



[https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-6](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-6)

Кандидатка педагогічних наук, доцентка, **СВІТЛАНА КОРОЛЬ**
Хмельницький національний університет
E-mail: svit_korol@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4939-2661>

РЕФЕРЕНДАРІАТ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати аналізу проблеми професійної підготовки вчителів у Німеччині, яка складається з двох основних етапів: університетського навчання, що завершується першим державним іспитом, та післяуніверситетського педагогічного стажування – референдаріату. Особливу увагу в статті приділено процесу педагогічного стажування.

Встановлено, що зміст практичної підготовки вчителів охоплює дві великі сфери: однією з яких є відвідування навчальних занять в освітньому закладі педагогічного стажування, іншою є відвідування та проведення уроків у школі під керівництвом менторів. Це стажування є інтенсивним процесом, що триває від 16 до 24 місяців, залежно від федеральної землі, та спрямовано на розвиток професійних компетентностей майбутніх вчителів. Вчителі у своїй професійній діяльності потребують компетентності широкого спектру: вони повинні бути фахівцями зі своїх навчальних предметів (фахові знання), володіти методикою викладання своїх предметів (предметно-методичні знання), а також розумітися у загальних питаннях навчання, викладання та виховання (педагогічні знання). Відмічається, що наприкінці референдаріату проводиться друга державна атестація, яка, як правило, складається з трьох або чотирьох основних частин: висновку про стажування, письмової роботи (якщо вимагається), відкритих уроків та усного іспиту.

Виявлено, що попри позитивні аспекти педагогічного стажування, все ж таки останнім часом з'являється все більше критики у бік практичного етапу підготовки вчителів у Німеччині, серед яких виокремлюють надмірний стрес і навантаження, незбалансованість теорії та практики, недостатню підтримку менторів, надмірне акцентування на оцінюванні.

Позитивом відзначено те, що дискусійні питання відкрито обговорюються в колі науковців, викладачів, вчителів шкіл та студентів, щоб раціонально оптимізувати процес педагогічного стажування і забезпечити тим самим школи молодими педагогічними кадрами, в яких сьогодні є нагальна потреба.

Ключові слова: підготовка вчителів, освіта Німеччини, педагогічне стажування, референдаріат, професійні компетенції.

REFERENDARIAT AS A KEY STAGE OF TEACHER TRAINING IN GERMANY

ABSTRACT

The article presents the results of analyzing the problem of teachers' professional training in Germany, which consists of two main stages: university education, which ends with the first state exam, and post-university pedagogical training – referendariat. The article pays special attention to the process of pedagogical internship.



It is established that the content of teachers' practical training covers two large areas: one of which is attendance of classes at the educational establishment where pedagogical internship takes place, the other is attendance and conducting lessons at school under the guidance of mentors. This internship is an intensive process lasting from 16 to 24 months depending on the federal state, and is aimed at developing the professional competences of future teachers. In their professional activities, teachers need a wide range of competences: they must be specialists in their subjects (professional knowledge), possess the skills of teaching their subjects (subject-methodological knowledge), as well as understand general issues of learning, teaching and upbringing (pedagogical knowledge). At the end of the referendariat, a second state certification is held, which, as a rule, consists of three or four main parts: a conclusion about the internship, a written work (if required), demonstration lessons and an oral exam.

It is revealed that, despite the positive aspects of pedagogical training, there has been more and more criticism of the practical stage of teacher training in Germany recently, including excessive stress and workload, an imbalance between theory and practice, insufficient support from mentors, and excessive emphasis on assessment.

A positive aspect of German experience is that controversial issues are openly discussed among scientists, teachers, school teachers and students in order to rationally optimize the process of pedagogical internship and thereby provide schools with young pedagogical staff, which is urgently needed today.

Keywords: *teacher training, education in Germany, pedagogical internship, referendariat, professional competencies.*

ВСТУП

Підготовка майбутніх вчителів відіграє ключову роль у розвитку якісної системи освіти, адже саме вчителі формують основу майбутнього суспільства. У світовій освітній практиці значну увагу приділяють педагогічному стажуванню як невід'ємному етапу професійного становлення педагогів. Однією з країн, яка демонструє високу ефективність у цьому напрямі, є Німеччина.

Німецька система підготовки педагогів базується на поєднанні теоретичного навчання в університетах із практичним досвідом у школах. Особливої уваги заслуговує етап педагогічного стажування (Referendariat – нім.), який є обов'язковою частиною підготовки до педагогічної діяльності. Цей етап дозволяє майбутнім педагогам не лише застосувати отримані теоретичні знання, але й набути практичних навичок у реальному навчальному середовищі.

