

8. Mock K. Race Relations Training in Canada: Towards the Development of Professional Standards / Karen R. Mock, April Laufer. – Toronto: The Canadian Race Relations Foundation, 2001. – 77 p.
9. Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Metis Learning: Report on Learning in Canada. – Ottawa: Canadian Council on Learning, 2007. – 47 p.
10. Rodrigues A. A., Raby Ph. Lessons Learned from Indigenizing a Media Program at an Ontario Community College / Anna Augusto Rodrigues, Phil Raby // College Quarterly – Ontario: SENECA PRESS, 2018. – Vol. 21, Issue 3 Seneca press Ontario – P. 17–32.
11. Rossing R. Parameters for an Effective Entrepreneurial, Regional, Hotel/Restaurant Management Training Programme in Manitoba / Rainer C. Rossing. – Winnipeg: University of Manitoba, 1997. – 222 p.
12. Smith P. Demographic Effects on the Use of Vertical Sources of Guidance by Managers in Widely Differing Cultural Contexts / Peter B. Smith, Mark F. Peterson // International Journal of Cross Cultural Management. – NY: Sage Publications, 2005. – Vol. 5 (1). – P. 5–26. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.827.8136&rep=rep1&type=pdf>.
13. Stepping Stones: Tourism 11 and 12 Instructor Guide / ed. by Lori Fogarty. – BC: Tourism British Columbia, 2004. – 166 p.
14. Tourism Studies: Guide to Standards and Implementation Career & Technology Studies. – Edmonton: Curriculum Standards Branch, 1997. – 388 p.
15. Transforming Communities through Tourism: A Handbook for Community Tourism Champions. – BC: The Tourism and Hospitality Educational Network, 2004. – 91 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bctorc.ca>.

Стаття надійшла в редакцію 27.03.2019 р.

УДК 378(430)

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.7

НАТАЛІЯ РОКИЦЬКА

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9192-6113>

ndaniw@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса 2, м. Тернопіль, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА «ЄВРОВЧИТЕЛЯ» ХХІ СТОЛІТТЯ: ПРІОРИТЕТИ НІМЕЧЧИНИ

Проаналізовано модель професійної підготовки вчителів іноземних мов новітнього взірця у вищих Німеччини на сучасному етапі в контексті загальноєвропейської консолідації. Відзначено, що однією з численних ініціатив Ради Європи (РЕ) та Європейського Союзу (ЕС) є розробка нових підходів мовної освіти, навчання іноземних мов на всіх освітніх рівнях. Доведено, що педагогічна освіта та професійна іншомовна підготовка у Німеччині – це складний, багатокомпонентний процес, спрямований на результат, а саме: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві. Виокремлено ключові компоненти ефективності цієї підготовки, що забезпечується цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які реалізуються у німецькій вищій школі після приєднання країни до Болонського процесу. Охарактеризовано зроблені у цьому напрямку кроки, узагальнено організаційні та змістові перебудови, проаналізовано пріоритети діяльності. У контексті інтеграції української освіти з європейським освітнім простором акцентовано увагу на необхідності модернізації системи педагогічної освіти загалом, іншомовної зокрема, та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: ЕС, загальноєвропейська консолідація, підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині, освітня політика, реформування, інтеграція України.

НАТАЛІЯ РОКИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний університет

імені Володимира Гнатюка

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА «ЕВРОУЧИТЕЛЯ» XXI ВЕКА: ПРИОРИТЕТЫ ГЕРМАНИИ

Проанализирована модель профессиональной подготовки учителей иностранных языков нового образца в вузах Германии на современном этапе в контексте общеевропейской консолидации. Отмечено, что одной из многочисленных инициатив Совета Европы и Европейского Союза (ЕС) является разработка новых подходов языкового образования, обучения иностранным языкам на всех образовательных уровнях. Доказано, что педагогическое образование и профессиональная иноязычная подготовка в Германии – это сложный, многокомпонентный процесс, направленный на результат: высокая профессиональная квалификация молодых учителей и высокий статус профессии учителя в обществе. Выделены ключевые компоненты эффективности этой подготовки, которая обеспечивается целенаправленной государственной поддержкой, последовательной образовательной политикой, продуманными реформами, реализуемых в немецкой высшей школе после присоединения страны к Болонскому процессу. Охарактеризованы сделанные в этом направлении шаги, обобщено организационные и содержательные перестройки, проанализированы приоритеты деятельности. В контексте интеграции украинского образования в европейское образовательное пространство акцентировано внимание на необходимости модернизации системы педагогического образования в целом, иноязычной в частности, и профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Ключевые слова: ЕС, общеевропейская консолидация, подготовка учителей иностранных языков в Германии, образовательная политика, реформирование, интеграция Украины.

