

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КРАВЧЕНКО КАТЕРИНА АРКАДІЇВНА

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81'243](430)(043.5)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В
СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ К.А. Кравченко

Науковий керівник: **Ткачук Станіслав Іванович**, доктор педагогічних наук,
професор

Умань – 2025

АНОТАЦІЯ

Кравченко К. А. **Професійна підготовка вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2025.
Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2025.

Дисертацію присвячено проблемі професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини. Актуальність звернення до системи педагогічної освіти Німеччини з метою її вивчення зумовлена існуючою суперечністю, що полягає у функціонуванні в Німеччині однорідної системи вищої педагогічної освіти в умовах високої стратифікації систем загальної середньої та професійної освіти. На основі здійсненого аналізу науково-методичної літератури розглянуто організаційно-практичні та методичні аспекти підготовки учителя іноземних мов у німецьких університетах, охарактеризовано національну модель підготовки педагога у галузі іншомовної освіти, розкрито співвідношення теоретичних і практичних компонентів. Встановлено, що для системи підготовки учителя іноземних мов у Німеччині характерний посилений практичний аспект підготовки. Практична спрямованість форм навчання (лекції, семінари, практичні мовні заняття, колоквиуми, робота у малих групах, спецкурси тощо), відсутність завантаженості теоретичним матеріалом і дисциплінами, що не належать до типу школи, дають змогу сконцентруватися на вдосконаленні професійних компетентностей, необхідних для педагогічної діяльності на конкретному ступені освіти.

Виявлено й схарактеризовано тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що впливають на процес підготовки майбутнього учителя іноземних мов: вплив асиміляційних та інтеграційних процесів у мультикультурному суспільстві на розвиток вищої педагогічної освіти; посилення інтернаціоналізації

підготовки майбутнього учителя іноземних мов у закладах вищої освіти; забезпечення європейського, глобального та міжкультурного виміру у розробці програм підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини; вивчення нових пріоритетів і цінностей вищої педагогічної освіти, і, відповідно, оновлення освітніх програм підготовки майбутнього учителя іноземних мов з огляду на мультикультуралізм німецької шкільної освіти; урахуванням інноваційних викликів, пов'язаних із інклюзивністю, цифровізацією та соціальною відповідальністю; урахування цілей відповідних форм і типів шкіл у розробці навчальних планів майбутнього учителя іноземних мов та забезпечення педагогічної професійної компетентності з позиції предмета (іноземної мови) та дидактики.

У дослідженні встановлено, що досвід Німеччини доцільно вважати важливим з метою осмислення наявних практик організації підготовки учителя іноземних мов у сучасних умовах. Досягненню цієї мети сприяє реалізація основних принципів компетентнісного підходу (заснованих на самостійності та практикозорієнтованості), що виявляються в орієнтації на відкрите освітнє середовище та безперервний характер підготовки майбутнього учителя іноземних мов; домінуванні індивідуалізації освітнього процесу, здатності та організації нелінійного навчання; нелінійній організаційній структурі освітнього процесу у підготовці майбутнього учителя іноземних мов.

Підготовка майбутнього учителя іноземних мов у закладах вищої освіти Німеччини різниться у залежності від конкретної федеральної землі, адже у країні діє принцип культурної автономії земель. Тобто в освітній політиці кожної з них проглядаються певні тенденції розвитку. У межах дослідження здійснено спробу узагальнити ключові тенденції організації навчання майбутнього учителя іноземних мов у закладах вищої освіти та виокремити провідні принципи їх практичної реалізації. Зasadничою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутнього учителя іноземних мов є її ступеневість, яка реалізується у межах дворівневої системи (Bachelor-Master) навчання та проходження референдаріату – стажування. Визначальним принципом дисциплінарної та змістовної побудови програм навчання є комплексна міждисциплінарність, що

базується на ідеях мультикультуралізму, мультилінгвізму, академічної мобільності, освітньої автономії, безперервної освіти.

Виокремлено та схарактеризовано структурні та змістові особливості підготовки учителя іноземної мови у Німеччині як сукупність *організаційно-управлінської* (організаційно-педагогічні умови та принципи підготовки учителя іноземних мов, вимоги та критерії щодо вступу на бакалаврат з педагогічних спеціальностей), *освітньої* (освітні програми, форми, методи і засоби навчання, контроль в освітньому процесі), *контрольно-атестаційної* (умови допуску до Першого та Другого Державного іспиту, вимоги, критерії та особливості захисту підсумкових проєктів) складових.

У німецькій моделі підготовки майбутнього учителя іноземних мов реалізуються активні, інтерактивні й інноваційні методи навчання, які застосовуються у межах традиційних (лекції, семінари) та інноваційних (колоквіуми, вебдебати, вебконференції, вебквести, різні види практик, програми академічного обміну тощо) форм організації освітньої діяльності студента. Відмінною особливістю німецької системи вищої іншомовної педагогічної освіти є звернення до форм навчання, що визначають кількість залучених до діяльності здобувачів освіти (індивідуальне навчання, парну форму роботи, групову форму навчання, колективну форму, фронтальну форму роботи).

З метою організації знанневої підготовки студента у німецьку модель підготовки майбутнього учителя іноземних мов вбудовано лекції-візуалізації, проблемні лекції, бінарні лекції, лекції - пресконференції. На практичних заняттях побутує атмосфера активності, практикозорієнтованості, квазіпрофесійності, міждисциплінарності, яка досягається на основі використання методів мікрОВикладання, який реалізовується у таких формах як мікрозаняття та шкільний мікроурок; Team-Teaching (партнерське командне навчання, діалогічне викладання, командне навчання, моніторингове командне навчання, паралельне командне навчання, диференційоване командне навчання, альтернативне командне навчання) та кейс-стаді (case study).

У сучасних умовах технічного прогресу, іншомовна педагогічна освіта

передбачає врахування специфічних особливостей щодо опанування майбутнім учителем іноземних мов цифровими технологіями та використання цифрових технологій безпосередньо у професійній діяльності учителя іноземних мов (навчальні подкасти, ВІК-технології, лінгвістичні корпуси, відкриті матеріали у мережі «Інтернет»). Німецька модель підготовки учителя іноземних мов передбачає використання різноманітних цифрових ресурсів, серед яких: програми для роботи зі звуком (Audacity і MAGIX Audio Cleaning Lab); популярні месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp та інші) й функціональні сервіси для організації електронного навчання (Google Classroom, Google Hangouts, Zoom, FreeConferenceCall, EzTalks, Skype та ін.); міжнародні електронні платформи для учителя іноземних мов (TeachingEnglish, The English Channel, Future Learn та ін.); відкриті інтернет ресурси, які містять методичні матеріали для планування уроків іноземної мови (EFL Magazine, Visual English School, ESL Library, Onestopenglish, Lessonstream, Thoughtco та ін.); програми аналізу текстів та редактори текстів (Microsoft Office Word, Notepad); програми для структурування матеріалів (Microsoft Access та MySQL); системи оптичного розпізнавання символів (OCR) тощо.

Форми організації міжкультурної підготовки майбутнього учителя іноземних мов охоплюють лекції; семінари та колоквиуми; різноманітні види практик (практика на професійну придатність, практика-орієнтування, семестрова практика, референдаріат (практика під керівництвом наставника) – використовуються для розширення практичних умінь.

На основі здійсненого аналізу нормативно-правових та стратегічних документів, освітніх стандартів та інших фахових напрацювань щодо дискурсу правового й наукового освітнього поля України, виокремимо низку орієнтирів модернізації, яких потребує вітчизняна система підготовки майбутнього учителя іноземних мов, а саме: розроблення й реалізація стандартів вищої освіти для галузі підготовки майбутнього учителя іноземних мов; раціональне співвідношення теорії та практики в процесі професійної підготовки учителя іноземних мов; максимальна професіоналізація професійної підготовки учителя іноземних мов; мінімізація дисциплін теоретичного циклу іншомовної

підготовки, не зумовлених специфікою педагогічної професії; усунення прогалин у кадровому забезпеченні галузі; урахування особливостей формування професійної компетентності майбутнього учителя іноземних мов як представників цифрового покоління і, з огляду на це, необхідність технологізації іншомовної педагогічної освіти; збалансування обсягів методичної підготовки майбутнього учителя іноземних мов з урахуванням загальноосвітніх стандартів; детальне вивчення нормативних документів у процесі підготовки майбутнього учителя іноземних мов, з якими доведеться працювати у професійній діяльності учителя іноземної мови; забезпечення взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах співпраці і партнерства; посилення ролі педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього учителя іноземних мов шляхом максимального занурення у реальні умови навчально-виховного процесу та взаємодії з методистами-наставниками; організація курсів підвищення кваліфікації учителя іноземної мови з урахуванням різноманітності сучасних викликів (білінгвальності, мультикультурності тощо).

