академічної, науково-теоретичної підготовки відбувається формування педагогічної діяльнійої компетентності вчителів-початківців. На думку німецьких учених Г. Вебера [13], Г. Люттера [11], Б. Шрьодера [6], навчання на другій фазі відзначається виникненням іншої інтелектуальної діяльності, яка призначена сформулювати 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 принципом зростаючої діяльнійої компетентності, надає можливість референдаріям накопичувати досвід викладання. Практика створює їм нагоду для самостійного випробовування й самоствердження та пропонує прямий і активний контакт із професійною сферою діяльності.

Проте практична педагогічна підготовка вчительських кадрів для професійних шкіл у Німеччині має і свої слабкі місця. Головним недоліком другої фази навчання вважається її автономність і відмежованість від вузу внаслідок чого утворюється певний розрив між теоретичною та практичною професійною підготовкою, а підпорядкування педагогічного стажування місцевому регіональному уряду фактично виключає можливість контролю з боку ВНЗ за цим етапом підготовки вчителів, позбавляючи цю роботу наукового коригування [5, с. 138].

Недоліками є також: відсутність достатнього контакту з учителями як однієї з істотних передумов отримання конкретних уявлень про роботу, труднощі і проблеми вчителів; недостатня спрямованість практики на її основну функцію – застосовувати теоретичні знання в ситуаціях шкільної дійсності; відсутність підготовки керівництва й висновків про практику.

У зв'язку з цим для покращення організації практики та її ефективності необхідно, на нашу думку, було б проводити попередні обговорення проведених занять, старанніше здійснювати підбір доцентів і менторів, проводити навчання менторів перед початком практики, приділяти більше часу і надавати конкретної допомоги з боку доцентів і вчителів-

методистів при проходженні практики, створити студентські гуртки з обміну досвідом, проводити спільні обговорення студентів, менторів і доцентів при оцінюванні практики у закладах її проходження.

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 впливають із потреб часу. Кінцевим же показником підготовки педагогічного персоналу є висока 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. 24-місячна педагогічна практика характеризується специфічною інтелектуальною діяльністю, яка покликана сформулювати поглиблену установку і позицію майбутніх викладачів професійної школи щодо навчального закладу, учнів, їх життєдіяльності. Вона 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 вузів, 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 педагогічних вузів та вчителів, що забезпечить підготовку, яка відповідає практичним потребам середньої ланки освіти. Такий підхід одночасно дасть змогу повніше використовувати досвід найбільш кваліфікованих шкільних учителів у підготовці нової генерації педагогів.

Результати дослідження структурно-організаційних особливостей практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині дають підстави зробити певні узагальнення.

Набуття професійного досвіду, формування необхідних практичних навичок і вмінь учителів професійної школи здійснюється в процесі виробничої і шкільної практик та педагогічного стажування.

Особливістю німецької моделі підготовки вчителів професійної школи є те, що необхідною умовою вступу до ВНЗ є проходження принаймні трьох місяців практики на виробництві, під час якої формується емпіричний фундамент для навчання в університеті. Практична підготовка на виробництві розкриває молодим людям напрями діяльності підприємства чи установи, дає змогу вивчати технологічні процеси, стимулює розвиток навичок співробітництва, ознайомлює з виробничою етикою, розвиває вміння оцінювати результати власної діяльності.

Шкільна практика ознайомлює студентів з функціонуванням професійно-освітнього закладу, педагогічною діяльністю вчителя, стимулює до самостійної навчально-виховної роботи, допомагає зробити висновки щодо правильності професійного вибору. Внаслідок цього цей вид практики розглядають як форму набуття навичок, а не як поле діяльності.

Формуванню педагогічної діяльній компетентності вчителя-початківця слугує педагогічне стажування. Підготовка тут проходить у професійній школі та навчальному семінарі. Основним змістовим компонентом усіх семінарських заходів є практична діяльність стажиста у професійно-освітньому закладі. Дворічна підготовча робота забезпечує можливість вивчення педагогічних технологій навчання, розвиває професійне творче мислення, формує навички комунікації, лідерства, прийняття самостійних рішень, співробітництва. Під час педагогічного стажування найповніше реалізовується єдність та взаємопроникнення теоретичної і практичної педагогічної підготовки.

Названі 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.

Вивчення й аналіз документальних джерел та наукової літератури, присвячених питанням педагогічних технологій навчання майбутніх учителів професійної школи у Німеччині, дало змогу виявити можливості використання німецького досвіду при підготовці студентів в педагогічних вузах України. Зокрема, видається доцільним запровадження попередньої практичної діяльності на виробництві з обраного фаху як необхідної передумови вступу до ВНЗ і педагогічного стажування; здійснення кооперування вузів з підприємствами, установами та організаціями. Використовувати надбання німецьких вузів у сфері підготовки вчителів професійної школи необхідно продумано, раціонально, з врахуванням, менталітету студентів, регіональних особливостей, можливостей вітчизняних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Професійні якості вчителя в оцінках німецьких дослідників XX століття // Н. В. Абашкіна. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – К., 2002. – Вип. 1 (5). – С. 191–200.
2. Марчук Е. В. Подготовка педагогов для профшкол германии. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.11.2010: <<http://wecomm.ru/structure/?idstructure=483>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Моисеенко Т. Г. Система практической подготовки учителя массовой школы ФРГ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. Г. Моисеенко. – М., 1983. – 204 с.
4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – 354 с.
5. 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.
6. Arndt D., Schröder B. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen» // Bernard F., Schröder B. Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. – Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195–220.
7. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 2004 (GVBI S. 492). – 233 s.
8. Flach H., Lück J., Preuss R. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. – Frankfurt-am-Main, 1995. – Bd. 2. – 226 s.
9. 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.
10. 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.
11. Lutter H. Die pädagogische Ausbildung von Berufsschullehrern im Studienseminar. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien, 1999. – 350 s.
12. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 2000. – S. 510–525.
13. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von HMK und BMBF. – Bonn, 2007. – 20 s.
14. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell // Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. – Bochum: Brockmeyer, 2005. – S. 409–435.