NATALIIA ROKITSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF «EUROTEACHER» IN THE XXI CENTURY: PRIORITIES IN GERMANY

Simulation of professional training of foreign languages teachers of an up-to-date model in German institutions of higher education in the context of all-European consolidation is analysed in the article. It is mentioned that the development of new approaches to language education and teaching of foreign languages at all educational levels is one of the numerous initiatives of the Council of Europe and European Union (EU). Teacher education and professional foreign languages training in Germany is proved to be a complex, multi-component process aimed at the result: high professional qualification of young teachers and high status of teaching profession in the society. Key components of the efficiency of professional training provided by purposeful state support, consecutive educational policy, considered reforms, which are implemented in German institutions of higher education after the accession to the Bologna process, are distinguished. It is found out that the course of foreign languages educational policy in EU countries concerning the training of foreign languages teacher is oriented on the model "Euroteacher", which is determined by the Council of Europe and the European Commission. According to the model, it is necessary to keep to the following requirements: mastering three languages of the EU, including the native language; knowledge of native culture and the culture of the country of the targeted language, and a so-called European culture. It will contribute to taking probation and training in the country of the targeted language; intercultural competence will subserve tolerance and achievement of mutual communication with the representatives from other countries in culturally heterogeneous modern society; significance of teaching one subject in a foreign language. Major steps in the mentioned direction are characterized, organizational and content transformations are generalized, activity priorities are analyzed. In the context of integration of domestic education into European educational domain, attention is focused on the necessity of modernization of the system of teacher education in general, and in a foreign language in particular.

Keywords: EU, all-European consolidation, professional training of foreign languages teachers in Germany, educational policy, reforms, integration of Ukraine.

Модернізація вітчизняної освіти, інтеграція її зі світовим освітнім простором у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу є одним з ключових і першочергових завдань сьогодення, зумовлюючи важливу роль наукового співробітництва європейських країн. З огляду на це, одним з пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка

сучасного вчителя – фахівця нової генерації, здатного до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Метою розвитку фахової педагогічної освіти, іншомовної освіти XXI ст. стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала підготовку педагогів і вихователів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, реалізовувати різнобічний розвиток особистості, відповідати її освітнім і духовно-культурним потребам та запитам конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна–2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним фактором реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції з ЄС. Позитивний досвід професійної підготовки фахівців в галузі іноземних мов, нагромаджений у передових зарубіжних країнах, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок.

Про посилення інтересу українських науковців до проблем іншомовної освіти, змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах ЄС свідчать дослідження Н. Авшенюк, В. Базової, В. Базуріної, В. Гаманюк, О. Голотюк, О. Коваленко, О. Локшина, Н. Мельник, Л. Пуховської М. Тадеєва та інших науковців.

Особливої уваги заслуговують розвідки з проблем фахової підготовки вчителів іноземних мов в Західній Європі таких зарубіжних вчених, як Р. З. Баур, Ф. Кліпель, Г.-Ю. Крум, Г. Нойнер, Г. Цімерман, В. Цудатіс. Дехто з них брав участь у дослідженнях для Європейської Комісії «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)», «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи». Водночас, незважаючи на суттєві теоретичні і практичні здобутки, залишається недостатньо дослідженою проблема якісної іншомовної освіти XXI ст. через призму професійної підготовки вчителів іноземних мов.

Метою статті є аналіз питання сучасної моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині.

Найважливішою особливістю німецької професійної підготовки майбутніх учителів була і є відсутність єдиної загальнодержавної системи педагогічної освіти. Однак вагомий вплив на німецьку модель підготовки вчителів іноземної мови відіграють загальноєвропейські інтеграційні процеси. Німеччина, будучи фактично лідером ЄС, активно співпрацює з урядами різних держав Європи не лише у контексті політичних, економічних, а й культурних та освітніх зв'язків.