У межах дослідження визначено такі вектори порівняльного аналізу систем підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині та Україні, зокрема подібності і відмінності між програмами підготовки учителя іноземних мов в Україні та Німеччині з позиції: основних характеристик (статус навчальної програми, тривалість програми, статус курсів, обов'язкова практика у школі, вимоги до кількості кредитів ECTS); лінгвістичної компетентності; педагогічної компетентності; загальної компетентності у галузі знань; відповідності Європейським стандартам підготовки учителя іноземних мов та викладання іноземних мов.

На основі узагальнення результатів дослідження розкрито потенціал урахування передового досвіду Німеччини в удосконаленні вітчизняної системи підготовки учителя іноземних мов для посилення інтеграції української системи підготовки майбутнього учителя іноземних мов на *європейському* рівні, її удосконалення на *державному* рівні та на рівні *університетів, кафедр*.

Практичне значення одержаних результатів. На основі аналізу концептуальних моделей і практик професійної підготовки учителя іноземних

мов у Німеччині розроблено методичні рекомендації «Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов» щодо модернізації вітчизняної вищої іншомовної педагогічної освіти шляхом екстраполяції прогресивного німецького досвіду.

Наявні у дисертаційному дослідженні положення, висновки та бібліографічна база розширюють коло наукових досліджень щодо проблеми професійної підготовки учителя іноземних мов. Аналіз, систематизація та узагальнення теоретичного матеріалу дослідження відображено у структурі та змісті навчальних планів і програм професійної підготовки учителя іноземних мов, а також програм дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та виробничої педагогічної практики; у підготовці та проведенні лекцій, семінарів та спецкурсів з проблем інтеграції вітчизняної вищої освіти у європейський освітній простір та з порівняльної педагогіки.

Отримані результати дослідження можуть бути корисними науковцям та науково-педагогічним кадрам, які займаються проблемами вищої освіти, а також для студентів та викладачів, які беруть участь у європейських програмах обміну та академічної мобільності.

Ключові слова: учитель іноземних мов, вища іншомовна педагогічна освіта, вища освіта Німеччини, заклади вищої освіти Німеччини, професійна підготовка учителя іноземних мов, ступенева освіта.

ABSTRACT

Kravchenko K. A. Professional training of a foreign languages teacher in the system of higher education in Germany. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for the Scientific Degree of Candidate of Pedagogic Sciences on the Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman, 2025. Rivne State University of the Humanities. Rivne, 2025.

The dissertation is devoted to the problem of professional training of a foreign languages teacher in the German higher education system. The relevance of turning to

the German teacher education system to study it is due to the existing contradiction, which is the functioning of a homogeneous system of higher teacher education in Germany in the context of a high stratification of general secondary and vocational education systems. Based on the analysis of scientific and methodological literature, the organisational, practical and methodological aspects of foreign languages teacher training at German universities are considered, the national model of teacher training in foreign language education is characterised, the correlation between theoretical and practical components is revealed. It has been established that the system of foreign languages teacher training in Germany is characterised by an enhanced practical aspect of training. The practical orientation of the forms of education (lectures, seminars, practical language classes, colloquia, small group work, special courses, etc.), the lack of overload with theoretical material and disciplines that do not belong to the type of school allow focusing on improving the professional competences necessary for teaching at a particular level of education.

The trends in the development of higher pedagogical education that influence the training process of a future foreign languages teacher have been identified and characterised: the impact of assimilation and integration processes in a multicultural society on the development of higher pedagogical education; the strengthening of the internationalisation of training for a future foreign languages teacher in higher education institutions; ensuring a European, global, and intercultural dimension in the design of training programmes for a future foreign languages teacher in the higher education system in Germany; the study of the new priorities and values in higher pedagogical education and, accordingly, the updating of educational programmes for training a future foreign languages teacher in the context of multiculturalism in German school education; taking into account innovative challenges related to inclusivity, digitalisation, and social responsibility; consideration of the goals of relevant forms and types of schools in the development of curricula for a future foreign languages teacher; and ensuring pedagogical professional competence from the perspective of the subject (foreign language) and didactics.

The study has established that the experience of Germany is important for understanding the existing practices of organising foreign languages teacher training

in modern conditions. The achievement of this goal is facilitated by the implementation of the basic principles of the competence-based approach (based on independence and practice-orientation), which are manifested in the focus on an open educational environment and the continuous nature of the training of a future foreign languages teacher; the dominance of individualisation of the educational process, the ability and organisation of non-linear learning; non-linear organisational structure of the educational process in the training of a future foreign languages teacher.

The training of a future foreign languages teacher in higher education institutions in Germany varies depending on the specific federal state, as the country adheres to the principle of cultural autonomy of the states. This means that specific developmental trends can be observed in the educational policies of each federal state. Within the scope of the study, an attempt has been made to summarise the key trends in organising the training of a future foreign languages teacher in higher education institutions and to identify the leading principles for their practical implementation. A fundamental organisational and pedagogical condition for the training of a future foreign languages teacher is its tiered structure, which is implemented within a two-level system (Bachelor-Master) of education and the completion of a "Referendariat" – a period of practical training. The defining principle of the disciplinary and content structure of training programmes is comprehensive interdisciplinarity, which is based on the ideas of multiculturalism, multilingualism, academic mobility, educational autonomy, and lifelong learning.

The structural and substantive features of foreign languages teacher training in Germany are identified and characterised as a set of *organisational and managerial* (organisational and pedagogical conditions and principles of foreign languages teacher training, requirements and criteria for admission to a bachelor's degree in pedagogical specialities), *educational* (educational programmes, forms, methods and means of teaching, control in the educational process), *control and certification* (conditions for admission to the First and Second State exam, requirements, criteria and features of defending final projects).

The German model for training a future foreign languages teacher implements active, interactive, and innovative teaching methods. These methods are applied within

traditional forms (lectures, seminars) and innovative forms (colloquia, web debates, web conferences, web quests, various types of internships, academic exchange programmes, etc.) of organising students' educational activities. A distinctive feature of the German system of higher foreign language pedagogical education is the emphasis on forms of learning that determine the number of students involved in the activity (individual learning, pair work, group work, collective work, and frontal work).

To organise students' knowledge-based training, the German model for training a future foreign languages teacher integrates visualisation, problem-based, binary, and press-conference lectures. Practical sessions foster an atmosphere of activity, practice-orientedness, quasi-professionalism, and interdisciplinarity. This is achieved through micro-teaching, implemented in formats such as micro-lessons and school micro-teaching. Team-Teaching (partnership-based team teaching, dialogical teaching, team learning, monitoring team teaching, parallel team teaching, differentiated team teaching, alternative team teaching) and case studies are also widely used.

In modern conditions of technological progress, foreign language pedagogical education involves considering specific features of a future foreign languages teacher mastering digital technologies and using digital technologies directly in their professional activities (educational podcasts, ICT technologies, linguistic corpora, open-access materials on the Internet). The German model of foreign languages teacher training includes the use of various digital resources, among which are: sound editing programs (Audacity and MAGIX Audio Cleaning Lab); popular messengers (Telegram, Viber, WhatsApp, and others) and functional services for organising e-learning (Google Classroom, Google Hangouts, Zoom, FreeConferenceCall, EzTalks, Skype, etc.); international electronic platforms for a foreign languages teacher (TeachingEnglish, The English Channel, Future Learn, and others); open Internet resources containing methodological materials for planning foreign languages lessons (EFL Magazine, Visual English School, ESL Library, Onestopenglish, Lessonstream, Thoughtco, and others); text analysis programs and text editors (Microsoft Office Word, Notepad); programs for structuring materials (Microsoft Access and MySQL); optical character recognition (OCR) systems, among others.

Lectures, seminars, and colloquia are forms of intercultural training for a future

foreign languages teacher; various types of internships (aptitude practice, orientation practice, semester-long practice, and Referendariat (practice under the guidance of a mentor)) are used to expand practical skills.

