

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

ТУРЧИН Андрій Іванович

УДК 371.13(430)

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
У НІМЕЧЧИНІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Тернопіль – 2003

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана на кафедрі педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Міністерства освіти і науки України.

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник **Абашкіна Неллі Володимирівна**, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, провідний науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки і психології.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор **Гуревич Роман Семенович**, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, декан педагогічно-індустріального факультету;

кандидат педагогічних наук, доцент **Каплун Андрій Володимирович**, Вище професійне училище № 1 м. Тернополя, директор.

Провідна установа: **Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка**, кафедра педагогіки, Міністерство освіти і науки України, м. Житомир.

Захист відбудеться 27 червня 2003 р. о 14.30 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради К 58.053.01 у Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М.Кривоноса, 2, зал засідань.

З дисертацією можна познайомитися в бібліотеці Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за адресою: 46027, м. Тернопіль, вул. М.Кривоноса, 2.

Автореферат розіслано «__» _____ 2003 р.

Учений секретар спеціалізованої
вченої ради

Чайка В. М.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність і доцільність дослідження. Процес всебічної соціально-економічної трансформації, що відбувається в Україні протягом останнього десятиліття, вимагає реформування всіх системних елементів освіти. Це стосується передусім вищої педагогічної освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство висококваліфікованими вчителями, які реалізовуватимуть державну політику, спрямовану на розкриття інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень.

Успішному реформуванню системи підготовки педагогічних кадрів сприятиме врахування результатів порівняльної професійної педагогіки, яка з'ясовує переваги й особливості підготовки фахівців у різних державах та виявляє можливості доцільного застосування в Україні інноваційної практики педагогічної освіти розвинених країн.

Зарубіжні вчені дійшли висновку, що недооцінка важливості підготовки вчителів, зокрема викладачів професійно-освітніх закладів, спричиняє серйозні наслідки, безпосередньо пов'язані з деградацією трудової та суспільної моралі, що негативно впливає на суспільний розвиток і виробництво. Тому у високорозвинених країнах підготовка педагогічних кадрів належить до пріоритетних напрямів вищої освіти. Значний інтерес у цьому зв'язку становить система педагогічної освіти Німеччини, яка має багатотисячолітні традиції у цій галузі.

Одним із головних чинників, що забезпечують високий рівень економічного розвитку Німеччини, є підготовка педагогічного персоналу для закладів професійної освіти, в яких готують висококваліфіковані робітничі кадри, що беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг населенню. Німецька система підготовки педагогічних кадрів має бездоганну міжнародну репутацію, її навчальні заклади традиційно активні на світовому ринку освіти. Важливість німецького досвіду підтверджується ще й тим, що він уже використовувався у процесі реформування педагогічної освіти в колишній НДР. Після відновлення територіальної цілісності Німеччини розпочалася трансформація системи педагогічної освіти НДР у напрямі її зближення з освітньою системою ФРН. Вивчення цього досвіду відкриває можливості для наукового прогнозування ймовірних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу багатьох науковців до проблем становлення і розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Л.Пуховська, В.Кравець, Т.Мойсеєнко,

С.Титович, І.Гуревич та ін. Аналіз процесу становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині здійснено в дисертаційному дослідженні В.Гаманюк. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н.Козак. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини розглянуто в дисертаційному дослідженні Т.Вакуленко. Окремим аспектам підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти присвячено розділ дисертації Н.Абашкіної «Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.)». Аналіз педагогічної літератури показав, що проблема підготовки вчителів для професійних шкіл у Німеччині ще не була предметом системного наукового пошуку в Україні і досліджена недостатньо.

Враховуючи практичну важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у підготовці вчителів для професійно-освітніх закладів, доцільність його використання у проектуванні єдиної концептуальної політики, стратегії і тактики розвитку вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції Української держави в європейський простір, для дисертаційної роботи обрано тему **«Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині»**.

Теоретичне вивчення проблеми дає змогу сформулювати **провідну ідею дослідження** — аналіз зарубіжного досвіду, зокрема Німеччини, виявлення переваг і особливостей у підготовці вчителів професійної школи стане одним із визначальних підходів до з'ясування основних напрямів удосконалення освітніх систем, включаючи і систему підготовки вчителів в Україні.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою частиною плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка над колективною темою «Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» (шифр 13П-25-К) та комплексної програми науково-дослідної роботи відділу порівняльної професійної педагогіки і психології Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України «Багаторівнева професійна підготовка фахівців у сучасних освітніх системах: порівняльний аналіз» (№ держреєстрації 0199И000398). Тема дисертації погоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 23.05.2000 р.)

Об'єкт дослідження — теорія і практика педагогічної освіти в Німеччині.

Предмет дослідження — підготовка вчителів для професійних шкіл у Німеччині.

Мета дослідження — виявити й проаналізувати особливості підготовки вчителів професійної школи в Німеччині, визначити перспективи використання прогресивних ідей досвіду цієї країни для вдосконалення педагогічної освіти в Україні.

Основні завдання дослідження:

1. Визначити і проаналізувати основні етапи розвитку підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти Німеччини, з'ясувати вимоги до кваліфікації вчителя професійної школи на кожному з етапів.

2. Охарактеризувати структуру, зміст та форми підготовки вчителів професійної школи у Німеччині.

3. Виявити особливості практичної підготовки вчителів професійної школи.

4. Дослідити організацію післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини.