Згідно з Лісабонською стратегією розвитку Європи набуває нового значення ефективність та якість освітніх систем і відповідно підготовка та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Впродовж останнього десятиріччя в ЄС відбувається зростання ролі англійської, німецької, французької, італійської та іспанської мов, що спонукає активно їх вивчати. Мовна компетентність нині є однією з пріоритетних умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри в Європі. З огляду на це актуальними нині є якість занять з іноземної мови, зростає потреба у висококваліфікованих викладачах іноземних мов.

З метою покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та збільшення ефективності вивчення іноземних мов ЄС та РЄ розробили кілька освітніх програм. Впроваджуються вони з 1995 р. за рішенням Європейської Комісії. Отже, у європейських країнах функціонують спеціальні проекти та освітні програми, що діють з метою розширення лінгвістичного обміну студентів між ВНЗ 31 країни-партнера, які є членами ЄС. Особливість цих програм полягає в тому, що вони діють відповідно до встановленого плану, який визначає термін проходження програми та обов'язково вказує розмір фінансового забезпечення [7, с. 31].

Генеральний директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії в доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: пріоритети Європи» (2002) підсумував та дав оцінку п'ятирічній діяльності у галузі базової європейської підготовки вчителів іноземної мови, окресливши різні аспекти обговорюваної проблеми [23, с. 4].

Домінуючим дослідженням для європейських науковців, котрі координують та розробляють перспективні плани у професійній підготовці вчителів іноземної мови, став «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)» (2004), в якому запропонована мовна підготовка вчителя у XXI ст. Йдеться, зокрема, про початкову та післядипломну підготовку вчителя іноземної мови, розроблено рекомендації для укладачів освітньо-мовної

політики і викладачів-мовників Європи. Мета цього документа – це реалізація переліку рекомендацій у створенні навчальних програм з підготовки вчителя іноземної мови та використання його як путівника вчителями-практиками. Напрацювання провідних вчених демонструє інструментарій із 40 пунктів, які пропонується включати до змісту навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для забезпечення їх необхідними навичками і знаннями та іншими професійними компетенціями, збільшити їхній професійний розвиток, надати більшої прозорості та портативності їхнім кваліфікаціям [17].

Успішне впровадження рекомендаційних документів РЄ з питань мовної освіти (одним з постулатів ЄС є вимога, що європейці повинні володіти, крім мови своєї країни, щонайменше двома іншими мовами, якими спілкуються в країнах-членах ЄС) і принципів Болонської декларації в освітній системі України набуває нового значення ефективність і якість освітніх систем. Відповідно вітчизняна система освіти суттєво залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

У сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови – таких, як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь РЄ «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), відзначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовці вчителів іноземних мов.

Прагнення до єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти стимулює мобільність студентів, надає право та можливість навчання у вищих навчальних закладах ЄС. Згідно з вимогами Болонського процесу майже всі німецькі вищі до 2010 р. перейшли на дворівневу підготовку. Це нова дворівнева система бакалаврат і магістратура, яка поділяється на послідовну та інтегральну, а також традиційні навчальні програми з отриманням диплома «Спеціаліст» або «Магістр» (Magister Artium). Крім цього, низка федеративних земель визнають аспірантуру (Promotion) як третій рівень освіти.

Перехід на ступеневу структуру педагогічної освіти в Німеччині є більш складним, порівняно з Україною, та пов'язаний з відсутністю єдиних освітніх вимог у межах країни, адже кожна федеральна земля має свої характерні риси педагогічної підготовки, успадкувавши при цьому розподіл на дві фази: теоретичну (Fachausbildung) і практичну (Vorbereitungsdienst). Характерною ознакою є те, що, на відміну від нашої країни, професійна підготовка майбутніх учителів не універсальна, а відповідає певним ступеням навчальних закладів: I–IV класи – початкова школа (Primarstufe), V–X класи – середня школа I (Sekundarstufe I), X–XII класи – середня школа II (Sekundarstufe II). Майбутніх учителів іноземних мов готують для реальної школи, спеціальної, професійної школи чи гімназії.