Based on the analysis of regulatory and strategic documents, educational standards, and other professional developments regarding the legal and scientific educational field of Ukraine, several modernisation benchmarks have been identified for the national system of training a future foreign languages teacher, namely: the development and implementation of higher education standards for the field of training a future foreign languages teacher; a rational balance between theory and practice in the process of professional training of a foreign languages teacher; maximum professionalisation of the training of a foreign languages teacher; minimisation of theoretical disciplines in foreign languages training that are not determined by the specifics of the teaching profession; elimination of gaps in staffing the field; consideration of the specific features of forming the professional competence of a future foreign languages teacher as a representative of the digital generation and, in this context, the need for the technologisation of foreign language pedagogical education; balancing the volume of methodological training for a future foreign languages teacher, taking into account global standards; detailed study of regulatory documents during the training process for a future foreign languages teacher, which they will encounter in their professional activities; ensuring interaction between the participants in the educational process on the principles of cooperation and partnership; strengthening the role of pedagogical practice in the formation of professional competence in a future foreign languages teacher through maximum immersion in actual conditions of the educational process and interaction with methodologists-mentors; and organising professional development courses for a foreign languages teacher that consider the diversity of modern challenges (bilingualism, multiculturalism, etc.).

Within the study, the following vectors of comparative analysis of the training systems for a future foreign languages teacher in Germany and Ukraine were identified, particularly the similarities and differences between the training programmes for a foreign languages teacher in Ukraine and Germany from the perspective of the main

characteristics (status of the training programme, duration of the programme, status of courses, mandatory school practice, requirements for the number of ECTS credits); linguistic competence; pedagogical competence; general knowledge competence; compliance with European standards for training a foreign languages teacher and teaching foreign languages.

Based on the generalisation of the research results, the potential for adopting Germany's best practices in improving the national system of training a foreign languages teacher has been revealed. This includes enhancing the integration of Ukraine's system of training a future foreign languages teacher at *the European level*, improving it at *the state level*, and improving it at *the level of universities and departments*.

Practical significance of the results. Based on the analysis of conceptual models and practices of professional training for a foreign languages teacher in Germany, methodological recommendations titled "Utilising the Experience of the Higher Education System of the Federal Republic of Germany in Training Foreign Language Teachers" have been developed for modernising domestic higher foreign language pedagogical education by extrapolating Germany's progressive experience.

The provisions, conclusions, and bibliographic foundation contained in the dissertation research expand the range of scientific studies on the issue of professional training for a foreign languages teacher. The analysis, systematisation, and generalisation of theoretical material from the research are reflected in the structure and content of curricula and programmes for the professional training of a foreign languages teacher, as well as in the programmes for disciplines such as "Pedagogy," "Fundamentals of Pedagogical Mastery," and practical pedagogical training; in the preparation and delivery of lectures, seminars, and specialised courses on issues related to the integration of domestic higher education into the European educational space and comparative pedagogy.

The research results obtained may be useful to researchers and academic staff working on higher education issues, as well as students and lecturers participating in European exchange programmes and academic mobility initiatives.

Keywords: a foreign languages teacher, higher foreign languages teacher

education, German higher education, German higher education institutions, professional training of a foreign languages teacher, degree education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Кравченко К. Європейський, глобальний та міжкультурний вимір у розробці програм підготовки учителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том 2. С. 230–235. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/77_2024/part_2/35.pdf
2. Кравченко К. А. Дуальне навчання як концепт професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 74. С. 147–152. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/74/29.pdf>
3. Кравченко К. А. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2010. Ч. 2. С. 315 – 323. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/view/11365>
4. Кравченко К. А. Особливості змісту та контролю підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Ч. 2. С. 139–144. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/archive/2>
5. Ткачук С. І., Кравченко К. А., Кравченко Т. В. Вплив віртуальної та доповненої реальності на розвиток творчого мислення та інноваційних здібностей здобувачів освіти. *Академічні візії*. 2024. № 29. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/972>
6. Kravchenko K. Specific features of the system of professional training of future foreign language teachers in Germany. *Social Work and Education*. 2024. Vol.

11 (Number 2). P. 281–291. URL: <https://journals.uran.ua/swe/article/view/309836>
ISSN 2520-6451 e-ISSN 2520-6230

7. Ткачук С. І., Кравченко, К. А. Стратегія просування цілей сталого розвитку: виклик для університетів України та Німеччини. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 8. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/162>

Опубліковані праці у наукових періодичних виданнях інших держав

8. Kravchenko K., Kravchenko T., Maiatina N., Huda O., Lysetskyi B. Digital Resources and Technologies for Improvement of Educational Process in Ukraine. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4 (Number 2). P. 4–28. URL: <https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/302>

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Кравченко К. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови як проблема педагогічного дослідження. *Нова педагогічна думка*. 2012. Вип. 1. С. 282–284.

10. Кравченко К. А. Використання мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного вузу. *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції* (Полтава, 14–15 травня 2010 р.). Полтава: Полтавський літератор, 2010. С. 262–264.

11. Кравченко К. А. Форми навчання в німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. *Сучасна іношомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Умань, 16 жовтня 2014 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 148–151. URL: <https://fld.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/mat-konf-do-druku-20141.pdf>

12. Кравченко К. А. Інновації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II міжнародної*

науково-практичної конференції (Суми, 26–27 березня 2015 р.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 28–31.

13. Кравченко К. А. Особливості організації та проведення практичної підготовки вчителів іноземних мов у ФРН. *Сучасна іношомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Умань, 2 листопада 2015 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. С. 149–151.

14. Кравченко К. А. Lehrer - ein anspruchsvoller Beruf. Kernkompetenzen des modernen Lehrers. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму* (Умань, 19–20 травня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 145–148.

15. Кравченко К. А. Екстраполяція німецького досвіду використання інформаційних технологій у підготовці вчителів іноземних мов в Україні. *Scientific achievements of contemporary society: proceedings of the 3rd International scientific and practical conference* (London, 10–12 October 2024). London: Cognum Publishing House, 2024. P. 544–552. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/10/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-10-12.10.24.pdf>

16. Kravchenko K. Integration of Media Education into the Professional Training of Future Foreign Language Teachers in German Higher Education Institutions. *World conference on future innovations and sustainable solutions: proceedings of a remote conference* (Siedlce, September 1th – November 1th, 2024). Siedlce: Futurity Research Publishing. P. 213 - 219. URL: <https://zenodo.org/records/13890776>

17. Кравченко К. Використання цифрових платформ у системі підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Німеччини. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи: матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Умань, 10 жовтня 2024 р.). Умань: Уманський держ. пед. уні-тет ім. П. Тичини, 2024. С. 159–163.

18. Кравченко К. А. Цифровізація методів контролю та оцінювання знань у системі підготовки вчителів іноземних мов Німеччини. *Сучасні*

тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 2024. Вип. 7. С. 28–30.

19. Кравченко К. А. Використання майбутніми вчителями іноземних мов Німеччини цифрових технологій для побудови термінологічних систем. *Інноваційні рішення в сучасній науці, освіті та практиці*: Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 15–16 жовтня 2024 р.): у 2 ч. Київ: НТУ, 2024. Ч.1. С. 390–393. URL: <https://10.33744/978-966-632-323-4-2024-2.1>

20. Кравченко К. А. The potential of German experience in the training of future foreign language teachers as a way to harmonize Ukrainian and European pedagogical education area. *Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25 жовтня 2024 р.). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2024. С. 231–233. URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/materiali-komunikatsijnih-zahodiv/2024-2/>

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

21. Кравченко К. А. Характерні риси та особливості організації вищої освіти Німеччини. *Народна освіта*. 2012. Вип. № 2 (17). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kravchenko.htm

22. Kravchenko K. The Forms of Study Organization in the German Model of Future Foreign Languages Teachers' Training. *The advanced science*. 2013. Issue 2. P. 50–52. ISSN 2219 -746X (Print); 2219-7478 (Online)

23. Кравченко К. А. Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці учителів іноземних мов: методичні рекомендації. Умань: Візаві, 2013. 86 с. ISBN 978-966-304-021-9

24. Кравченко К. А. Екстраполяція німецького досвіду підготовки

вчителів іноземної мови в системі вищої педагогічної освіти України. *Збірник наукових праць студентів та молодих вчених Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2014. С. 120–123.

25. Кравченко К. А. Застосування штучного інтелекту для покращення інтерактивності у візуалізації даних. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 3(31) С. 889–902. Серія «Техніка».