5. Вивчити можливості використання прогресивних ідей підготовки вчителів для професійних шкіл Німеччини в аналогічній практиці педагогічної освіти в Україні.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі **методи наукового дослідження**: 1) інтерпретаторсько-аналітичний метод, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням синтезу, аналогії, систематизації, узагальнення; 2) метод порівняльного-історичного аналізу, який дозволив встановити етапи розвитку педагогічної освіти Німеччини у другій половині XIX–початку XXI ст., визначити загальне і специфічне у підготовці вчителів професійної школи у НДР та ФРН, виявити спільні та відмінні ознаки у структурі й змісті професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Німеччини та України; 3) методи емпіричного рівня (інтерв'ю, бесіда, спостереження), що дали змогу глибше проаналізувати особливості підготовки вчителів професійної школи в Німеччині; 4) 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; положення філософії синергетики щодо трактування поняття процесу розвитку; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

Теоретичною основою дослідження стали основні положення

порівняльної педагогіки, теорії і методики професійної освіти, а також праці українських та російських учених із проблем: теорії освітніх систем та їх розвитку (А.Алексюк, В.Безпалько, С.Гончаренко, В.Кремень, А.Лігоцький та ін.); сучасної філософії освіти (А.Валіцька, І.Зязюн, В.Лутай, Н.Ничкало, С.Шевельова); професійної підготовки вчителя (Є.Барбіна, З.Большакова, О.Глузман, В.Гриньова, Н.Сидорчук та ін.); трансформації освіти на Заході (Б.Вульфсон, К.Корсак, В.Кравець, Н.Ничкало, Л.Пуховська); підготовки педагогічних кадрів у Німеччині (Н.Абашкіна, Т.Вакуленко, В.Гаманюк, Т.Мойсеєнко, С.Титович).

Джерельна база дослідження. У процесі науково-педагогічного пошуку використано 405 джерел (у тому числі 227 — німецькомовні). Основними джерелами були наукові праці німецьких педагогів — спеціалістів із педагогічної освіти та професійної педагогіки, офіційні документи про розвиток педагогічної освіти — закони, накази, розпорядження та інші нормативно-правові акти НДР і ФРН, об'єднаної Німеччини; навчальні плани та програми підготовки вчителів професійної школи провідних німецьких університетів. Значна увага приділялася вивченню наукових досліджень українських і російських учених із проблем освіти вчителів у Німеччині та Україні, інформації з мережі Інтернет, опрацюванню документів Міністерства освіти і науки України, матеріалів зарубіжних та вітчизняних періодичних видань.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* в Україні проведено комплексне дослідження процесу становлення і розвитку системи підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти у Німеччині, з'ясовано вимоги до кваліфікації вчителя професійної школи на кожному з визначених етапів; на основі аналізу структури, змісту та форм організації підготовки вчителів професійної школи виявлено її особливості (формування ґрунтовної системи довузівської профорієнтації та професійного відбору в процесі навчання у ВНЗ, багатоступеневість структури, диференціація та індивідуалізація навчання, інтеграція навчальних курсів, прагматичність, рефлексивність, дуальність місць навчання під час педагогічного стажування). *Подальшого розвитку* набули положення щодо функціонування післядипломної освіти вчителів професійної школи на державному, земельному, регіональному та шкільному рівнях, а також доцільності організації заходів із удосконалення кваліфікації в умовах професійно-освітнього закладу. У науковий обіг української професійної педагогіки введено нові теоретичні ідеї (стосовно фундаменталізації навчання, інтеграції навчальних курсів, орієнтації професійної підготовки на вивчення світових досягнень у сфері педагогічної освіти), поняття (навчальна пропозиція, курикулум, студієнреферендарій), факти. Визначено перспективи використання німецького досвіду у вищих

педагогічних навчальних закладах України: науково-обґрунтованої системи професійного відбору, практичного навчання на виробництві, педагогічного стажування, віртуальних форм навчання, поглибленого ознайомлення студентів із сучасними інформаційними технологіями.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати, висновки і рекомендації, які поглиблюють порівняльний аналіз педагогічної освіти Німеччини та України, можуть бути використані у практиці реформування вітчизняної вищої школи, у діяльності ВНЗ при складанні навчальних планів та програм із підготовки майбутніх учителів для системи професійно-технічної освіти, під час читання лекцій із теорії та історії педагогіки, спецкурсів із зарубіжної педагогіки. Фактичний матеріал стане корисним для дослідників суміжних галузей науки.

Вірогідність одержаних результатів і висновків дослідження забезпечується практичним вивченням досвіду організації сучасної підготовки вчителів для закладів професійної освіти Німеччини, об'єктивним аналізом оригінальних наукових джерел та законодавчих документів, методологічною обґрунтованістю вихідних позицій порівняльно-педагогічного пошуку, використанням комплексу взаємозв'язаних методів дослідження відповідно до провідної ідеї, мети, та завдань дослідження.

Впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (довідка № 104 від 08.11.2002 р.), Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01/358 від 18.11.2002 р.), Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 593-40/23 від 03.12.2002 р.) та у навчально-методичний процес вищого професійного училища № 1 м. Тернополя (довідка № 145 від 15.10.2002 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом їх обговорення на засіданнях кафедри педагогіки, вченої ради інституту педагогіки і психології Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (1999-2002 рр.) та оприлюднення і виступів з доповідями на 6 науково-практичних конференціях, у тому числі: *міжнародних* (Київ, 2001 р.), (Вінниця, 2002 р.), (Одеса, 2002 р.); *всеукраїнських* (Луганськ, 1999 р.), (Ялта, 2000 р.), (Ніжин, 2002 р.), а також на Науковій сесії, присвяченій 10-річчю Академії педагогічних наук України (Київ, 2002 р.).

Результати дослідження висвітлено в 7 одноосібних наукових статтях, що надруковані у фахових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів,

висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (405), додатків (24). Основний текст дисертації викладено на 184 сторінках. Робота містить 3 таблиці та 1 рисунок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження; визначено його об'єкт, предмет, мету, завдання і методологію; охарактеризовано джерельну базу; розкрито наукову новизну і практичне значення результатів наукового пошуку, наведено дані про апробацію та впровадження результатів дослідження.