Підготовці педагогів-фахівців у Німеччині слугує лише стаціонарна форма навчання, що є одним із шляхів реалізації державної політики, хоча під час підготовки вчителів іноземних мов частково використовуються форми дистанційного навчання: e-learning і blended-learning.

Необхідною передумовою вивчення іноземної мови як основного фаху в німецькому виші є рівень володіння B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, тоді, як в Україні учні, котрі проходять зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), щоб розпочати таке навчання, мають продемонструвати рівень володіння іноземною мовою B1. Питання щодо введення регульованого вступу до вишів, зокрема педагогічних, активно обговорюються. Так, у 2013 р. вийшли «Рекомендації щодо оцінки придатності першого етапу підготовки вчителів», в яких до основних вимог вступу пропонують професійно-орієнтовані тести, а також співбесіду. Таку ініціативу внесли вищі навчальні заклади з метою визначення мотивації абітурієнтів, виявлення їх потенційних можливостей в обраній професійній галузі; крім того, майбутні студенти можуть уявити, що від них вимагатиметься у процесі навчання [16].

Професійна підготовка майбутніх учителів у Німеччині здійснюється за уніфікованими навчальними планами та програмами, спрямована на забезпечення школи фахівцями, здатними вирішувати завдання, що впливають з потреб часу, т. ч. здійснюється на основі принципу прогностичності. Задля збільшення конкурентоспроможності вчителів на ринку праці у вишах проводиться підготовка з двох (основної і додаткової) спеціальностей (у землі Баварія з трьох), але не завжди споріднених дисциплін психолого-педагогічного циклу і практика. Так, для майбутніх вчителів іноземної мови існує можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з

іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю, математикою, біологією, економікою і т. д.).

Щодо третьої спеціальності (це практикується в Баварії), то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перевагу надають комбінації двох філологічних дисциплін. Отож, держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що сприяє підвищенню шансів майбутніх фахівців на отримання місця праці. Одночасно цінним є бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством [17, с. 182].

Зміст освіти значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. На нього суттєво впливає навчальний процес в університетах, який поділяється на три фази підготовки вчителів (ці фази також присутні у дворівневій підготовці): перша – це безпосереднє навчання в університеті, під час якого студенти отримують теоретичні знання з елементами практичної підготовки. Загалом сучасна німецька модель підготовки вчителів є практико-орієнтованою, адже значний обсяг навчального навантаження припадає на практичні заняття і педагогічні практики, обсяг яких, порівняно з Україною, набагато більший. Після успішного складання першого державного іспиту (Erste Staatsprüfung) кандидат на вчительську посаду допускається до проходження стажування (Referendariat), що триває 18–24 місяці. Воно проводиться у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, вчителя-ментора.

У навчальних планах особливий акцент зроблено на формування міжнародної діяльності вчителя, його професійне спілкування з іноземними колегами. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад, Франції, через інститут стажера проходять лише випускники університетів, то в Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. До речі, німецькі студенти можуть користатися з освітньої програми для підготовки вчителів РІФ (об'єднує 150 університетів Європи), особливістю якої є практична професійна підготовка вчителя з інноваційними підходами [7, с. 31]. Очевидно, що впровадження вищезгаданих педагогічних програм зорієнтовано на вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов на рівні європейських вимог і стандартів. Крім звичайних практик у школі при університеті, сьогодні майбутні вчителі іноземних мов мають чимало можливостей для проведення навчального семестру закордоном, а саме в тій країні, мову якої вони вивчають. ЄС та РЄ розробили освітні програми, за допомогою яких майбутні фахівці мають змогу покращити свій рівень підготовки та вивчати іноземну мову, так би мовити, «занурившись» у мовне середовище, що сприяє ефективності та якості отриманих знань [9, с. 406].