Сучасні тенденції розвитку нашої держави, які спрямовані на інтеграцію у загальноєвропейський освітній простір, вимагають науково обґрунтованих підходів підготовки педагогічних кадрів нової генерації, які відповідатимуть європейським стандартам. З огляду на це, дослідження системи професійної освіти вчителів в європейських країнах, зокрема в Німеччині, набуває особливої актуальності. Особливу увагу заслуговує дослідження процесу післяуніверситетського педагогічного стажування, аналогів якого не існує у багатьох європейських країнах, зокрема й в Україні.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою нашого дослідження є вивчення практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині – референдаріату.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження включає всебічний аналіз матеріалів, які відображають систему професійної підготовки вчителів у Німеччині, зокрема



практичний етап підготовки, так званий референдаріат. Дослідження висвітлює питання підготовки майбутніх вчителів у Німеччині на основі систематизації та критичного узагальнення матеріалів з наукових та освітньо-інформаційних джерел, які розкривають сучасний стан практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині.

Питання розвитку педагогічної освіти в Німеччині є предметом дослідження як українських (Н. Абашкіна, А. Гаврилюк, А. Джурило, Н. Махиня, К. Пилипюк, О. Пришляк та ін.) так і закордонних науковців (G. Bellenberg, F. Dietrich, J. Hermann, E. Kiel, C. Reintjes та ін.).

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна підготовка вчителів шкіл у Німеччині є складним багаторівневим процесом, який передбачає тривале навчання та стажування перед отриманням права викладати у школах. Вона є найдовшою в Європі та триває щонайменше шість років для вчителів середньої школи та щонайменше п'ять років для вчителів початкової школи (EURYDICE, 2002).

Так, Габор Халас зазначає, що підготовка вчителів в Німеччині має «кілька унікальних особливостей». Насамперед, визначальною ознакою системи підготовки вчителів у Німеччині є її двоетапність, що суттєво відрізняє її від підходів, застосовуваних у багатьох інших країнах. Перший етап передбачає здобуття теоретичних знань у закладах вищої освіти, де майбутні педагоги вивчають основи педагогіки, психології та методики викладання обраних предметів. Другий етап, відомий як *Referendariat*, зосереджується на практичній підготовці та професійному становленні в реальних умовах шкільного середовища (Halász et al., 2004).

Для обох етапів підготовки вчителів шкіл передбачені окремі випускні іспити, так звані державні іспити. Після першого етапу складається перший державний іспит, як свідчення отримання освітнього ступеня другого (магістерського) рівня вищої освіти, а після практичної підготовки – другий державний іспит.

Варто зазначити, що вплив шкільного сектора на підготовку вчителів забезпечується не лише на другому етапі через освітні заклади, які працюють під прямим наглядом земельних органів влади, але й через визначення змісту державних іспитів на першому етапі в університетах. За даними звіту, створеного мережею **Eurydice**, яка спеціалізується на зборі та аналізі даних про освітні системи в Європі, контроль шкільної адміністрації над базовою підготовкою вчителів у Німеччині є найсильнішим серед усіх європейських систем (EURYDICE, 2002).

Така інституційна структура надає виняткову можливість безпосереднього поєднання важливих аспектів підготовки вчителів зі шкільною практикою та розвитком професійної кар'єри вчителів, починаючи з педагогічного стажування. Однією з головних переваг німецької системи є здатність на другому етапі підготовки реагувати на потреби шкіл. Проте в сучасний період швидких змін це також може розглядатися як недолік. Шкільна адміністрація, яка здійснює контроль над підготовкою вчителів, не завжди є більш адаптивною та відкритою до інновацій, ніж університети (Halász et al., 2004).

Університетський етап підготовки включає вивчення обраних навчальних предметів і педагогічних наук. Студенти вивчають методику викладання, психологію, педагогіку та обрані дисципліни, які вони планують викладати. У цей період студенти також проходять педагогічні практики у школах, щоб отримати перший досвід роботи з учнями. Оскільки освіта у Німеччині є компетенцією федеральних



земель, то це обумовлює різні правила і концепції підготовки в залежності від федеральної землі. Це стосується, наприклад, вибору та комбінації предметів. Спільним для всіх є те, що навчання за програмою підготовки вчителів залежить від обраного рівня школи, і, як правило, вимагає вивчення щонайменше двох предметів.

Слід зазначити, що школи в Німеччині поділяються на такі основні рівні: початковий рівень (Primarstufe), рівень старшої школи I ступеня (Sekundarstufe I) та рівень старшої школи II ступеня (Sekundarstufe II). До початкового рівня (Primarstufe) шкільної освіти належить початкова школа (Grundschule). До старшої школи I ступеня (Sekundarstufe I) відносяться декілька типів шкіл: основна школа (Hauptschule), середня школа (Mittelschule), реальна школа (Realschule). Гімназія чи загальна школа (Gesamtschule) належать до старшої школи II ступеня (Sekundarstufe II). Необхідно зазначити, що на початку педагогічної підготовки майбутнім вчителям слід визначитись з рівнем школи, у якій вони планують викладати, щоб отримати відповідну спеціалізовану підготовку і, таким чином, дозвіл викладання у школі саме цього рівня (Schulische Fächer studieren in Deutschland, 2024).