У першому розділі — **«Підготовка педагогічних кадрів для закладів професійної освіти у процесі історичного розвитку Німеччини»** — висвітлено питання еволюції підготовки вчителів для професійних шкіл у Німеччині. Визначено етапи розвитку системи підготовки педагогічних працівників для професійно-освітніх закладів та проаналізовано моделі підготовки вчителя професійної школи.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено, що етап зародження підготовки вчителів професійної школи започаткувало заснування в 1834 р. у Бадені спеціального педагогічного навчального закладу. Цей етап тривав до початку ХХ ст. У той період вчитель вважався спеціалістом з конкретної сфери діяльності. Він володів високим рівнем трудових умінь і навичок, набутих на базі досвіду майстрів і трансформованих в узагальнені науково-теоретичні професійні знання про функціонування механізмів і машин, механізацію та автоматизацію виробництва тощо. Систематична підготовка вчителів для професійно-освітніх закладів розпочалася зі створення в 1923 р. у Пруссії 6-тижневих креслярських курсів. Крім того, спеціальна і професійно-педагогічна підготовка вчителів удосконалювалася на курсах, де вивчалися методики викладання прикладних дисциплін, організація діяльності професійної школи, професіографія, бухгалтерський облік, математика, німецька мова. Згодом 6-тижневі навчальні курси було замінено однорічними семінарськими курсами, куди зараховували осіб, які мали хист до педагогічної діяльності та досвід практичної роботи на посаді архітектора, інженера, техніка, майстра. Випускникам курсів присвоювали звання вчителя професійної школи з металотехніки, будівельної справи, художніх ремесел.

Прийняття Веймарської Конституції Німецької Республіки відкрило етап часткової академізації підготовки вчителів професійної школи (1919–1933). Майбутні педагоги отримали можливість навчатися в університеті, проте — не в усіх землях. Виникли нові типи спеціальних педагогічних закладів — професійно-педагогічні інститути. Підготовка вчителів для професійних шкіл охоплювала такі кваліфікаційні складові: загальнонаукове навчання, вивчення права, суспільствознавчих,

природничих, технічних, прикладних наук і підготовку до шкільної практики. До професійної кваліфікації вчителя було поставлено додаткові вимоги: поруч із ґрунтовними теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками він повинен був володіти високим рівнем педагогічної та загальноосвітньої підготовленості, щоб ефективно організовувати навчально-виховний процес у професійно-освітньому закладі. Отже, вчитель професійної школи став *спеціалістом з педагогіки професійної освіти*. Ця модель підготовки викладачів для професійних шкіл функціонувала в Німеччині до кінця 20–початку 30-х років ХХ ст.

На розвиток педагогічної освіти в Німеччині негативно вплинула фашистська диктатура (1933–1945). Перетворення відбулися у структурі й управлінні, суттєво змінився зміст педагогічної освіти. За основу в педагогіці було взято ідеологію націонал-соціалізму. Від учителя професійної школи вимагалось, щоб він не тільки володів ґрунтовними фаховими знаннями, практичними вміннями, але й світоглядною вишколеністю та стійкими переконаннями.

Як показали результати наукового пошуку, після Другої світової війни наступив етап поліморфності підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти (1946–1990). Стали помітними певні розбіжності в освіті вчителів у східній та західній Німеччині. У НДР вже в повоєнні роки майбутнім викладачам професійно-освітніх закладів надавалася вища інженерна освіта з педагогічним ухилом. Досвід НДР показав: студенти повинні здобувати соціально-педагогічну освіту, щоб бути спроможними розв'язувати нові виховні проблеми сучасного контингенту учнів професійних шкіл. Модель виховної діяльності університетів НДР відзначалася різноманітністю заходів, форм і методів, що сприяло розробці різних форм соціалізації учнів. Позитивним у системі освіти педагогів НДР деякі науковці вважають відсутність вступної фази навчання — педагогічного стажування, у зв'язку з чим термін підготовки вчителів для професійних шкіл був значно коротшим, ніж у ФРН.

У ФРН вчителів професійної школи з університетською освітою почали готувати лише на початку 70-х років ХХ ст. Тут нормою для підготовки вчителів професійної школи стала спеціальна вища освіта, необхідна для викладання основної спеціальності і додаткового предмета, однорічна виробнича практика чи закінчена професійна освіта та півторарічне педагогічне стажування у професійній школі. Модель підготовки вчителів у ФРН за традицією не була єдиною в усіх федеральних землях. У кожній із них існувала власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу до підготовки педагогічних кадрів, що ґрунтувалися на врахуванні загального стану освіти в країні.

Встановлено, що об'єднання ФРН і НДР у єдину державу (03.10.1990 р.) започаткувало етап уніфікації підготовки педагогічних кадрів та формування нового типу вчителя професійної школи для здійснення професійної діяльності у загальноєвропейському освітньому просторі. У країні відбулися кардинальні зміни в різних ланках освіти вчителів східних земель, орієнтовані на західноєвропейські стандарти. Конференцією міністрів культури і освіти федеральних земель 07.05.1993 р. було укладено угоду про визнання педагогічних навчальних курсів колишньої НДР та їх підпорядкування сферам діяльності у ФРН, створено нову законодавчу базу для закладів, що готували вчителів професійної школи. Внаслідок цього виникли нові структури навчання, а також було уніфіковано статус вчителя професійної школи в усій Німеччині. Водночас перехід на модель навчання вчителів професійної школи ФРН не був її повним запозиченням, а зберіг регіональні особливості.