URL:<http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/10218/10273>.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	20
ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ	30
1.1. Характерні риси та особливості організації вищої педагогічної освіти Німеччини	30
1.2. Професійна підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в Німеччині як педагогічна проблема	48
1.3. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини	65
Висновки до першого розділу	85
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ	87
2.1. Провідні принципи та організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів іноземних мов у ЗВО Німеччини	87
2.2. Особливості змісту та контролю підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини	106
2.3. Методи і форми навчання у німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов	130
Висновки до другого розділу	149
РОЗДІЛ 3. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ	154
3.1. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти України	154
3.2. Порівняльно-педагогічний аналіз систем підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині та Україні	171
3.3. Перспективи впровадження в Україні позитивного досвіду підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині	200

	19
Висновки до третього розділу	213
ВИСНОВКИ	217
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	223
ДОДАТКИ	261

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклади вищої освіти;

ФРН – Федеративна Республіка Німеччина;

МУІМ – майбутні учителі іноземної мови;

ВІМ – вчитель іноземної мови;

ЄС – Європейський Союз;

НМК – навчально-методичний комплекс;

EMJMD – Erasmus Mundus Joint Master Degrees (Міжнародна програма спільного магістерського ступеня Erasmus Mundus);

EFI – Commission of Experts for Research and Innovation (Німецька комісія експертів з досліджень та інновацій);

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Німецька служба міжнародних обмінів);

EuKiA – Kommission für europäische und internationale Angelegenheiten (Комітет з європейських і міжнародних справ);

BMBWF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Федеральне міністерство освіти та досліджень);

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Німецький інститут освіти дорослих);

CETF – Cambridge English Teaching Framework;

EPG – The European Profiling Grid;

British Council ELTCPD – The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework;

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards;

TESOL – Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework;

EPOSTL – The European Portfolio for Student Teachers of Languages;

EPLTE – The European Profile for Language Teacher Education;

CEFR – The Common European Framework of Reference for Languages.

ВСТУП

Актуальність дослідження. В епоху реформ і модернізацій усіх сфер суспільства особливо чітко простежується залежність якості освіти молодого покоління від професійної підготовки педагога, який володіє творчим мисленням, сучасними знаннями, новітніми технологіями навчання. Із розширенням міжнародної взаємодії, збільшенням інформаційних потоків зростають вимоги до фахівця, який володіє іноземними мовами. З огляду на це виникає потреба в модернізації підготовки педагогічних кадрів, її структури, змісту, технологій, організації. У кожній країні накопичено багатий досвід щодо підготовки майбутнього учителя, зокрема й іноземних мов, який може стати надбанням для іншої країни, що дасть змогу уникнути повторення помилок, розкрити нові підходи до розв'язання низки проблем, а також розвивати єдиний освітній простір.

Однією з ключових умов підвищення якості освіти є використання найкращих міжнародних освітніх практик. Однак це можливо лише за наявності освітнього середовища певного рівня, сформованої системи освіти, у межах якої відбувається формування широкого спектра освітніх програм з огляду на освітні інтереси особистості та можливості освітніх організацій і закладів освіти. Загалом сучасність характеризується формуванням і розвитком професійних зв'язків із закордонними партнерами, освоєнням світового досвіду у сфері вищої педагогічної освіти, залученням іноземних інвестицій і розширенням експорту освітніх послуг закладів вищої освіти (ЗВО).

Стратегічними нормативними документами, які окреслюють пріоритети розвитку системи підготовки учителя іноземних мов в Україні, є Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020), внесені зміни до Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну середню загальну освіту» (2020), зміст Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (2022), Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015), положення Державних стандартів початкової освіти (2018) і базової середньої освіти (2020) та Концепції «Нова українська школа» (2016), Типових освітніх програм з

іншомовної освіти (іноземна мова) для початкової освіти (2018) і для закладів загальної середньої освіти (2018), а також Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019) та інші нормативно-правові документи, що зумовлюють корективи змісту та власне процесу підготовки учителя іноземних мов у ЗВО в умовах світових та євроінтеграційних процесів.

Актуальність дослідження професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов (МУІМ) у Німеччині зумовлена необхідністю підвищення якості освітніх послуг та конкурентоспроможності випускників. У процесі інтеграції європейських освітніх стандартів та глобалізації освіти професійна підготовка учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини є надзвичайно актуальною. Німеччина як одна з провідних країн Європи у галузі освіти, має багату традицію та досвід у підготовці учителя, особливо у сфері викладання іноземних мов. Німецька модель підготовки учителя відома своєю ефективністю та орієнтацією на практичну діяльність. Порівняльний аналіз систем підготовки учителя іноземних мов є важливим інструментом для виявлення сильних сторін та недоліків національних освітніх систем. Німецька система вищої освіти, яка зазнала значних трансформацій в останні десятиліття, пропонує цікавий досвід для дослідження. Професійна підготовка МУІМ є багатограним процесом, що потребує глибокого теоретичного обґрунтування та постійного вдосконалення.

Методологічними засадами дослідження є наукові пошуки, у яких відображено: філософські ідеї, що розкривають особливості сучасного мультикультурного суспільства (О. Безкоровайна, В. Гончаров, І. Панчук, С. Шандрук, Джеймс А. Бенкс (J. Banks), Лілла Горват (L. Horváth), Ульріке Джесснер (U. Jessner), Тобіас Рінгайзен (T. Ringeisen) та ін.) і впливають на зміни у підготовці учителя іноземних мов у ЗВО; сучасні моделі освіти (Р. Горбатюк, О. Комар, Г. Пустовіт, О. Каніболоцька, Р. Клопов, Л. Мартинець, Л. Пуховська, О. Стойка та ін.); теоретичні погляди щодо компетентнісного підходу (В. Буренко, Л. Варга, Р. Горбатюк, О. Дубасенюк, К. Павелків, В. Редько, О. Сторонська та ін.), що розкривають уявлення про тенденції та чинники, які зумовлюють зміни в професійній підготовці педагога; методологія порівняльних досліджень як багатофакторних, багаторівневих, багатокритеріальних процесів,

пов'язаних із загальною картиною стану освіти в сучасному світі (Н. Авшенюк, В. Безлюдна, С. Деркач, І. Забіяка, Н. Кадемія, С. Коваленко, О. Комар, О. Кучер, М. Леврінц, С. Мединський, Н. Рокіцька та ін.); тенденції та основні шляхи оновлення європейської освіти та запозичення європейського досвіду у вітчизняну освіту (І. Бойчевська, І. Забіяка, І. Щербань та ін.); концепції модернізації педагогічної освіти та виховання (Л. Варга, Р. Горбатюк, Н. Грицай, І. Дичківська, С. Лісова, М. Марусинець, Г. Паньків, Т. Паска, О. Петренко, В. Савіцька, О. Стойка та ін.), спрямовані на розуміння і пояснення особливостей модернізаційних процесів у вищій професійній і педагогічній освіті України, труднощів і ризиків їхнього протікання, а також впливу на професійну підготовку майбутнього учителя іноземних мов; теоретичні засади вищої іншомовної педагогічної освіти у мультикультурному суспільстві (О. Безкоровайна, Є. Спіцин, В. Черниш та ін.); особливості підготовки учителя-філолога до навчання дорослих на базі освітніх закладів Великої Британії (Т. Григор'єва, С. Коваленко, М. Чикалова та ін.); упровадження позитивного досвіду викладання іноземної мови у закордонних закладах вищої освіти (М. Афонченко, В. Безлюдна, О. Комар, Н. Нітенко та ін.); специфіка практичної педагогічної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у країнах Західної Європи (О. Сторонська, І. Хижняк та ін.). Водночас аналіз наукових джерел засвідчив, що професійна підготовка учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини висвітлюється хаотично і не є предметом системного вивчення й узагальнення у вітчизняних наукових пошуках.