Програма «Сократ» (Sokrates-Programm) орієнтована на навчальні заклади й охоплює 8 напрямів діяльності, що сприяють вдосконаленню іншомовної освіти в Європі:

- «Comenius»: сприяє розвитку партнерства між школами; зосереджена на грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та міжнародних проєктах з розробки дидактичних матеріалів і курсів для учнів і вчителів [7, с. 31];
- «Erasmus»: є основою для європейської співпраці вишів і насамперед сприяє мобільності студентів та викладачів (наприклад, за допомогою стипендій та інформації);
- «Grundtvig»: підтримує європейські спільні проєкти та навчальні партнерства, а також мобільність щодо підготовки вчителів;
- «Lingua»: заохочує вивчення мови та формування навиків викладання і навчання іноземною мовою за допомогою різних проєктів та через програми з підготовки вчителів;
- «Minerva»: досліджує нові методи відкритих уроків та дистанційного навчання, а також можливості використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні;
- «Спостереження та інновації» (Beobachtung und Innovation): спрямована на підвищення якості і прозорості системи освіти, сприяє інноваційному процесу в європейській освіті шляхом обміну інформацією та досвідом, проведенню порівняльного аналізу європейських освітніх систем;

- «Спільні заходи» (Gemeinsame Aktionen): заохочує до заходів, які доповнюють вже згадані програми або взаємозв'язані з ними;
- «Додаткові заходи» (Flankierende Maßnahmen): орієнтує на європейські програми дій і просуває програми на місцевому рівні [16, с. 181].

Таким чином, кожен учитель набуває досвіду викладання дисципліни в різних системах освіти країн Європи. Педагогічна практика в Німеччині складається з багатьох видів діяльності, кожен з них закріплений у певному модулі та спрямований на відпрацювання і вдосконалення знань, умінь і навичок, які були отримані студентом під час його теоретичної підготовки [10, с. 408–409]. Підготовча служба для входження в теорію і практику вчительської професії завершується другим державним іспитом (Zweite Staatsprüfung), який надалі уможливило зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин. Третя фаза – це підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і здобуття додаткової спеціалізації (Weiterbildung). Вчителі відправляються на короткочасні або довготривалі курси, що діють при університетах, центрах шкільної практичної підготовки, в спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, центрах підготовки вчителів і школах [3, с. 44–45].

Впровадження дворівневої системи підготовки у німецьких вишах здійснюється в рамках проєктів, тому у педагогічній літературі зустрічаються посилання на певні моделі підготовки вчителів. Аналіз навчальних планів педагогічних відділень в університетах показав, що вони, здебільшого, побудовані за кредитно-модульним принципом і містять, як зазначалось вище, нормативну та варіативну складові. Суттєво, що і в старих, і в оновлених програмах підготовки вчителів іноземної мови дозвіл на професійну педагогічну діяльність отримують випускники, які склали другий державний іспит. Це відбувається лише після магістерського навчання і підготовчої служби.

Аналіз магістерських програм педагогічних відділень підтвердив, що вони відрізняються за тривалістю та змістом залежно від типу школи. Так, магістерська підготовка для початкової, основної та реальної школи триває два семестри, а для гімназії – чотири. Навчання в магістратурі сприяє поглибленню фахових знань студентів з двох спеціальностей. Важливо, що у навчальних планах наявні освітньо-наукові модулі та фахова практика. Для магістерських програм характерними є дослідницькі методи, студенти, які виявили здібності до наукової діяльності, продовжують навчання в аспірантурі та захищають дисертацію з педагогіки.

Після приєднання до Болонського процесу першу фазу запроваджено як ступеневу підготовку. Під час вироблення оптимальної системи ступеневої підготовки запропоновано інтегровану та послідовну моделі. Саме інтегрована модель користується найбільшим попитом у значній кількості університетів, проте всі бакалаврські програми складаються з певних модулів, виконання яких обов'язкове [6, с. 179].

Загалом всі фази підготовки мають спільні риси, зокрема їм притаманна «академічна свобода». Це один з провідних принципів німецької вищої освіти. Мова йде не лише про автономність вишів, а й про свободу вибору студентів. Таким способом робиться акцент на відповідальність і самодисципліну, адже студент німецького вишу не відвідує загальнообов'язкових занять, а обирає навчальну програму та організовує свій навчальний план відповідно до вимог, що пред'являються до цієї програми. Кожен студент має можливість довільно обирати цікаві для себе лекції та семінари, зручний час для стажування, практики тощо. Проте здебільшого студенти не вкладаються в стандартний період навчання – 5 років.