У дослідженні з'ясовано, що становлення сучасної системи підготовки педагогічних кадрів для професійно-освітніх закладів Німеччини відбувається не лише під впливом внутрішніх, але й певних зовнішніх чинників, пов'язаних з інтеграційними процесами у Європі. Німеччина бере активну участь у розробці та реалізації транс'європейських освітніх проєктів. Завдяки змінам у Законі «Про вищу школу» (1998 р.) створено важливі передумови для посилення міжнародного профілю німецьких університетів: вони можуть оцінювати успішність за бальною системою, вводити нові навчальні курси, присуджувати вчені ступені бакалавра чи магістра. Сьогодні німецькі ВНЗ можуть пропонувати свідоцтва про вищу освіту та вчені ступені, які адаптовані до вузівських структур, що практикуються в світі, та відповідні до загальновизнаних міжнародних стандартів. Багато університетів уже розробили нові навчальні курси. У 1999 р. в чотирьох німецьких університетах було організовано принципово новий додатковий навчальний курс «Євронауки». Основним завданням цієї навчальної пропозиції є ознайомлення із сутністю ЄС, формування вміння критично аналізувати функціонування суспільних секторів різних країн, підготовка до практичного розв'язання загальноєвропейських проблем.

У 1999–2000 рр. в Карлсруерському університеті було відкрито новий 8-семестровий навчальний курс «Вчитель-європеєць», який готує вчителів професійної школи для роботи у загальноєвропейському просторі. Його особливістю є те, що до обраної студентами комбінації навчальних предметів додається так званий «європейський профіль», завдяки якому пропонуються додаткові заняття зі спеціальності, педагогіки, сучасної історії, країнознавства, лінгвістики, дидактики

іноземної мови. Випускники курсу отримують сертифікати європейського зразка, внаслідок чого здобувають унікальну можливість працювати за спеціальністю як у Німеччині, так і за кордоном. Дипломи європейського зразка відповідають концептуальним положенням ідеї підготовки вчителя-європейця, який може працювати в різних освітніх системах.

Зазначені навчальні пропозиції користуються в університетах великою популярністю тому, що при наявності можливостей навчання, стажування чи тимчасової роботи за кордоном, а також при прийомі на державну службу у професійну школу перевага надається вчителям — випускникам курсів «Євронауки» та «Вчитель-європеець». Співробітництво Німеччини у розробці та реалізації транс'європейських проєктів є перспективним напрямом розвитку освітніх систем, оскільки сприяє підготовці мобільних, висококваліфікованих спеціалістів, здатних конкурувати на європейському та міжнародному ринках праці.

У другому розділі — **«Структура підготовки та педагогічні технології навчання майбутніх учителів професійної школи в системі вищої освіти Німеччини»** — проаналізовано зміст і структуру навчальних планів та програм, визначено основні вимоги до підготовки вчителів професійної школи, виявлено особливості їх теоретичної і практичної підготовки та використання певних форм організації навчального процесу в університетах Німеччини.

У процесі дослідження встановлено, що кожна з 16 федеральних земель самостійно регулює порядок навчання вчителів для професійно-освітніх закладів країни. Внаслідок цього тут створено багатоваріантну систему підготовки педагогічних кадрів, а університети мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу. Тому в Німеччині існує декілька варіантів здобуття педагогічної освіти, два з яких є найбільш поширеними: педагогічні і дипломні навчальні курси, що завершуються відповідно складанням Першого державного іспиту та іспиту на звання дипломованого вчителя професійної школи. Успішне складання іспитів після закінчення навчання у ВНЗ свідчить лише про *отримання професійної кваліфікації* і є своєрідною перепусткою до дворічної підготовчої роботи — референдаріату, який включає набуття професійно-практичного досвіду у формі стажування в професійних школах.

У ході наукового пошуку виявлено, що система підготовки вчителів для закладів професійної освіти передбачає: 1) здобуття атестату про закінчення середнього чи середнього спеціального навчального закладу, що дає право на вступ до ВНЗ; 2) практичну професійну підготовку з обраної спеціальності чи закінчену професійну освіту; 3) навчання в університеті; 4) педагогічне стажування; 5) післядипломну освіту.

Навчальний курс «Підготовка вчителя для викладання теорії спеціальності та загальноосвітніх предметів у професійній школі» звужує цю структуру й охоплює дві фази: навчання в університеті та педагогічне стажування.

Результати аналізу наукової літератури, навчальних планів і програм показали, що в німецьких університетах функціонує послідовна модель програми. Вона передбачає вивчення кандидатами на посаду вчителя професійної школи загальнонаукових, прикладних, педагогічних дисциплін на першому етапі навчання (перша фаза навчання), а педагогічну практику та оволодіння змістом частини предметів психолого-педагогічного циклу — на другому, заключному етапі (друга фаза навчання). Встановлено, що характерними особливостями навчальних планів і програм є їх різноманітність і багатоваріантність, а також організація курсів у вигляді послідовних циклів. Типовим прикладом різноманітності є дво-, а інколи трипрофільність підготовки вчителів. Основна спеціальність поєднується із загальноосвітнім, спорідненим чи близькоспорідненим предметом. Це забезпечує отримання кваліфікації з різнотипних профілів, що створює додаткові можливості для самореалізації педагогів на ринку праці. Багатоваріантність передбачає також диференціацію та індивідуалізацію підготовки майбутніх учителів професійної школи. Реалізацію такого підходу забезпечує блоково-модульна система побудови програм. Виявлено, що до першого блоку навчальних планів входять обов'язкові курси, специфічні для кожної спеціальності. Другий блок формують елективні курси (вибір одного з обов'язкових предметів на альтернативній основі), які можуть бути як загальнонауковими, так і прикладними. Третій блок утворюють факультативні предмети. Можливість вибору предметів з різних блоків допомагає уникати суперечностей між загальними вимогами до освіти студентів та їх індивідуальними нахилами й уподобаннями. Водночас це є основою індивідуального формування програм і забезпечує гнучкість системи підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти. Самостійність студентів у виборі змісту навчання є характерною особливістю організації навчального процесу в університетах Німеччини.