Диференціація шкільної структури та паралельне зростання кількості програм підготовки вчителів у деяких федеральних землях призвели до реорганізації підготовки педагогів. Ця реорганізація більше не базується на типах шкіл, а зосереджується на рівнях освіти (наприклад, підготовка вчителів для початкової школи, для першого рівня старшої школи – Sekundarstufe I, і для другого рівня старшої школи – Sekundarstufe II). Загальна структура та тривалість навчання вчителів відображено у таблиці 1 (Halász et al., 2004).

Залежно від рівнів шкіл, де планують працювати майбутні вчителі, університети пропонують відповідні освітні програми. Таким чином, пізніше вони зможуть обіймати різні вчительські посади:

- посада вчителя першого ступеню I (вчитель початкової школи);
- посада вчителя другого ступеню I (вчитель 5–10 класів основної, реальної школи, гімназії та загальної школи);
- посада вчителя другого ступеню II (вчитель 11–13 класів гімназії та загальної школи).

Таблиця 1

Типи підготовки вчителів та тривалість навчання

Тип підготовки вчителів	Етап I (університетський)	Етап II (педагогічне стажування)
Вчителі початкової школи	7 семестрів	18–24 місяці
Вчителі для початкової школи та різних типів шкіл старшої школи I ступеня	7–9 семестрів	
Вчителі для певних типів шкіл старшої школи I ступеня	9 семестрів	24 місяці
Вчителі старшої школи II ступеня (загальноосвітні предмети) або гімназій		
Вчителі для професійних предметів старшої школи II ступеня або професійних училищ		
Вчителі спеціальної педагогіки		

Існує думка, що така сильна фрагментація за типами шкіл та предметами є одним з головних недоліків законодавчої бази підготовки та працевлаштування



вчителів у Німеччині. На основі спостережень виявлені приклади ізольованої роботи в тих сферах, де інтеграція могла б не лише підвищити ефективність використання ресурсів, але й, імовірно, забезпечити кращий зміст навчання. Наприклад, у закладах педагогічного стажування проводяться окремі програми для вчителів іноземних мов у загальноосвітніх і професійно-технічних середніх школах, хоча їхній зміст фактично дуже схожий (Halász et al., 2004).

Щодо вивчення предметів, які майбутній вчитель планує викладати у обраній ним формі школи, то це, як правило, два навчальні предмети або один навчальний предмет та спеціалізація з інклюзивної педагогіки. Такий підхід відображає потребу вчителів бути компетентними у кількох сферах, що дозволяє ефективно реагувати на різноманітні потреби учнів і, зокрема, інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами.

Існуюча спеціалізація в освітній системі Німеччини підкреслює значення багатопрофільності та гнучкості в підготовці педагогів. Вона дозволяє їм поєднувати ґрунтовні знання зі своїх основних предметів з навичками інклюзивної педагогіки, що є актуальним для створення більш доступного і справедливого освітнього середовища.

Аналіз варіантів комбінування навчальних предметів дозволяє констатувати, що вони можуть бути абсолютно різноплановими, як наприклад, біологія і англійська мова, географія і математика, хімія і мистецтво. Таким чином, вчителі у своїй професійній діяльності потребують компетентності широкого спектру. Вони повинні бути фахівцями зі своїх навчальних предметів (фахові знання), володіти методикою викладання своїх предметів (предметно-методичні знання), а також розумітись у загальних питаннях навчання, викладання та виховання (педагогічні знання).

Існуючий міждисциплінарний підхід в підготовці вчителів сприяє розвитку їхньої здатності до інтеграції знань і методів діяльності з різних предметів. Це допомагає:

- розвивати креативність у навчанні, адже комбінування предметів дозволяє вчителям створювати інноваційні навчальні програми, які інтегрують знання з кількох дисциплін;
- формувати ключові компетентності учнів завдяки тому, що викладачі можуть сприяти розвитку в учнів критичного мислення, аналітичних здібностей та вміння бачити зв'язки між різними предметними галузями;
- готувати учнів до реального життя, оскільки інтегроване навчання відображає реальні життєві ситуації, де знання з різних сфер часто взаємопов'язані;
- підтримувати індивідуалізацію та диференціацію навчання завдяки поєднанню предметів, оскільки вчителі можуть краще відповідати на різні потреби учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби;
- підсилити співпрацю з колегами, тому що вчителі, які мають досвід роботи з різними предметами, часто краще взаємодіють у педагогічних командах і беруть участь у міжпредметних проектах.

Таке поєднання дисциплін підвищує загальну ефективність педагогічної діяльності, сприяючи як професійному розвитку вчителя, так і успішності учнів.