Наприкінці кожного семестру студент отримує сертифікати тих курсів і лекцій, які він прослухав. Під час наявності їх необхідної кількості можна подавати заявку на складання іспиту, в іншому випадку до нього не допускають. Підсумки навчання протягом семестру передаються заліковими балами, які виставляються після кожної сесії [10, с. 409; 19].

Очевидним є те, що у змісті сучасних німецьких програм підготовки вчителів іноземної мови обсяг варіативної частини переважає український, натомість особливий акцент робиться на інваріантну складову. Навчання майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу. Чимало німецьких вчених нині акцентують увагу на принципі інтегративності для комплексного застосування отриманих знань у процесі фахової підготовки.

Загалом спостерігаються широкі інтегративні можливості характерні для окремих дисциплін:

- література і країнознавство (наприклад, «літературні» місцевості, література і мистецтво, історія літератури тощо);
- література і лінгвістика (стилістика поетичних текстів, лінгвістичні аспекти літературних жанрів і т. ін.);
- лінгвістика і країнознавство (діалекти, мовні особливості вивчення значень слів тощо);
- лінгвістика і теорія навчання (стадії вивчення іноземної мови, мовна прогресія, пам'ять і вивчення іноземних мов);
- практика мови і текстуальний аспект (мова занять, спеціальні тести);
- підготовка і проведення шкільної практики (на конкретному занятті різні аспекти програм підготовки виступають в інтегрованій формі) [20, с. 12].

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички. У німецькій моделі підготовки вчителів іноземної мови проявляються такі три основні тенденції:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих вчителів іноземної мови, котрі пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Одним із важливих досягнень загальноєвропейського освітнього простору є створення програми НІРОПІД (нині вона охоплює 120 університетів Європи з підготовки вчителів). Завданням програми є розробка спільних навчальних планів і програм в університетах, що дає змогу майбутнім учителям прослухати певний курс у вищій обраній ними країні, а в кінцевому результаті студенту пройдений курс зараховують у диплом.

Аналізуючи зміст, форми, методи та технології професійної підготовки вчителів у Німеччині зокрема та країнах ЄС загалом, спостерігаємо наявність ідеї становлення професійної індивідуальності та саморозвитку майбутнього фахівця, що слугує ключовій меті – формуванню професійної самосвідомості, самопізнання, оволодіння новими педагогічними технологіями та повній готовності до майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це виокремимо такі обов'язкові елементи підготовки:

- самопізнання, усвідомлення своїх особистісно-професійних особливостей, слабких і сильних сторін, розвиток самоаналізу, вміння адекватного самооцінювання;
- розуміння міжособистісних відносин, оволодіння такими уміннями, як оцінка реакції і поведінки в різних ситуаціях, розпізнавання ролі людини в суспільстві, колективі чи конкретній ситуації, зворотній зв'язок, правильна організація власного часу, вирішення конфліктів, досягнення поставленої мети;
- оволодіння ґрунтовними знаннями із профільних і додаткових дисциплін, які можуть бути корисними у майбутній педагогічній діяльності, а також наявність міжкультурної компетенції;
- опанування та комплексне використання різних стилів виховання і навчання [14, с. 157].

Зважаючи на вище вказані елементи підготовки, метою професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови в європейському контексті є модель професійно-мотивованого, здатного до навчання з міжкультурними компонентами, вчителя, який хоче і вміє вчитися. Він має бути радником, помічником, ретранслятором обох культур, а не інструментом передачі готових знань [20, с. 13–14].

Вектор іншомовної освітньої політики держав ЄС з питань підготовки вчителя іноземних мов зорієнтовано на модель «євровчителя», визначену РЄ та Європейською Комісією, згідно з якою необхідно дотримуватися наступних вимог:

- оволодіння трьома мовами ЄС включно з рідною;
- наявність знань про рідну культуру та культуру країни мови, що вивчається, а також розумітися в європейській культурі. Це допоможе у проходженні шкільної практики та стажуванні в країні мови, що вивчається;

– наявність міжкультурної компетенції сприятиме толерантності та досягненні взаємного розуміння з представникам інших країн в умовах культурно неоднорідного сучасного суспільства;

– важливість викладання одного навчального предмета іноземною мовою. У такому разі вчитель буде більш мобільним і конкурентоспроможним на європейському ринку праці [22, с. 26].