Проблема професійної підготовки педагога загалом та учителя іноземних мов, зокрема в системі вищої освіти Німеччини, була об'єктом дослідницьких візій деяких науковців (С. Амеліна, М. Афонченко, В. Базова, О. Безкоровайна, В. Безлюдна, І. Бойчевська, Л. Варга, І. Войтович, Н. Грицай, О. Гудовсек, Л. Дяченко, Т. Козак, Н. Колесніченко, Н. Коляда, С. Король, К. Криворотько-Тайфур, С. Лісова, М. Марусинець, К. Павелків, Т. Потапчук, Н. Рокіцька, Є. Спіцин, О. Сторонська, І. Сяська, С. Ткачук, С. Боллвег (S. Ballweg), К. Блум (C. Blume), М. Гомолла (M. Gomolla), С. Лі (S. Lee), Л. Мюлер (L. Müller) та ін.). Праці дослідників у цій галузі не лише відображають теоретичні аспекти, а й

спрямовані на вдосконалення педагогічних підходів та методик навчання. Однак лише незначна кількість наукових пошуків, присвячених порівняльному аналізу систем підготовки учителя іноземних мов у Німеччині та Україні, відзначаються спрямованістю на розв'язання низки об'єктивних суперечностей, типових для підготовки майбутнього учителя іноземних мов в Україні, а саме між:

- потребою освітньої практики у новому педагогічному знанні щодо змін у підготовці учителя іноземних мов в умовах посилення міжкультурних та інтеграційних процесів, що характеризуються безперервністю та динамічністю, і недостатньою розробленістю цієї проблеми у педагогічній науці;

- міжнародними практиками підготовки учителя іноземних мов до професійної діяльності в лінгвально глобалізованому транснаціональному освітньому просторі та недостатністю використання у вітчизняній практиці іншомовної педагогічної освіти;

- потенційною можливістю використання німецького досвіду підготовки майбутнього учителя іноземних мов, зокрема, її ступеневості, змісту, форм, методів і засобів підготовки, та переважанням традиційних підходів щодо підготовки учителя іноземних мов у системі педагогічної освіти України.

Актуальність проблеми та відсутність комплексних наукових досліджень, які б відображали цілісно та системно сучасний німецький досвід підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти задля виявлення ідей, які б сприяли суттєвому підвищенню якісного рівня підготовки учителя іноземних мов в Україні, потреба нівелювання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «**Професійна підготовка вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини в межах науково-дослідної роботи «Актуальні питання іншомовної філології та лінгвометодики» (номер державної реєстрації 0111U007550). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 5 від 15.11.2010 р.) і узгоджено в

Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 25.01.2011 р.).

Мета дослідження полягає у науково-теоретичному аналізі професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини задля запровадження прогресивного німецького досвіду у практику вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1) виявити й схарактеризувати тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що впливають на процес підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині;

2) окреслити моделі й вимоги до підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини;

3) проаналізувати провідні принципи, організаційно-педагогічні умови, методи та форми професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини;

4) визначити та схарактеризувати перспективні напрями застосування прогресивних ідей досвіду професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини в умовах реформування вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини.

Предмет дослідження – зміст, структура й організація професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: *понятійно-термінологічний та порівняльний методи* аналізу, синтезу та узагальнення, що забезпечують вивчення правових документів і нормативних актів Федеративної Республіки Німеччини, які визначають концептуальну основу розвитку професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини; *теоретичний аналіз і синтез* філософської та науково-педагогічної літератури, нормативних документів,

інформації, представленої на офіційних сайтах ЗВО Німеччини та України; *історико-ретроспективний та історико-генетичний методи*, що забезпечують ретроспективний аналіз становлення і розвитку професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини; *системно-аналітичний, статистичний і структурно-порівняльний аналіз* у часі та просторі, що уможлиблює визначити основні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, які впливають на процес підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині, а також дає змогу оцінити ефективність розвитку професійної підготовки учителя іноземних мов у Німеччині; *метод екстраполяції та цільовий метод*, які забезпечують визначення напрямів застосування прогресивних ідей німецького досвіду професійної підготовки МУІМ у системі вітчизняної іншомовної педагогічної освіти.

Наукова новизна здобутих результатів полягає у тому, що:

- *уперше* здійснено цілісний аналіз специфіки професійної підготовки учителя іноземних мов у Німеччині; схарактеризовано тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що впливають на процес підготовки учителя іноземних мов у Німеччині (вплив асиміляційних та інтеграційних процесів на розвиток вищої педагогічної освіти; посилення інтернаціоналізації підготовки учителя іноземних мов; забезпечення європейського, глобального та міжкультурного виміру у розробці програм підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини; вивчення нових пріоритетів і цінностей вищої педагогічної освіти; урахування інноваційних викликів, пов'язаних з інклюзивністю, цифровізацією та соціальною відповідальністю; урахування цілей відповідних форм і типів шкіл у розробленні навчальних планів у галузі підготовки МУІМ); виокремлено та схарактеризовано структурні та змістові особливості підготовки учителя іноземних мов у Німеччині як сукупність складників: *організаційно-управлінського* (організаційно-педагогічні умови та принципи підготовки МУІМ, вимоги та критерії щодо вступу на бакалаврат з педагогічних спеціальностей), *освітнього* (освітні програми, методи, засоби, форми навчання, контроль в освітньому процесі), *контрольно-атестаційного* (умови допуску до Першого та Другого Державного іспиту, вимоги, критерії та особливості захисту

підсумкових проєктів); подано комплексну порівняльну характеристику професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини та України;

- на основі компаративного аналізу професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини *актуалізовано* можливість екстраполяції позитивного німецького досвіду в український освітній простір (механізми підвищення якості підготовки МУІМ, оновлення та оптимізація освітніх програм, посилення практичного складника підготовки шляхом запровадження спеціалізованої практико зорієнтованої магістратури-стажування замість чинної академічної, стимулювання інноваційної активності суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, розвиток академічної мобільності);

- *уточнено* вектори порівняльного аналізу систем підготовки МУІМ у Німеччині та Україні, зокрема подібності і відмінності між програмами підготовки учителя іноземних мов в Україні та Німеччині з позиції: основних характеристик (статус навчальної програми, тривалість програми, статус курсів, обов'язкова практика у школі, вимоги до кількості кредитів ECTS); лінгвістичної компетентності; педагогічної компетентності; загальної компетентності у галузі знань; відповідності європейським стандартам підготовки учителя іноземних мов та викладання іноземних мов;

- *розроблено* науково-методичні рекомендації щодо врахування передового досвіду Німеччини в удосконаленні вітчизняної системи підготовки учителя іноземних мов для посилення інтеграції української системи підготовки МУІМ на *європейському* рівні, її удосконалення на *державному* рівні та на рівні *університетів, кафедр*;

- *подальшого розвитку* набули теоретико-практичні аспекти професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов, проблема стандартизації вітчизняної системи вищої іншомовної педагогічної освіти.

Практичне значення результатів дослідження. На основі аналізу концептуальних моделей і практик професійної підготовки учителя іноземних мов у Німеччині розроблено методичні рекомендації «Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов» щодо

модернізації вітчизняної вищої іншомовної педагогічної освіти шляхом екстраполяції прогресивного німецького досвіду.

Наявні у дисертаційному дослідженні положення, висновки та бібліографічна база розширюють коло наукових досліджень щодо проблеми професійної підготовки учителя іноземних мов. Аналіз, систематизація та узагальнення теоретичного матеріалу дослідження відображено у структурі та змісті навчальних планів і програм професійної підготовки учителя іноземних мов, а також програм дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та виробничої педагогічної практики; у підготовці та проведенні лекцій, семінарів та курсів вільного вибору студента з проблем інтеграції вітчизняної вищої освіти у європейський освітній простір та з порівняльної педагогіки.

Здобуті результати дослідження можуть бути корисними науковцям та науково-педагогічним кадрам, які займаються проблемами вищої освіти, а також для студентів та викладачів, які беруть участь у європейських програмах обміну та академічної мобільності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1833/01 від 27.11.2024 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/41.2 від 22.11.2024 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка № 16 від 21.11.2024 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 276 від 29.11.2024 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати здобуті автором самостійно. У публікації [5] – особистий внесок полягає у виокремленні особливостей впливу VR й AR-технологій на розвиток творчого мислення здобувачів освіти (0,21 авт. арк.); у праці [7] – визначено особливості та спільні аспекти Стратегії просування цілей сталого розвитку для університетів в Україні та Німеччині (авторський внесок становить 0,3 авт. арк.); у публікації [8] – схарактеризовано, які цифрові ресурси та технології

використовуються в освітньому середовищі українських ЗВО, та визначено ефективність їхнього застосування (авторський внесок – 0,21 авт. арк.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорювалися та здобули позитивну оцінку на науково-практичних конференціях, а саме:

– *міжнародних конференціях* – «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2014, 2015), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015), «Scientific achievements of contemporary society» (London, 2024), «Інноваційні рішення в сучасній науці, освіті та практиці» (Київ, 2024), «Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір» (Київ, 2024), «World conference on future innovations and sustainable solutions» (Седльці, Республіка Польща, 2024).