Щодо питання тривалості першого (університетського) етапу підготовки вчителів, то він охоплює загалом 10 семестрів: 6–8 семестрів бакалаврату та 2–4 семестри магістратури і закінчується складанням першого державного іспиту (Erste Staatsprüfung).



На цьому підготовка вчителів не завершується, тому що далі йде етап референдаріату, на який варто звернути більше уваги у нашому дослідженні. Так, референдаріат має особливе значення в рамках навчання на педагогічних факультетах. Тоді як на першому етапі навчання передусім набуваються теоретичні знання, фахові вміння та вивчається зміст шкільної педагогічної освіти, на другому етапі передбачається безпосередньо практика-стажування у закладах середньої освіти, а акцент робиться на викладанні та критично-рефлексивному досвіді (Terhart, 2000; Stiller, 2006).

Тривалість референдаріату залежить від федеральної землі. Так, наприклад, у Саксонії-Ангальт він триває 16 місяців, а у Баварії – 24 місяці. У більшості інших земель другий етап педагогічної підготовки триває 18 місяців (Баден-Вюртемберг, Берлін, Бранденбург, Бремен, Гамбург, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саарланд, Саксонія, Шлезвіг-Гольштейн) (Kunz & Uhl, 2021).

Цікавим фактом є те, що педагогічним стажуванням майбутніх вчителів займаються не заклади вищої освіти. Ця функція покладається на інші освітні установи, назви яких відрізняються залежно від федеративної землі. Наприклад у трьох невеликих землях – Гамбурзі, Бремені та Саар – цією установою є регіональний інститут шкільної освіти або регіональний інститут освіти вчителів та шкільного розвитку. В багатьох інших землях педагогічним стажуванням майбутніх вчителів опікуються так звані «освітні заклади педагогічного стажування» (Studienseminar), заклади, які є відповідальними за другий етап підготовки вчителів. Відмітимо, що зміст практичної підготовки вчителів охоплює дві великі сфери: одна – це відвідування навчальних занять в освітньому закладі педагогічного стажування, а інша – це відвідування та проведення уроків у відповідному закладі середньої освіти, до якого прикріплюється практикант. Зауважимо, що у першому згаданому закладі відбувається поглиблення вивченого в університеті теоретичного матеріалу через призму власного досвіду проведення уроків (Kunz & Uhl, 2021)

Стажування розпочинається з початком навчального року, у вересні, або у лютому в залежності від федеральної землі та виду школи. Самостійність здобувачів вищої освіти у Німеччині, яка є ключовою характеристикою освітнього процесу в університеті, відіграє велику роль і під час наступного практичного етапу підготовки вчителів. Так, насамперед, майбутні вчителі повинні самостійно потурбуватись про місце проходження стажування, подаючи свої заяви за п'ять місяців до початку самого стажування. Крім самої заяви на розгляд подаються супровідні документи: копія паспорта, автобіографія, свідоцтво про народження (і, за необхідності, інші документи, наприклад, свідоцтво про шлюб, свідоцтво про народження дітей тощо), свідоцтво про перший державний іспит/диплом магістра або диплом про вищу освіту, медична довідка, довідка про несудимість, підтвердження проходження педагогічних практик, сертифікат про підтвердження проходження курсу першої допомоги, за необхідності інші підтвердження (наприклад, посвідчення інваліда або підтвердження для обґрунтування вибору певного місця для референдаріату).

Після розгляду поданих документів Міністерство освіти закріплює майбутніх викладачів за одним із урядових округів, який вже визначає місце стажування та направляє їх до освітнього закладу педагогічного стажування, де розглядаються загально-дидактичні теми та особлива увага приділяється методиці викладання навчальних дисциплін, які викладатимуться під час стажування. Крім того, розглядаються й інші важливі питання шкільної освіти: педагогічного, психологічного, соціологічного, правового, а також інституційного та адміністративного характеру.



Щодо стажування у школах, то воно розпочинається з відвідування та спостереження уроків вчителів-наставників (менторів). До та після уроку відбувається його обговорення. Після цього практиканти проводять власні уроки під наглядом ментора, кількість яких поступово зростає. По завершенню проводяться самостійні уроки, на які запрошуються куратори з освітнього закладу педагогічного стажування, з якими відбувається наступне обговорення уроків. Кількість самостійних уроків визначається кожною федеральною землею окремо, від 8 годин в Саарі до 17 годин у Баварії. Зазвичай, це 10-12 годин або майже півставки вчителя (в таких землях, як Бремен, Гамбург, Гессен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія та Шлезвіг-Гольштейн) (Kunz & Uhl, 2021).

Таким чином, референдаріат поділяється на наступні етапи:

- вступний етап (переважно в освітньому закладі педагогічного стажування);
- перший і другий основні етапи (головним чином у школах або школах підготовки);
- контрольний етап.