Нині німецька модель підготовки майбутніх учителів критикується частиною академічної спільноти стосовно рівнів підготовки вчителів, розмежування між навчанням у вищій школі, референдаріатом та системою підвищення кваліфікації, нові вимоги ставляться й до навчальних планів тощо. Кожен з німецьких вишів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів і високий статус професії вчителя у суспільстві та ЄС.

Одним із шляхів реалізації державної політики Німеччини в галузі освіти є активне членство країни у загальноєвропейських інтеграційних освітніх процесах. Заслугує на увагу визнання пріоритетів в освітній політиці: виховання відповідальності за демократичну систему, орієнтація на майбутній ринок праці, підготовка молоді до європейської конкуренції. Відтак питання реалізації завдань Болонської декларації щодо реформування та уніфікації системи іншомовної освіти й надалі залишається на порядку денному.

Виклики у сфері іншомовної освіти зумовлюють доцільність подальшої реалізації ідей Болонського процесу та Рекомендацій РЄ, змістових та організаційних питань навчання й вивчення іноземних мов на різних освітніх рівнях. Способи вирішення окреслених питань у державах ЄС, використання позитивних здобутків та наукових надбань, на нашу думку, стануть важливими засобами реалізації євроінтеграційних прагнень України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаманюк В. Іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – 374 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. – К.: ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
4. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Козак. – Тернопіль, 2000. – 211 с.
5. Козак Н. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині / Н. Козак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 5. – С. 180–184.
6. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині традиційні та інноваційні підходи / Л. Л. Пасічник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 176–180. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_3_34.
7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
8. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–26.
9. Рокіцька Н. Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті / Н. Рокіцька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2018. – № 1. – С. 118–127.
10. Рокіцька Н. Сучасна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Німеччині: реалії та перспективи / Н. Рокіцька // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський. – 2016. – Вип. 20. Ч. 2. – С. 405–410.
11. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М. І. Тадеєва. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.
12. Arndt D. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen» / D. Arndt, F. Bernard, B. Schröder // Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. – Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. – S. 195–220.
13. Bach G., Timm J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis (4, vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2009. – 384 s.

14. Borchard Ch. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre / Ch. Borchard. – Münster: LIT Verlag, 2002. – 232 s.
15. Bosse D. Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland / D. Bosse // Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung. – Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., 2012. – S. 11–23.
16. Demmelhuber W. European educational policy related to academic mobility / Walter Demmelhuber. – Berlin: Mensch-und-Buch-Verl., 2003. – 239 p.
17. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
18. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.
19. Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre / Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus // Verantwort.: Peter A. Zervakis. Red.: Christina Preusker, Dorothee Fricke, Katja Zierleyn. – 1. Aufl. – Bonn, 2014. – 65 s.
20. Neuner G. Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung / G. Neuner // Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. – 1994. – S. 12–15.
21. Stamm K.-D. Stichworte von A bis Z: zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990 / Klaus-Dieter Stamm. – Norderstedt: Books on Demand, 2013. – 172 s.
22. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. – Weinheim und Basel: Beltz, 2000 – 160 s.
23. The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. – 90 p.