Основні положення та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на засіданнях кафедри професійної освіти та технологій за профілями та кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2012–2024 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 25 наукових працях (із яких 22 – одноосібні), 8 – відображають основні результати дисертації (з них – 1 стаття у зарубіжному науковому виданні), 12 – мають апробаційний характер, 5 – додатково розкривають результати роботи.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного, висновків, списку використаних джерел (328 найменувань, з них 208 – іноземними мовами), додатків (12 на 60 сторінках). Загальний обсяг роботи становить 322 сторінок, з них 202 – основний текст. Роботу ілюстровано 26 таблицями та 4 рисунками.

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

1.1. Характерні риси та особливості організації вищої педагогічної освіти Німеччини

Актуальність звернення до системи педагогічної освіти Німеччини з метою її вивчення зумовлена існуючою суперечністю, що полягає у функціонуванні у Німеччині однорідної системи вищої педагогічної освіти в умовах високої стратифікації систем загальної середньої та професійної освіти (Т. Козак (2016), К. Resch (2023), I. Schritteser (2023) та ін). Загалом система вищої освіти Німеччини в науковій літературі донині традиційно характеризувалася як система гомогенна, сформована державними університетами (Амеліна, 2010; І. Бойчевська, 2014; Гончар, 2021). Варто відзначити, що за останні 50 років система вищої педагогічної освіти Німеччини зазнала лише незначних інституційних змін (Тадеева, 2009). Феномен вищої освіти Німеччини загалом, і педагогічної зокрема, полягає у збереженні однорідності на тлі тривалої історії становлення університетської освіти, процесів експансії та інтернаціоналізації, а також різноманіття завдань і викликів, що стоять перед вищою освітою сьогодні.

Розгляд системи вищої педагогічної освіти як системи формальних і неформальних ієрархій дає змогу найповніше відобразити інституційний ландшафт системи вищої педагогічної освіти Німеччини. З метою уникнення методологічних неточностей ієрархічність системи вищої педагогічної освіти Німеччини досліджується за допомогою історіографічного аналізу, що дає змогу розглянути становлення інституційних особливостей цієї системи і передумов виникнення формальної та неформальної ієрархій у різні історичні періоди. Ключовими критеріями ієрархічності німецької системи вищої педагогічної освіти є науково-дослідна та освітня діяльність закладів вищої освіти (ЗВО), а

також їхня селективність та доступність, що безпосередньо свідчить про елітарність освітніх установ (Хижняк, & Глазкова, 2019).

У спільноті дослідників вищої освіти Німеччини склалася стійка думка, що з огляду на особливий історичний розвиток німецькі університети не сформували чіткої ієрархії і вважаються більшою чи меншою мірою рівними за якістю (Teichler, 2015). Згідно з класифікацією Ютти Алльмендінгер (J. Allmendinger), яка розглядає національні системи вищої освіти за осями координат «стандартизація – стратифікація», то система вищої педагогічної освіти Німеччини наприкінці ХХ століття характеризувалася як стандартизована (англ. *standardized*), тобто така, що базується на єдиних освітніх стандартах і нестратифікована (англ. *unstratified*), тобто така, що забезпечує загальний доступ до вищої освіти (Allmendinger, 1989, с. 237). Тоді як Давид Раймер (D. Reimer) та Райнхард Поллак (R. Pollak) пропонують розглядати вищу освіту, зокрема й педагогічну, як бінарну систему, яку утворюють класичні університети науково-дослідного типу та менш престижні практико-орієнтовані вищі школи прикладних наук (Reimer, & Pollak, 2019). Відмінності позицій дослідників зумовлені різними підходами до визначення рівня однорідності систем і глибини проведеного аналізу.

Традиційне розуміння однорідності системи педагогічної вищої освіти виникло внаслідок кількох взаємопов'язаних чинників. *По-перше*, гомогенність системи німецької вищої педагогічної освіти зумовлена відсутністю у ній особливих елітних установ (Hartmann, 2007). *По-друге*, у низці наукових праць, особливо порівняльних, система вищої педагогічної освіти Німеччини автоматично ототожнюється з системою університетської освіти, що повністю відповідало реальності аж до 1970-х років. Отже, такі характеристики університетів, як багатопрофільність і безоплатність, що перешкоджають стратифікації, співвідносилися з усією системою вищої педагогічної освіти. Сьогодні згідно з офіційною статистикою система вищої освіти Німеччини більш диференційована і представлена 121 університетом (і прирівняними до університетів вищими педагогічними школами), 218 вищими професійними школами (вищими школами прикладних наук, нім. *Fachhochschulen*) і 57 вищими

музичними та художніми школами (Hochschulen in Zahlen, 2019). Університетська освіта як і раніше, є найпопулярнішим сектором: в університетах навчається 63 % студентів і аспірантів (Hochschulen in Zahlen, 2019). З огляду на це, вже не можливо сприймати систему вищої освіти Німеччини, зокрема й педагогічної, як монополію університетів без урахування особливостей інших ЗВО, незважаючи на збереження університетською освітою центральної позиції в системі вищої освіти (Wolter, 2017, с. 118).

По-третє, ЗВО в Німеччині перебувають у юрисдикції федеральних земель, що визначає їхню орієнтацію на завдання розвитку регіону. У цьому сенсі необхідно відзначити відсутність протягом тривалого часу контексту експліцитної конкуренції, у якій ЗВО опинилися сьогодні. *По-четверте*, К. Лейце (K. Leuze) у своєму дослідженні зазначає, що слабка стратифікація німецької системи вищої педагогічної освіти, на відміну від британської, зумовлена слабкою ієрархічністю структури ринку праці (Leuze, 2011). *По-п'яте*, саме реалізація єдиних стандартів у педагогічній університетській освіті на всій території країни спричинила відсутність внутрішніх рейтингів університетів (Allmendinger, 1989). Політичне об'єднання Німеччини у 1871 році та подальший федеративний устрій країни зрівняли значущість усіх німецьких університетів та університетських ступенів. Найстаріші університети малих міст (наприклад, Гайдельберг, Тюбінген, Єна і Геттінген), займали таку саму позицію, як і молодші університети у великих містах (Берлін, Мюнхен тощо). Цей феномен німецької вищої освіти загалом та педагогічної зокрема, Райнхард Крескель позначає як «загальна станова рівність» (Kreschel, 2010, с. 242). Спершу практико зорієнтовані освітні програми вищих професійних шкіл та академічні програми університетів не були еквівалентними, і вищі професійні школи в ієрархії вищої педагогічної освіти вважалися рангом нижче за університети. Однак з початку 2000-х років в межах Болонського процесу університети та вищі професійні школи стали реалізовувати еквівалентні програми бакалаврату та магістратури, що формально зрівняло ці типи ЗВО. Така рівність сформувалася не лише під впливом формального визнання присвоєваних академічних ступенів, а й історично вироблених принципів організації та функціонування

класичних університетів Європи. Ці принципи німецькі університети змогли зберегти та на їхній основі виробити стандарт установ вищої освіти, зокрема й педагогічної.

Система педагогічної освіти Німеччини є децентралізованою і побудована за регіональним принципом, політика освіти учнів формується всередині окремих шістнадцяти земель. Проте, питаннями координації політики у галузі освіти, як уже зазначалося, займається спеціальний орган – Постійна конференція міністрів культури земель, яка контролює освітній процес, стежить за якістю освіти, визначає обсяг і зміст освіти, розподіляє студентів. Характерним для всіх земель є делегування значної частки відповідальності за розвиток і вдосконалення освіти місцевим органам управління з урахуванням основних вимог парламенту (ландтагу), який ухвалює закони, що стосуються освіти, та уряду (Рада міністрів).

На рівні земель керівництво освітнім процесом здійснюють земельні профільні міністерства. У кожній із земель діє свій закон про освіту, складений на основі «рамкового» федерального закону. Важливо відзначити, що програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів, водночас з кожного предмету одночасно існують кілька схвалених відповідним міністерством підручників, а учитель вільний обирати їх. Таким чином, досягається багатоваріантність освіти, забезпечується плюралізм думок і суджень, забезпечується гнучкість і диверсифікація.