У розділі проаналізовано форми організації навчального процесу. З'ясовано, що при підготовці вчителів професійної школи німецькі університети надають перевагу лекційно-семінарській системі організації навчання. Відповідно домінуючими формами навчання є лекція, практичне заняття, семінар, лабораторна робота, практикум, факультатив. Розвиток комунікаційно-інформаційних систем вніс додатковий імпульс в організацію навчального процесу. Дедалі частіше тут використовуються інтерактивне телебачення, віртуальні форми

навчання: семінари, відеолекції, робота в електронних бібліотеках та інші навчальні пропозиції мережі Інтернет.

У розділі схарактеризовано особливості практичної професійно-педагогічної підготовки кандидатів на посаду вчителя професійної школи. Встановлено, що головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму. Його розвиток розглядається як процес, який можливо реалізувати лише за умови єдності та взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки. Особливими елементами, що допомагають розв'язати цю навчальну проблему, є практика з обраної спеціальності на підприємстві чи в установі, шкільна практика і педагогічне стажування.

Під час *виробничої практики* студенти вивчають напрями діяльності підприємства і технологічні процеси, ознайомлюються з виробничою етикою, розвивають навички співробітництва та вміння оцінювати результати власної діяльності.

У дисертаційному дослідженні проаналізовано два основні види *шкільної практики*: 1) педагогічну орієнтаційну практику, що слугує ознайомленню з учнівським контингентом, вивченню проблем, пов'язаних із навчанням і вихованням; 2) дидактичну практику, яка безпосередньо спрямована на здобуття першого професійного досвіду викладання, забезпечення зв'язку теоретичного і практичного компонентів навчання. У Німеччині педагогічну практику, яка проходить паралельно з навчанням в університеті, розглядають як форму набуття навичок, а не як поле діяльності.

Формування педагогічної діяльнісної компетентності — завдання *педагогічного стажування*. Підготовка вчителів тут здійснюється за принципом дуальності, тобто подвійності місця навчання, — і в професійній школі, і в навчальному семінарі. Навчальний процес у семінарі відрізняється від традиційного передусім тим, що графік занять тісно пов'язаний із розкладом занять у професійно-освітньому закладі, а зміст усіх заходів зорієнтований на практичну діяльність стажиста в школі. Професійна школа стає центром підготовки педагогічних кадрів. Визначальним у навчанні вчителів на другій фазі є взаємопроникнення педагогічної теорії та педагогічної практики, внаслідок чого вчитель виходить на якісно новий, вищий рівень кваліфікації. Свідомство про складання Другого державного іспиту після закінчення стажування *підтверджує професійну придатність* учителя до роботи у школі і є документом, необхідним для зарахування на державну службу.

Третій розділ — **«Післядипломна освіта вчителів професійної школи»** — присвячено розгляду питань, пов'язаних з особливостями вдосконалення кваліфікації педагогічних працівників. З'ясовано, що система післядипломної освіти вчителів професійних шкіл Німеччини

надзвичайно розгалужена і диференційована. Стосовно змісту, мети та завдань вона поділяється на власне підвищення кваліфікації і розширення кваліфікації вчителів за рахунок здобуття додаткової спеціальності. Однак, як засвідчує практика післядипломної педагогічної освіти в Німеччині, умовні межі між цими двома поняттями настільки гнучкі, що одні і ті ж заходи в системі підвищення професійно-педагогічної підготовки вчителів професійної школи важко однозначно кваліфікувати.

Підвищення кваліфікації викладачів професійно-освітніх закладів відзначається вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією і реалізується на міжземельному, земельному, регіональному, шкільному та індивідуальному рівнях. Кожен учитель професійної школи в середньому на рік бере участь у двох-трьох заходах з удосконалення професійно-педагогічної підготовки. Окремі вчителі зголошуються на курси добровільно, узгоджуючи, проте, це з адміністрацією навчального закладу та враховуючи наявність місць. Учителів звільняють на цей період від викладання у школі та призначають матеріальну винагороду.

Найглобальніший рівень післядипломної освіти — *міжземельний* — пропонує заходи вчителям більшості земель, а інколи всієї країни. Саме тут реалізуються програми міжнародного обміну педагогами, організуються спільні проекти академій та земельних інститутів: навчально-ознайомлювальні поїздки вчителів по Німеччині, заочне навчання тощо. За проведення усіх заходів відповідають різні інституції: незалежні академії, консульства відповідних держав у Німеччині, заочний інститут та ін.

Удосконалення професійно-педагогічної майстерності вчителів на *земельному* рівні організовується Академіями підвищення кваліфікації вчителів та Інститутами шкільної педагогіки суб'єктів федерації. При плануванні змісту навчальних заходів основний акцент робиться на теми, які стосуються реформування професійно-освітніх закладів і шкільних експериментів; все більшої уваги приділяється ознайомленню з новими інформаційно-комунікаційними технологіями, новітніми досягненнями обчислювальної та комп'ютерної техніки, біології, хімії, питанням екологічного виховання.

У процесі дослідження виявлено такі основні заходи підвищення кваліфікації вчителів *регіонального* рівня: 1) вступні курси зі шкільних експериментів і нових навчальних програм, що проводять референти — керівники зі спеціальності чи експерименту, які відвідували відповідні заходи з вдосконалення кваліфікації земельного рівня; 2) підвищення професійної підготовки зі спеціальності, що організовується спільно з економічними спілками, підприємствами, фірмами; 3) інформаційні заходи, присвячені, наприклад, правовим та організаційним змінам у

системі професійної освіти. Їх організують у формі курсів, семінарів, конференцій, засідань. При цьому дотримуються чітких вимог: заходи повинні бути короткостроковими, проводитися недалеко від місця праці та проживання, розглядати питання актуальні для вчителів регіону, враховувати побажання слухачів, допомагати розв'язанню конкретних проблем.