Важливу роль, особливо на першому і другому основних етапах, відіграє консультування кураторів з освітнього закладу педагогічного стажування та менторів у школах, за потреби також інших фахівців у школах та/або адміністрації школи. Консультаційні розмови, наприклад, після семінарського заходу або відвідування уроку – це загальноприйнятий спосіб оцінки рівня підготовки вчителів-практикантів та першої оцінки їхніх досягнень.

Безперечно, підготовка вчителів у Німеччині є доволі довготривалим та серйозним процесом, який має відповідати загальним цілям, що визначаються Міністерством освіти. Згідно з ним вчителі повинні, в межах своєї практичної підготовки, отримувати знання та навички, необхідні для роботи в школі в тому обсязі, який дозволить їм самостійно та компетентно займатися педагогічною діяльністю після закінчення навчання. Відповідні компетентності є головними цілями навчання в усіх землях Німеччини (Kunz & Uhl, 2021).

Разом з тим детальні формулювання вимог до вчителів відрізняються в залежності від федеральної землі. Так, наприклад, «у Нордрейн-Вестфалії зазначаються такі галузі діяльності вчителя: підготовка та проведення уроків, забезпечення сталого навчального процесу, здійснення виховної діяльності у школі та на уроках, спрямованість на результат навчання, його оцінювання та документування, консультування школярів та батьків, прийняття різноманітності як виклику та можливості, співпраця в системі школи з усіма учасниками в напрямі її розвитку» (Kunz & Uhl, 2021, s. 17).

Під час проходження стажування практиканти отримують заробітну плату, розмір якої залежить від федеральної землі, а також від типу школи, в якій відбувається стажування. У багатьох федеральних землях заробітна плата для практикантів гімназій вища, ніж в початковій школі. Однак усе більше федеральних земель намагаються вирівняти заробітну плату між різними типами шкіл.

Оскільки, особливо в сільській місцевості, складно залучити молодих фахівців до проходження практики в їхніх школах, то деякі землі передбачають додаткові нарахування до зарплатні. Так, земля Мекленбург-Передня Померанія вже з квітня 2022 року пропонувала майбутнім вчителям додаткові нарахування до заробітної плати у розмірі 20 відсотків, якщо вони працюють у школі, де потреба в вчителях особливо висока, а з жовтня 2023 року ці додаткові нарахування підвищили до 40 відсотків. Щоб їх отримати, практиканти повинні відповідати трьом умовам:



- стажування має бути пройдено в навчальному закладі, в який практиканти були прийняті від початку;
- практиканти не можуть припинити проходження стажування до його завершення (навіть якщо не склали другий державний іспит);
- після успішного завершення стажування вони погоджуються працювати три роки як вчителі в навчальному закладі (Brand & Kuhn, 2024).

Зауважимо, що наприкінці стажування проводиться друга державна атестація, яка, як правило, складається з трьох або чотирьох основних частин, які у хронологічному порядку виглядають таким чином: висновок про стажування, письмова робота (якщо вимагається), відкриті уроки і усний іспит.

У декількох федеральних землях перед завершальним і екзаменаційним етапом референдаріату складається висновок щодо стажування (землі Баден-Вюртемберг, Берлін, Бранденбург, Баварія, Гессен, Саарланд і Саксонія). Це відбувається різними способами. У Саксонії, наприклад, директор школи готує висновок, враховуючи оцінки менторів. Також цей висновок може бути зроблений спільно викладачами освітнього закладу педагогічного стажування та керівництвом школи. Залежно від федеральної землі передбачається або спільний висновок, або кілька індивідуальних висновків, які потім об'єднуються в підсумковий загальний висновок, часто складений керівництвом освітнього закладу педагогічного стажування. За пройдене стажування виставляється оцінка.

Слід зауважити, що письмова робота, як самостійна частина іспиту, передбачається лише в деяких федеральних землях, таких як Баден-Вюртемберг, Баварія, Берлін, Бранденбург, Гамбург, Гессен, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія, Саксонія-Ангальт і Шлезвіг-Гольштейн. Цілком зрозуміло, що існують розбіжності як у назві такої роботи, так і у вимогах до неї. Встановлений обсяг її становить від 10 (наприклад, у Берліні) до 30 сторінок (наприклад, у Бранденбурзі та Гессені). У деяких землях письмова робота може бути доповнена екзаменаційним портфоліо.

Якщо висновок та письмова робота вимагаються не у всіх федеральних землях, то відкритий урок є обов'язковим елементом другої державної атестації скрізь. Практикант повинен заздалегідь письмово спланувати та провести відкритий урок у присутності екзаменаційної комісії. Комісія, у свою чергу, аналізує сильні і слабкі сторони уроку з точки зору методики та дидактики й дає загальну оцінку уроку.