З урахуванням розвитку системи вищої освіти диференційована система середньої освіти у Німеччині (Protsch, & Solga, 2016) передбачає здобуття атестатів трьох видів, що забезпечують доступ до різних закладів системи вищої освіти загалом та педагогічної зокрема. Атестат про середню загальну освіту (нім. *allgemeine Hochschulreife*) дає змогу вступати до ЗВО всіх типів. Середня загальна освіта реалізується, як правило, у гімназіях і є найпоширенішою траєкторією абітурієнтів: у 2018 році 78 % вступників до ЗВО мали атестати такого виду (Schulabsolventinnen, 2018). Атестат про професійну освіту (нім. *Fachhochschulreife*) дає можливість вступу до вищих професійних шкіл (вищі школи прикладних наук та університети прикладних наук). Програми

професійної освіти залежно від федеральної землі можуть реалізовувати гімназії, загальноосвітні школи, професійні школи та інші установи (Lee, & Müller, 2019). Особливим видом атестата є атестат про середню повну освіту у певній професійній галузі (нім. fachgebundene Hochschulreife), який відкриває доступ до навчання у вищих професійних школах практично за всіма напрямками підготовки згідно з положеннями конкретної федеральної землі, а також в університетах за тими напрямками підготовки, які тематично співвідносяться з профільною професійною галуззю, зазначеною в атестаті. Усі три типи атестатів відкривають доступ для навчання у системі дуальної освіти (у професійних академіях, дуальних вищих школах).

Таким чином, можемо констатувати, що в історії вищої освіти Німеччини загалом та педагогічної зокрема простежується чітка тенденція переходу від системи однорідної до системи стратифікованої. Відповідаючи викликам часу і запитам ринку праці, вища педагогічна освіта зберігає в Німеччині ознаки формальної гомогенності на тлі становлення неформальних ієрархій ЗВО.

Аналізуючи педагогічну освіту у Німеччині, необхідно зазначити, що, розвиваючись у загальному руслі європейської цивілізації на основі єдиних духовних, гуманістичних і культурних цінностей, науково-освітня система Німеччини має свої усталені, типові лише для німецької освіти традиції, що впливають на стратегію розвитку європейської освіти та її інтеграцію у єдиному європейському освітньому просторі (Глазкова, 2019).

Основними елементами вищої педагогічної освіти (німецької моделі також), за твердженням О. Каніболоцької та Р. Клопова, є цілі освіти, зміст освіти, засоби і способи здобування освіти, форми організації освітнього процесу, реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку особистості, суб'єкти й об'єкти освітнього процесу, освітнє середовище, результат освіти, тобто рівень освіченості людини (рис. 1.1) (Каніболоцька, & Клопов, 2023, с. 93).

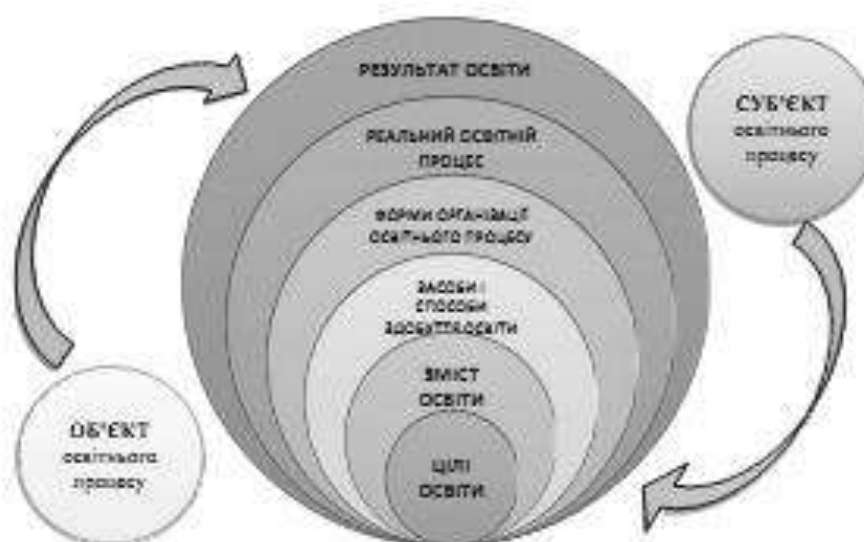


Рис. 1.1 Обов'язкові елементи освітнього процесу (О. Каніблоцька)
(Каніболоцька, & Клопов, 2023, с. 93)

Педагогічна система освіти Німеччини є добре налагодженою освітньою сферою, яка вибудовується з урахуванням особливостей і характеру шкільної освіти країни. У ФРН зберігаються відмінності у рівні підготовки педагогів, яких готують університети, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи-ЗВО, академії мистецтв. Кожному типу підготовки відповідає якість отриманої освіти та терміни навчання.

Освіта Німеччини загалом та вища педагогічна освіта зокрема, є однією з галузей політики, регулювання якої, згідно з конституцією, значною мірою належить до компетентності федеральних земель (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2017). Конституційно гарантовані привілеї федеральних земель у царині культурної та освітньої політики також згадуються як «культурний суверенітет федеральних земель». Тому освіта та підготовка учителів усіх типів шкіл регулюється законодавством відповідної федеральної землі: міністерства культури федеральних земель регулюють навчання, використовуючи положення про порядок навчання у ЗВО, освітні стандарти та порядок проведення іспитів (Siekman, 2014, с. 1921). Як наслідок, навчання майбутнього учителя у різних федеральних землях значно відрізняється.

Для того, щоб забезпечити узгодженість системи освіти у Німеччині,

створено Постійну конференцію міністрів освіти земель у Федеративній республіці Німеччина, в якій беруть участь міністри та сенатори 16 федеральних земель, відповідальних за освіту, науку та культуру. Ця конференція є більшою мірою своєрідним інструментом консультування з питань політики у галузі освіти та вищої освіти ніж регулюючим органом.

Нині навчання майбутнього учителя орієнтується на загальнонімецькі стандарти педагогічної освіти, погоджені та прийняті у 2004 р. на Конференції Міністрів освіти земель. Кожна земля у ФРН оформляє їх як закон про педагогічну освіту, що відображає мету навчання і виховання, вимоги до системи підготовки і компетентностей майбутнього учителя.

У структурі підготовки педагогічних кадрів виокремлюють 3 етапи: навчання в університеті (вищій педагогічній школі), педагогічна практика (референдарій), підвищення кваліфікації учителя (Gerlach, & Schmidt, 2021). Нині підготовка учителя іноземних мов у Німеччині здійснюється у 15 ЗВО: університетах, педагогічних і професійних школах. Для того, щоб вступити до університету на спеціальність учителя іноземних мов, потрібен шкільний атестат, сертифікат про складання мовного тесту і документ про проходження 10-тижневої практики в школі на посаді асистента учителя.

Усі реалізовані нині моделі вищої педагогічної освіти Німеччини за своєю організаційною формою розділено на інтегровану та послідовну (багаторівневу) (Bosse, 2018, с. 13). Графічно узагальнено багаторівневу модель підготовки учителя в Німеччині подано на рис. 1.2.

Навчання професії учителя в Німеччині розпочинається вже зі шкільної лави в межах профорієнтації. Для учнів на базі університетів регулярно проводять спеціальні семінари з інтеграцією у програму низки вправ, що максимально розкривають їхні здібності та інтереси. На заняттях такого формату учні осягають нюанси педагогічної діяльності, особливості типів шкіл, цілі, завдання, їх програмне забезпечення (Дяченко, 2016, с. 36). У таких умовах батьки і школярі мають можливість зробити усвідомлений вибір на користь професії учителя.



Рис. 1.2 Узагальнена багаторівневу модель підготовки учителя в Німеччині (D. Bosse (2018))

Необхідно зазначити важливий момент, що впливає на систему педагогічної освіти. У ФРН учителі поділяються на 6 типів: учитель початкової школи – L1 (Lehramt); учитель основної та реальної школи – L2; учитель гімназії – L3; учитель професійної школи – L4; учитель загальної школи – L5, учитель вищої школи – L6. Згідно з диференціацією учителів здійснюється їхня підготовка (Verordnung zur Durchführung).

Кооперація школи і ЗВО простежується не лише в організації семінарів для майбутніх учителів, а й в організації спільних проєктів. Прикладом такої кооперації є численні проєкти: «учитель – учень – цінності», «учитель – молодь – толерантність» в Ульмському університеті (земля Баден-Вюртемберг) (Helms Jørgensen, Hautz, & Li, 2021). Школярі мають можливість «приміряти» на себе обрану професію, розв'язувати проблеми з позицій школяра та учителя.