На *шкільному* рівні підвищення кваліфікації педагогів об'єктом його організації та місцем проведення є професійно-освітній заклад. Шкільне вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів поділяється на міжшкільне і внутрішньошкільне, яке протягом останнього десятиліття набуло в Німеччині значної популярності. Найпоширенішими формами такого виду роботи є наради, засідання, відвідування уроків, дослідження, гуртки, форуми, педагогічні конференції. Встановлено, що беззаперечними перевагами підвищення кваліфікації вчителів в умовах професійної школи є: оперативність розв'язання актуальних проблем і питань, що виносяться на обговорення у конкретному закладі; участь у роботі з підвищення професійного рівня всього педагогічного колективу, включаючи майстрів виробничого навчання та інших запрошених осіб; створення у педагогічному колективі атмосфери творчості та ініціативи; заощадження коштів. З'ясовано, що підвищення кваліфікації вчителів на робочому місці є провідною формою вдосконалення педагогами навчально-виховної діяльності на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Німеччині. Державні органи управління і вчителі професійних шкіл взаємозацікавлені в розвитку внутрішньошкільного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у забезпеченні його трансформації на новий, якісно вищий рівень еволюції.

ВИСНОВКИ

1. Висока якість та ефективність підготовки вчителів професійної школи у Німеччині зумовлюється історичними традиціями університетської освіти в країні, фундаментальною матеріально-технічною базою у ВНЗ, рівнем фахової компетентності викладачів, науково обґрунтованою системою професійного відбору абітурієнтів, диференціацією навчального процесу, співпрацею викладачів і студентів під час навчання та науково-дослідної роботи.

2. У розвитку системи підготовки вчительських кадрів для професійно-освітніх закладів Німеччини чітко виокремлюються такі етапи: 1) зародження перших професійних навчальних закладів, що готували вчителів для професійних шкіл (1834 р. – поч. ХХ ст.); 2) становлення і розвиток вузівської форми підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл у період існування Веймарської Республіки (1919–1933); 3) педагогічна освіта часів націонал-соціалізму (1933–1945);

4) підготовка вчителів професійної школи у період існування ФРН та НДР (1946–1990); 5) уніфікація системи педагогічної освіти на сучасному етапі та формування нового типу вчителя для здійснення професійної діяльності у загальноєвропейському освітньому просторі. На кожному етапі простежувалась орієнтація на актуальний зразок підготовки вчителя професійної школи, до компетентності якого висувалися конкретні професійні вимоги, що визначали його кваліфікаційний рівень.

3. У процесі наукового дослідження визначено такі структурно-організаційні особливості підготовки вчителів для закладів професійної освіти Німеччини: відсутність у країні загальнодержавної системи підготовки вчителів професійної школи; формування ґрунтовної системи довузівської профорієнтації та професійного відбору в процесі навчання у ВНЗ; підвищення вимог до абітурієнтів; орієнтація підготовки майбутніх учителів професійної школи на прогнозований ринок праці; кооперування університетів із професійними школами, підприємствами, фірмами та іншими виробничими інституціями; децентралізація навчання; впровадження інноваційних освітніх технологій; урахування запитів регіонів у створенні мережі післядипломної освіти на місцях; відкритість системи освіти вчителів професійної школи.

4. Структурно-організаційні особливості підготовки вчителів професійної школи тісно пов'язані із змістово-процесуальними, до яких належать: зумовленість відбору змісту освіти вчителів професійної школи потребами економіки, професійної освіти, специфікою майбутньої діяльності педагога та колом його професійних обов'язків, тобто здійснення зазначеного відбору на засадах прогностичності і прагматизму; гармонійне поєднання науково-теоретичної та практичної підготовки; модернізація та вдосконалення змісту усіх складових компонентів навчання вчителів професійної школи на принципах науковості і фундаментальності, відповідності новітнім досягненням науки; інтеграція прикладних дисциплін із фаховою дидактикою; рух у напрямі фундаменталізації професійно-педагогічної підготовки вчителів шляхом інтеграції різногалузевих знань (педагогічних, психологічних, соціологічних), що містять відомості про загальні закономірності розвитку особистості і протікання цілісного педагогічного процесу; взаємопроникнення науково-дослідної роботи та навчання; диференціація та індивідуалізація навчання, найпоширенішим способом реалізації якої є застосування блоково-модульної системи; посилення уваги до формування соціальної компетентності вчителів професійної школи.

5. Німецькі університети, як і вітчизняні ВНЗ, надають перевагу лекційно-семінарській системі організації навчального процесу. Тому домінуючими формами навчання є лекції, семінари, практичні заняття,

практикуми, лабораторні роботи. Починаючи з п'ятого семестру провідною формою навчання стає семінар. Його вибір цілком залежить від уподобань студентів, їх наукових інтересів. При підготовці лекції враховують чотири дидактичні вимоги: цільову проєкцію, адресатний аналіз, передачу інформації, контроль за результатами. Ефективність самостійної роботи студентів забезпечується постійними консультаціями викладачів та факультативними заняттями.

6. Значним досягненням німецької моделі є практична підготовка вчителів професійної школи. Набуття професійного досвіду здійснюється в процесі виробничої і шкільної практик та педагогічного стажування. *Практична підготовка на виробництві* розкриває майбутнім учителям напрями діяльності підприємства чи установи, дає змогу вивчати технологічні процеси, ознайомлює з виробничою етикою, розвиває вміння оцінювати результати власної діяльності. *Шкільна практика* знайомить студентів з функціонуванням професійно-освітнього закладу, педагогічною діяльністю вчителя, стимулює до самостійної навчально-виховної роботи, допомагає зробити висновки щодо правильності професійного вибору. Формуванню педагогічної діяльнісної 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 технологій навчання, формує навички комунікації, лідерства, прийняття самостійних рішень, співробітництва. 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.