Як уже було зазначено, однією з обов'язкових частин референдаріату є складання усного іспиту з матеріалів, що охоплюють (залежно від федеральної землі у різній комбінації та з різною вагою) загально- та фахово-методичні, педагогічні, психологічні, соціологічні, шкільно-правові та адміністративні питання. Іспит може складатися з декількох частин та триває від 45 до 60 хвилин (Kunz & Uhl, 2021).

Після успішного складання другого державного іспиту вчителі, як і інші державні службовці, мають пройти випробувальний термін. Для них цей термін зазвичай становить два роки. Після успішного завершення випробувального терміну вчителі, які досягли мінімум 27 років, призначаються на відповідну посаду державного службовця з довічним статусом (Beamtenverhältnis auf Lebenszeit).

Результати здійсненого аналізу практичного етапу професійної підготовки вчителів у Німеччині дозволяють стверджувати, що референдаріат – це довготривалий та складний процес, який необхідно пройти, щоб отримати право викладання у школі. Порівнюючи підготовку вчителів в Україні та в Німеччині,



помітно, що у нас цей процес триває швидше, адже, навіть закінчивши бакалаврат, можна одразу працювати у школах. Відсутність референдаріату в Україні дає можливість молодим вчителям швидше розпочинати свою педагогічну діяльність. З однієї сторони це є перевагою, якщо розглядати професійну підготовку вчителів у часовому контексті, з іншої сторони вимагає більше зусиль на адаптацію до педагогічної діяльності.

Другий етап педагогічної підготовки в Німеччині надає унікальну можливість для «навчання в професії», тобто для набуття та розвитку викладацьких компетентностей у процесі щоденної шкільної практики. Це також відкриває можливості для досвідчених педагогів долучитися до підготовки молодих учителів, тим самим об'єднуючи теоретичну та практичну освіту. Цей етап виконує важливу функцію інтеграції новачків у професію вчителя. Проте, попри всі його значущі переваги, другий етап залишається одним із найбільш критикованих елементів підготовки вчителів у Німеччині.

Загалом критикується те, що другий етап підготовки вчителів надто ізольований від першого університетського етапу, а також від професійного підвищення кваліфікації вчителів. Інституції, відповідальні за базову підготовку, педагогічне стажування та подальшу професійну освіту, працюють окремо одна від одної, незважаючи на зусилля кількох федеральних земель сприяти їхній співпраці.

Те, що другий етап педагогічного стажування проводиться в закладах, які знаходяться під прямим наглядом Міністерств освіти земель, у той час як перший етап відбувається в автономних університетах, не тільки ускладнює співпрацю, а й іноді стає для університетів приводом уникати практичної підготовки, яку вони вважають завданням інших установ.

Ще один аспект критики другого етапу полягає в тому, що, попри сприятливі інституційні умови, фактично не вдається створити справжній зв'язок між шкільною практикою та професійною рефлексією. Зміст програм в освітніх закладах педагогічного стажування часто недостатньо орієнтований на практику, а те, що практиканти вивчають у межах цих програм, рідко має зв'язок із їхнім реальним шкільним досвідом. Спостерігається занадто великий акцент на теоретичних знаннях, а не на практичних навичках викладання. Як результат, молоді вчителі не завжди готові до реальних викликів шкільного процесу. Крім того, цей період вважається занадто інтенсивним та стресовим, оскільки високі вимоги до планування та проведення уроків, їх оцінювання, виконання адміністративних завдань, підготовка до іспиту створюють велике навантаження. Часто скарги стосуються наставництва, адже вчителі шкіл в ролі менторів не завжди мають достатньо часу або підготовку для надання ефективної підтримки.

Самостійність федеральних земель Німеччини є причиною різних вимог і стандартів референдаріату. Це також створює певний дисбаланс при переїзді у іншу землю. Такі труднощі призводять до того, що близько половини студентів залишають навчання. Так, до прикладу, профспілка освіти та науки (GEW) посилається на репрезентативне дослідження Stifterverband, асоціації компаній і наукових організацій, згідно з яким, близько половини студентів педагогічних спеціальностей покидають навчання ще в університеті або під час стажування. З 41 майбутнього вчителя, які розпочали навчання на вчителя гімназії у Ольденбурзькому дослідницькому закладі педагогічного стажування в серпні 2021 року, 18 не завершили стажування, що відповідає приблизно 43 відсоткам (Roban, 2023).