REFERENCES

1. Hamaniuk V. Inshomovna osvita Nimechchyny v konteksti zahalnoieuropeiskykh intehtatsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka [Language Learning in Germany in the Context of European Integration Processes: Theory and Practice]. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim, 2012. 374 p.
2. Zahalnoieuropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [nauk. red. S. Yu. Nikolaieva] [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Evaluation]. K.: Lenvit, 2003. 273 p.
3. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy / [Avsheniuk N. M., Diachenko L. M., Kotun K. V., Marusynets M. M., Ohiienko O. I., Sulyma O. V., Postryhach N. O.] [Foreign experience of professional teacher training: analytical materials]. Kyiv: DKS «Tsentr», 2017. 83 p.
4. Kozak N. V. Dydaktychni osnovy profesiynoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv u FRN (druha polovyna XVIII – kinet' KhKh st.): dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 [Didactic basis for the training of future teachers in Germany (second half of the XVIII - the end of the twentieth century)]. Ternopil, 2000. 211 p.
5. Kozak N. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u Nimechchyni // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika [Professional training of future foreign languages teachers in Germany]. 2005. № 5. 213 p. P. 180–184.
6. Pasichnyk L. L. Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv u Nimechchyni tradytsiini ta innovatsiini pidkhody // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho pedahohichni nauky. [Traditional and innovative approaches to vocational training for future teachers in Germany] 2015. № 3. P. 176–180. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_3_34.
7. Pukhovska L. P. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti: [monohrafiia] [Teacher training in Western Europe: community and disagreement]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 179 p.
8. Pukhovska L. P. Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitnikh systemakh // Shliakh osvity. [Modern approaches to the professionalism of the teacher in various educational systems] 2001. №1. P. 20-26.
9. Rokitska N. Stanovlennia i rozvytok systemy profesiinoi pedahohichnoi osvity v Nimechchyni v zahalnoieuropeiskomu konteksti // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika. [Formation and development of the system of vocational pedagogical education in Germany in the European context]. 2018. № 1. P. 118-127.
10. Rokitska N. V. Suchasna model pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy u Nimechchyni: realii ta perspektyvy // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. [Modern model of training future teachers of a foreign language in Germany: realities and perspectives] Kamianets-Podilskyi. Vyp. 20 (1-2016), ch.2. P. 405–410.

11. Tadeieva M. I. Rozvytok suchasnoi shkilnoi inshomovnoi osvity v kra-yinakh-chlenakh Rady Yevropy: monohrafiia. [The development of modern school-based foreign language education in the member states of the Council of Europe]. Ternopil: Navchalna knyha Bohdan, 2011. 432 p.
12. Arndt D. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen» / D. Arndt, F. Bernard, B. Schröder // *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel*. Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. P. 195–220.
13. Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4., vollst. überarb. u. erweit. Aufl.). Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2009. 384 p.
14. Borchard Ch. *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre*. Münster: LIT Verlag, 2002. 232 p.
15. Bosse D. *Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland // Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl., 2012. P. 11–23.
16. Demmelhuber W. *European educational policy related to academic mobility*. Berlin: Mensch-und-Buch-Verl., 2003. 239 p.
17. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). Available at: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
18. *European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report, 2004. – 124 p.*
19. *Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre / Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus //* Verantw.: Peter A. Zervakis. Red.: Christina Preusker, Dorothee Fricke, Katja Zierleyn. 1.Aufl. Bonn, 2014. 65 p.
20. Neuner G. *Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung // Fremdsprache Deutsch, [Sondernummer]. 1994. P. 12–15.*
21. Stamm K.-D. *Stichworte von A bis Z: zu Bildung, Jugend und Gesellschaft in der DDR 1949-1990 / Klaus-Dieter Stamm*. Norderstedt: Books on Demand, 2013. 172 p.
22. Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz, 2000. 160 p.
23. *The training of teachers of a foreign language: Development in Europe. Main Report, 2002. 90 p.*

Стаття надійшла в редакцію 22.03.2019 р.

УДК37.011:305

DOI 10.25128/2415-3605.19.1.8

IRYNA SHULHA

ORCID ID 0000-0002-0651-047X

ira.shulha@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maksyma Kryvonosa Str., Ternopil, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE GENDER-EQUITABLE ENVIRONMENT IN THE FOREIGN AND UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM

The article deals with a theoretical and methodological analysis of the organization of a gender-equitable educational environment in the context of foreign and native approaches. The terminology field of the research in the foreign and native scientific literature is determined. The peculiarities of the organization of a gender-equitable environment in the USA, Canada, Germany and the Scandinavian countries are characterized. The common and different features in methodological approaches were identified. The conceptual-categorical apparatus of the research (“Gender Equitable Learning Environment”, “Gender-balanced Education”, “Gender Equality in Education”, “Gender-equitable Education”, “Gender-fair Education”, “Non-discrimination Education”, «Non-sexist Education», “Human Rights Friendly School”) is given. The progressive ideas of implementation of foreign experience to the native practice organization of a gender-equitable educational environment are highlighted. The author’s interpretation of the concept “gender-equitable environment”, its content and structure (spatial-subject, psychodidactic, social components) are formulated. The gender-equitable environment is creative-developing, health-saving, non-discriminatory and inclusive