7. У Німеччині існує розгалужена і диференційована система післядипломної педагогічної освіти, яка функціонує на п'яти рівнях: загальнодержавному, земельному, регіональному, шкільному та індивідуальному. При плануванні заходів із підвищення кваліфікації вчителів професійно-освітніх закладів беруть до уваги вдосконалення предметної, професійної та дидактично-методичної компетентності; підготовку до впровадження нових навчальних програм; інформування про шкільні експерименти; узгодженість підготовки педагогічних працівників. Найперспективнішим видом післядипломної педагогічної освіти в Німеччині вважається вдосконалення кваліфікації вчителів в умовах професійно-освітнього закладу. Найбільш поширеними формами організації шкільного підвищення кваліфікації є наради, засідання, відвідування уроків, дослідження, гуртки, педагогічні конференції.

8. У процесі наукового пошуку виявлено окремі недоліки у системі

підготовки вчителів професійної школи у Німеччині. Серед них передусім назвемо відмежованість другої фази навчання від університету. Це не дозволяє викладачам ВНЗ контролювати та науково коригувати практичну підготовку майбутніх учителів професійно-освітніх закладів, оскільки педагогічне стажування підпорядковується регіональним органам освіти.

Результати аналізу підготовки вчителів професійної школи в Німеччині переконують у доцільності збільшення часу, відведеного на вивчення методики викладання та дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це зумовлено тенденцією конфронтації між учителями та учнями, для частини яких характерними є експресивна поведінка, схильність до її порушення, агресії та насильства. Певною мірою вчителі професійної школи не готові до роботи з «проблемними» школярами. Це негативно позначається на діяльності професійно-освітніх закладів та на процесах освітніх реформ у Німеччині загалом. Тому необхідно обґрунтувати додаткові вимоги до освіти вчителів, яка повинна бути мобільною, забезпечувати постійне розширення соціально-педагогічної компетенції вчителів шляхом набуття власного досвіду, готувати молодих педагогів до управління роботою учнів в команді, над проектами тощо.

9. Здійснене порівняльно-педагогічне дослідження підготовки вчителів для закладів професійної освіти дало змогу виявити можливості використання прогресивних ідей німецького досвіду в практиці підготовки педагогічних кадрів в Україні за такими напрямками: вдосконалення організації педагогічної освіти, оновлення змісту професійної підготовки, збагачення форм організації навчального процесу, поліпшення функціонування післядипломної педагогічної освіти. Отже, вважаємо доцільним:

– для *вдосконалення організації педагогічної освіти*: забезпечити попереднє концептуальне та науково-методичне обґрунтування усіх важливих нововведень; розробити і впровадити науково обґрунтовану систему педагогічної профорієнтації учнів та їх відбору до педагогічних ВНЗ; реалізовувати кооперування педагогічних ВНЗ із школами, підприємствами, установами та організаціями; активніше залучати школи та професійно-освітні заклади до професійно-методичної підготовки майбутніх учителів; створити відповідні умови для того, щоб професію вчителя могли здобувати спеціалісти з різних галузей виробництва, отримуючи необхідну психолого-педагогічну і методичну підготовку;

– для *оновлення змісту професійної підготовки*: передбачити перехід до двофазової структури навчання педагогічних працівників або запровадження фахової переддипломної практики студентів за місцем майбутнього працевлаштування; удосконалити співвідношення компонентів професійно-педагогічної підготовки; запровадити

багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти; розширити програму додатковими предметами за вибором; ввести на навчальні плани підготовки майбутніх учителів на індустріальних факультетах педагогічних університетів та інженерно-педагогічних ВНЗ такі дисципліни, як професійна та економічна педагогіка, шкільне і службове право, організація школи; розпочати розробку полікультурності змісту навчання; поглибити практичну спрямованість професійної підготовки шляхом збільшення кількості практичних заходів та тривалості педагогічної практики студентів; удосконалити практичну комп'ютерну підготовку майбутніх учителів шляхом використання сучасних інформаційних технологій при вивченні фахових дидактик;

– для *збагачення форм організації навчального процесу*: використовувати окремі прогресивні форми організації навчання, що практикуються в німецьких ВНЗ, зокрема, семінар на виробництві, проектне навчання, віртуальні форми: лекції, семінари, лабораторні роботи, конференції; розширити спектр самостійної роботи студентів;

– для *поліпшення функціонування післядипломної педагогічної освіти*: створити і впровадити багаторівневу систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організувати навчально-методичні комплекси педагогічних університетів, шкіл, закладів професійної та післядипломної освіти; розробити узгоджені програми педагогічних ВНЗ та установ післядипломної педагогічної освіти; доповнити систему післядипломної освіти вчителів формами міжшкільного та шкільного підвищення кваліфікації.

Проведене дослідження, започатковуючи системне вивчення підготовки вчителів для професійно-освітніх закладів у Німеччині, не вичерпує всіх аспектів цієї багатогранної проблеми. Подальшого вивчення потребують передусім методологічні і дидактичні засади взаємозв'язку спеціально-предметної та методичної підготовки вчителів професійної школи, система підготовки вчителів, які ведуть практичні заняття зі спеціальності у майстернях або лабораторіях професійної школи, а також порівняльний аналіз систем підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти в країнах Західної і Східної Європи.

Основний зміст дисертації відображено у таких публікаціях:

1. Турчин А.І. Дуальна модель підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл Німеччини // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. — К.: Педагогічна преса, 2000. — Вип. 2. — Ч. 2. — С. 181-186.