Такий стан справ значно посилює проблему, оскільки існує постійний попит на вчителів. За даними Міністерства освіти Нижньої Саксонії, на початку 2023 навчального року залишились вакантними 300 вчительських посад, до того ж слід врахувати, що найближчим часом деякі вчителі підуть на пенсію. За даними GEW, профспілки освіти та науки Німеччини, яка представляє інтереси працівників освіти, науки, досліджень та інших освітніх галузей, у Нижній Саксонії не вистачає близько 7500 вчителів. Ольденбурзький науковець з питань освіти Тіллер-Себастьян Ідель закликає до кращої інтеграції навчання та практики: «Важливо, щоб навчання в школі розвивалося далі, а підтримка, поради та інструктаж були посилені» ("Die schlimmste Zeit meines Lebens": Referendare unter Druck, 2024). Крім того, варто зменшити суворість оцінювання, адже майбутні вчителі повинні мати можливість спробувати діяльність у школі без страху негативної оцінки.

Проблема нестачі вчителів залишатиметься, прогнозує Штефан Дюль. У найближчі 20 років може знадобитися ще від 30 000 до 40 000 педагогів. Даніель Мербіц говорить навіть про понад 80 000 вчителів, яких у Німеччині «вже незабаром може бракувати». Для того, щоб дещо полегшити ситуацію у найближчій перспективі, профспілка GEW навіть пропонує залучення фахівців з інших сфер і людей, які хочуть змінити професію, надаючи їм можливість здобути кваліфікацію паралельно з роботою (Rohan, 2023).

Разом з тим, директор Інституту освітніх досліджень та інформації імені Лейбніца, професор Кай Мааз, стає на захист референдаріату і вважає стажування правильним шляхом. Він вважає, що стажування не має бути першим реальним практичним контактом зі школою для майбутніх учителів. Практична складова має бути значно збільшена під час навчання в університеті (Kniess, 2023). Цю думку поділяє і Моніка Фальтермайєр, представниця молодих учителів в Асоціації вчителів Баварії, зазначаючи, що навчання та стажування є необхідними складовими підготовки вчителів, однак набагато більше має бути практичної складової під час університетського навчання, щоб бути готовим до стажування під час референдаріату (Kniess, 2023).

Такі пропозиції, що спрямовані на збільшення педагогічної практики під час університетського навчання, ймовірно і мають сенс у німецькому контексті, проте викликають неоднозначні міркування в порівнянні з підготовкою вчителів в Україні, де взагалі відсутній референдаріат.

Педагогічна практика під час навчання в німецькому університеті теж займає вагоме місце і поділяється на:

– ознайомчу практику (Orientierungspraktikum), яка зазвичай триває 2–4 тижні і проводиться на початкових етапах навчання й має на меті ознайомлення студентів з роботою шкіл, базовими аспектами навчального процесу та професійними вимогами до вчителів;

– педагогічну практику (Pädagogisches Praktikum), яка може тривати від 4 тижнів до одного семестру, залежно від навчального плану і передбачає спостереження уроків, участь у їх підготовці та проведенні під керівництвом учителів-наставників;

– предметну практику (Fachpraktikum), яка триває зазвичай 4–6 тижнів і зосереджена на викладанні конкретних дисциплін, які студент планує викладати після завершення навчання.

На думку Габора Халаса, Паоло Сантьяго та інших, актуальна критика професійної підготовки вчителів в Німеччині не повинна затьмарювати потенційні



переваги цієї моделі підготовки вчителів. Реформи, спрямовані на інтеграцію першого та другого етапу, могли б скоротити тривалість початкової підготовки вчителів і знизити її витрати. Водночас вони несуть ризик того, що підготовка вчителів буде повністю передана університетам, які не завжди зацікавлені у збереженні практичної складової навчання. «Будь-яка реформа, спрямована на об'єднання цих етапів в єдину систему під контролем університетів, може – якщо не впроваджуватиметься обережно – поставити під загрозу цю важливу перевагу німецької системи підготовки педагогів» (Halász et al., 2004, s. 31).

Як і в багатьох інших країнах, у Німеччині університети часто не готові розглядати підготовку вчителів як одну зі своїх ключових функцій і визнавати її як автономну галузь. У цьому контексті особливої уваги заслуговують ініціативи щодо визначення стандартів для педагогічної освіти. Деякі федеральні землі вже досягли значних успіхів у цьому напрямі. Наприклад, Гамбурзький університет разом із Державним інститутом підготовки вчителів та розвитку шкіл у Гамбурзі розробляють спільний базовий навчальний план для педагогічної освіти, який охоплюватиме як перший, так і другий етап підготовки, сприяючи гармонізації між ними.

Новий навчальний план встановлюватиме обов'язкові теми, які займуть приблизно 50 % обсягу підготовки, і забезпечуватиме тісніший зв'язок з професійною практикою. Визначення чітких стандартів для підготовки вчителів дозволяє університетам вирішити, чи хочуть вони продовжувати пропонувати педагогічні програми підготовки (Halász et al., 2004).

Результати, представлені у Звіті щодо професійної підготовки та розвитку вчителів від організації економічного співробітництва та розвитку, директората з питань освіти, відділу політики в галузі освіти та підготовки кадрів, констатують, що німецька система підготовки педагогів має сильну академічну спрямованість, і хоча наявність міцної предметної бази є необхідною і бажаною, часто не вистачає зв'язку з дидактичним інструментарієм учителя. Водночас зазначається, що методика викладання є ключовим елементом, що потребує подальшого розвитку. Крім того звертається увага на те, що дидактичні вміння та загальні компетентності викладання у німецьких учителів менш розвинені, ніж їхні предметні знання. Вони недостатньо підготовлені до того, щоб розвивати навички навчання у своїх учнів, адаптувати викладання до індивідуальних потреб, сприяти саморегульованому навчанню, мотивувати учнів через активні методи, ініціювати складні навчальні проекти чи організовувати кооперативне навчання в групах (Halász et al., 2004).

Адаптація педагогічної освіти та професійного розвитку до нових вимог вимагає радикальних змін у методах роботи та інституційній практиці. Так окремі дослідники стверджують, що «недостатньо просто змінити акцент у педагогічній освіті з академічних дисциплін на дидактичні, якщо дидактика продовжує розглядатися і викладатися як суто теоретична дисципліна. Також не вирішить проблему лише посилення співпраці між університетами та школами, якщо шкільна практика не надає ефективних моделей для розвитку професійних компетенцій» (Halász et al., 2004, s. 31).

Можна стверджувати, що незважаючи на критику ізольованості університетської підготовки від педагогічного стажування та недостатній зв'язок із сучасними потребами освітньої системи, референдаріат залишається незамінним етапом у підготовці вчителів, який допомагає зробити перехід від навчання до професійної діяльності максимально ефективним. Позитивним моментом є те, що проблеми



референдаріату висвітлюються і беруться до уваги, а критика референдаріату зосереджена на необхідності модернізації програми, зменшенні стресу та поліпшенні підтримки для майбутніх вчителів, щоб краще підготувати їх до реальної роботи в школах.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

На підставі проведеного дослідження можемо констатувати, що питання професійної підготовки вчителів в Німеччині є дискусійним та актуальним в умовах сучасності. Вона характеризується багаторівневістю та довготривалістю. Так, закінчення університетського навчання на рівні магістра зі складеним державним іспитом не дозволяє одразу викладати у школах, натомість вимагає подальшого навчання з одночасним стажуванням у школах протягом 16–24 місяців та обов'язковим складанням другого державного іспиту. З однієї сторони, німецька система референдаріату демонструє ефективну інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом, що є важливим елементом формування професійної компетентності вчителів, з іншої сторони ця система потребує адаптації до сучасних викликів у сфері освіти. Процес стажування вважається достатньо вимогливим, тому крім компетентностей, які набуваються молодими вчителями на практиці, все частіше на загальну дискусію виносяться негативні аспекти підготовки, які вимагають змін у всій системі професійної підготовки вчителів.

На наш погляд, раціональний підхід до змін може покращити процес педагогічного стажування, адже в загальному таке стажування є цілеспрямованим процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

До перспектив подальших наукових студій відносимо вивчення окремих аспектів підготовки вчителів іноземних мов в Німеччині з метою здійснення порівняльного аналізу підготовки таких фахівців в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brand, A., & Kuhn, A. (2024). *Referendariat: Die wichtigsten Fragen zum Vorbereitungsdienst im Lehrerberuf*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerbildung-die-wichtigsten-fragen-rund-um-das-referendariat/>
2. "Die schlimmste Zeit meines Lebens": Referendare unter Druck (2024). <https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Die-schlimmste-Zeit-meines-Lebens-Referendare-unter-Druck,referendariat102.html>
3. EURYDICE. (2002). *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I, Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang ins Berufsleben, Allgemeinbildender Sekundarbereich I*. Brüssel.
4. Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., & McKenzie, Ph. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*. Paris: OECD, Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. Deutsche Übersetzung im Auftrag der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_20Country_20Note_Endfassung_deutsch.pdf
5. Kniess, M. (2023). *Referendariat? Ja, bitte! Nur anders*. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/referendariat-lehrkraefte-kritik-100.html>
6. Kunz, H., & Uhl, S. (2021). Allgemeine Ziele, Aufbau und Struktur des Vorbereitungsdienstes in den Bundesländern. In *Das Referendariat. Ein systematischer*



Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (pp. 15–27). Münster & New York: Waxmann.

7. Roban, L. (2023). Deutscher Lehrerverband und GEW: Lehrermangel: *Welche Lösungen kann es geben?* <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/lehrermangel-gruendestaatsexamen-bachelor-master-100.html>

8. Schulische Fächer studieren in Deutschland (2024). *Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz*. <https://www.hochschulkompass.de/lehramt/schulische-faecher.html>

9. Stiller, E. (2006). Komplementäre Perspektiven auf Theorie und Praxis in einer reformierten Lehrerausbildung, *Seminar*, 2, 50.

10. Terhart, E. (Ed.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.