2. Турчин А.І. Організація практичної професійно-педагогічної підготовки вчителів професійної школи у Німеччині // Наукові записки

Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2001. — № 9. — С. 125-132.

3. Турчин А.І. Інноваційні процеси в освітньо-професійних закладах Німеччини та підготовка педагогічного персоналу для них: окремі аспекти взаємовпливу // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2002. — № 3. — С. 143-146.

4. Турчин А.І. Нові мультимедійні форми навчання майбутніх вчителів у Німеччині // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. у двох частинах. — Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. — Ч. 2. — С. 437-439.

5. Турчин А.І. Післядипломна освіта вчителів професійної школи у ФРН // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2002. — № 8. — С. 114-120.

6. Турчин А.І. Підвищення кваліфікації учителів професійної школи на робочих місцях як складова системи неперервної педагогічної освіти у Німеччині // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. — 2002.— Ч. 1. — № 4. — С. 118-121.

7. Турчин А.І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині // Наукові записки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.— 2002. — Ч. 1. — № 10. — С. 114-120.

Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині. — Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. — Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2003.

Дисертація присвячена дослідженню підготовки вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині. У ході дослідження здійснено аналіз становлення і розвитку підготовки педагогічних кадрів для професійно-освітніх закладів у Німеччині; визначено етапи формування підготовки вчителів професійної школи; схарактеризовано зміст і форми організації підготовки вчителів професійної школи; виявлено особливості їх практичної підготовки; розкрито основні характеристики післядипломної освіти викладачів професійних шкіл; сформульовано рекомендації щодо можливостей використання прогресивних ідей досвіду Німеччини у підготовці вітчизняних педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійна освіта, вчитель професійної школи,

професійно-педагогічна підготовка, зміст та форми організації навчання, підвищення кваліфікації, зарубіжний досвід.

Турчин А.И. Подготовка учителей для заведений профессионального образования в Германии. — Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 — теория и методика профессионального образования. — Тернопольский государственный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Тернополь, 2003.

Диссертация посвящена исследованию подготовки учителей для заведений профессионального образования в Германии. В процессе исследования осуществлен анализ становления и развития подготовки педагогических кадров для профессионально-образовательных заведений в Германии; определены этапы формирования подготовки учителей профессиональной школы; охарактеризовано содержание и формы организации подготовки учителей профессиональной школы; выявлены особенности их практической подготовки; раскрыты основные характеристики последилового образования преподавателей профессиональных школ; сформулированы рекомендации относительно возможностей использования прогрессивных идей опыта Германии в подготовке отечественных педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, учитель профессиональной школы, профессионально-педагогическая подготовка, содержание и формы организации обучения, повышение квалификации, зарубежный опыт.

A.Turchyn. Training of teachers for the vocational schools of Germany — Manuscript.

Scientific thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.04 — Theory and Methodology of Professional Education. — Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, 2003.

The thesis is devoted to the research of the training of teachers for the vocational schools of Germany. The analysis of the formation and the development of the system of teacher training for the vocational schools of Germany has been carried out. Five stages of the formation of the teacher training for the vocational school in the period since the beginning of the XIX th century to nowadays have been defined. At every stage we oriented ourselves on actual model of the training of the teachers, to whose competence the professional demands, which determine their level of qualification, were put. It has been established that main principles of teachers' education, the professional demands to their competence served as basis for the formation of

modern scientific conception of teacher training for the vocational schools of Germany.

The author has analyzed the content and structure of curricula and programs, defined the peculiarities of the practical training of teachers of vocational schools, characterized the main forms of the organization of educational process. It has been found out that the consecutive model of training program is functioning in German universities, which envisages studying by the candidates to the position of a teacher of vocational school the general, special and pedagogical subjects at the first stage of education, teaching practice and studying part of the subjects of psychological and pedagogical cycle at the second, final stage. It has been established that the main peculiarities of the curricula and programs are their diversity and multivariability. The typical example of the diversity is two or three-profile teacher training. Multivariability provides differentiation and individualization of the education of intending teachers of vocational school, which is ensured by the block-module system of the structure of programs.

Practical professional-pedagogical training of the teachers of vocational school is realized during the industrial practice at the enterprise, school practice and pedagogical probation (the second stage of education). The main peculiarity of pedagogical probation is the organization of teacher training according to the principle of the duality of the places of study — vocational school and educational seminar. Decisive in teacher training at the second stage is mutual penetration of pedagogical theory and pedagogical practice, which forms qualitatively new, higher level of qualification.

It has been found out that lecture-seminar system is mainly used in German vocational school teacher training. Accordingly, lectures, practical classes, seminars, practicums and laboratory work are dominating forms of education.

The thesis discloses the main characteristics of the postgraduate education of vocational school teachers. It has been ascertained that it functions at five levels: state, land, regional, school and individual. The most widely spread type of postgraduate education is improvement of vocational school teachers' skills at their working place. State government bodies and vocational school teachers are concerned with further development of the improvement of qualification at school level, it's reaching the qualitatively higher level of evolution.

On the basis of generalization of the results of the research the author has formulated recommendations concerning the possibilities of the usage of the progressive ideas of German experience in the education of Ukrainian teachers.

Key words: professional education, teacher of vocational school, professional-pedagogical education, content and forms organization of

education, improvement of qualification, foreign experience.

Підписано до друку 20.05. 2003 р.
Формат 60х90/16. Папір друкарський. Друк RESO.
Обл.-вид арк. 1,0. Ум. друк. арк. 1,0.
Зам. № 89/05. Наклад 100 прим.

Видрук оригінал-макету:
редакційно-видавничий відділ
Тернопільського державного педагогічного
Університету імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2 м. Тернопіль, 46027