Наступний крок на шляху до педагогічної професії – вступ до університету. Як правило, допуском до ЗВО є наявність атестата зрілості про закінчення гімназії або професійної школи, а також володіння двома іноземними

мовами. Деякі землі Німеччини, згідно із законами про педагогічну освіту, зобов'язують абітурієнтів пройти до початку навчання в університеті чотиритижневу практику в установах для дітей та молоді (закон про педагогічну освіту землі Гессен) (Колесніченко, 2013). Практика передбачає 120 робочих годин за чотири тижні і має на меті орієнтацію абітурієнтів на майбутню професію. Такий підхід сприяє збереженню або зміні прийнятого абітурієнтом рішення.

Підготовка у сучасних вищих педагогічних школах передбачає вивчення одного з двох шкільних предметів і методик їхнього викладання, зорієнтованих на початкову або «основну» школу; засвоєння основ педагогічних знань (основи педагогіки, педагогіка школи, психологія); вивчення дисциплін за вибором (філософія, соціологія, політичні науки, теологія). Ці зміни постійно породжують нові організаційні моделі професійної підготовки учителя не лише у межах земель країни, а й в окремих університетах. Водночас за всієї різноманітності все ж таки існує певна подібність: *двофазна професійна підготовка учителя* – у всіх федеральних землях підготовка учителя передбачає навчання в університеті або прирівняному до університету ЗВО (перший етап) і практичну педагогічну підготовку (другий етап – підготовча служба) (Дяченко, 2016; Криворотько-Тайфур, 2019).

Німеччина належить до числа перших європейських держав, які підписали Болонську декларацію про створення загальноєвропейського освітнього простору. З огляду на це, вищій освіті Німеччині характерна двоступенева система підготовки – «бакалавр – магістр» (Дяченко, 2021).

Перша – фаза бакалаврату (Bachelor-Stufe), охоплює шість навчальних семестрів для освоєння двох пріоритетних предметів, а також додаткових предметів за вибором здобувача. Спершу передбачено опанування студентом теоретичної частини (1800 год.) з предметів із циклу «Дидактика» (Bildungswissenschaften). Далі – проходження курсу з предметів спеціалізації випускника (мінімум з двох): один предмет із циклу обов'язкових предметів, а інший – із додаткових. Комбінація «німецька мова – історія» передбачає вивчення предметів з обов'язкової частини освітньої програми, дидактику

німецької мови, історію, а також відвідування 12-тижневої навчальної ознайомчо-дослідницької практики у школі, що становитиме в сумі для одного студента 2700 годин (Бойчевська, 2014). Шкільна ознайомчо-дослідницька практика виконується за окремим планом. Наприклад, у землі Гессен вона передбачає два етапи:

1) відвідування уроків студентом (навіть тих, що не пов'язані зі спеціалізацією), викладання невеликих частин уроків під керівництвом педагога-наставника та проведення невеликих досліджень. Кожен здобувач вищої освіти має право обрати 2 теми, наприклад, «Менеджмент навчального простору», «Підтримання дисципліни школярів під час уроку». На основі теорії та отриманих даних, студент має право схвалити або піддати критиці методику викладання. Практика, тривалістю в 6 тижнів, завершується Підсумковим семінаром, на якому майбутній учитель демонструє результати власних досліджень, а також обговорюється отриманий досвід;

2) вивчення дидактики одного з обраних предметів і занурення у професійну діяльність. Тривалість цього етапу становить 6 тижнів. В інших землях Німеччини (наприклад, земля Північний Рейн-Вестфалія) для здобувачів вищої освіти Кельнського університету на навчальну ознайомчо-дослідницьку практику у школі відведено цілий семестр (мінімум 5 міс.). Під час семестру студент зобов'язаний спланувати та реалізувати дослідницький навчальний проект, проаналізувати результати практики та відобразити у персональних електронних портфолію. Цей вид практики здійснюється під керівництвом викладача університету у форматі змішаного навчання (Praxissemester, 2017).

Перший Державний іспит (Erste Staatsprüfung) завершує перший рівень навчання і дає змогу присвоїти випускнику ступінь «Майстер освіти». Варто зазначити, що право на організацію цього іспиту в багатьох землях покладено на компетентні структури: установи, що відповідають за перепідготовку та підвищення кваліфікації викладачів (земля Гессен), на екзаменаційні відомства при школах (земля Північний Рейн-Вестфалія) (Blume, 2020). Ця фаза позиціонується як науково зорієнтована. Здобувачі інтенсивно освоюють дидактику педагогіки та обраних предметів, а надалі проходять практику у

шкільному середовищі та етап магістратури (Master-Stufe). Очевидною перевагою німецької бакалаврської моделі є можливість значної інтенсифікації міждисциплінарних зв'язків. Багато спецкурсів з актуальних проблем гуманітарного знання і сучасних технологій можуть з успіхом викладатися на різних гуманітарних і природничо-наукових факультетах класичних університетів на рівні підготовки фахівців і бакалаврів університетської освіти. Традиційна система вищої педагогічної освіти зорієнтована на формування педагога-професіонала і передбачає насичення навчальних планів ЗВО спеціальними знаннями.

Рівень навчання у магістратурі триває чотири семестри, завершується складанням державного іспиту та захистом магістерської роботи. До цієї університетської підготовки допускаються випускники за наявності диплома «Магістр освіти». Навчання вибудовується у три фази, але з різною тривалістю (для випускників початкових шкіл – 12 міс. (земля Саксонія), для випускників реальних, спец- і професійних шкіл, гімназій – до 24 міс. (Тюрінгія)).

Перша фаза триває від 2-6 міс. (відсутня у землях Нижня Саксонія і Шлезвіг-Гольштейн). Ця фаза (Studium) є теоретичною, оскільки в її межах проводиться шкільна практика (загалом 8 тижнів) як рівноправний компонент змісту навчальних планів і програм. Крім того, вона охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну (2-3 спеціальні дисципліни) і незначну за обсягом психолого-педагогічну підготовку.

Друга фаза (Vorbereitungsstudium) передбачає поєднання практичної підготовки у процесі безпосередньої викладацької діяльності у школі під керівництвом ментора (тьютора) з вивченням педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи. Цей період професійної підготовки майбутнього учителя у Німеччині називається підготовчою службою (референдаріат) і для учителя гімназії триває, як правило, два роки. Стажування, чи референдаріат, – це «підготовча служба» чи «етап входження у професію» – практичне навчання із вузькою шкільною орієнтацією. Її основною метою є поглиблена підготовка референдаріїв до педагогічної діяльності шляхом відвідування занять навчального семінару, а також проведення навчальних

уроків під керівництвом викладача-наставника і ретельного аналізу спільних занять. Що стосується організації практичної роботи майбутнього учителя під час підготовчої служби, то в усіх землях передбачено проведення 10-12 уроків на тиждень, які проводяться під керівництвом досвідченого учителя. Крім того, майбутній учитель зобов'язаний відвідувати два семінари зі спеціальних предметів і один семінар педагогічної спрямованості (практична психологія, загальна дидактика і методологія педагогічної науки, школознавство), загалом: 10-12 годин на тиждень.

Перевагою третьої фази є можливість самостійного викладання уроків та отримання заробітної плати. Під час практики референдарію виплачують матеріальну допомогу (нім. *die Unterhaltsbeihilfe*). У Баварії оплата праці практикантів (нім. *Vergütung*) становить 1172,40 € щомісяця. У процесі практики багатодітні референдарії отримують додаткові соціальні виплати (нім. *Familienzuschlag*). Грошова допомога до Різдвяних свят (нім. *Weihnachtsgeld*), а також компенсація за невикористану відпустку (нім. *Urlaubsgeld*) референдаріям не виплачуються (Gomolla, 2021). З нарахованої заробітної плати референдарія здійснюються відрахування в пенсійні фонди, фонди на випадок безробіття, а також на предмет необхідності постійного догляду (нім. *Beiträge für Renten-, Arbeitslosen- und Pflegeversicherung*). Водночас кожен референдарій має обов'язкове страхування на випадок тимчасової непрацездатності, тобто хвороби (нім. *Krankenversicherung*). Практиканту надається щорічна оплачувана відпустка (нім. *Erholungsurlaub*) згідно віку.

Таким чином, магістерський рівень професійної підготовки майбутнього учителя охоплює три елементи:

- викладання в школі під керівництвом тьютора з подальшим обговоренням за участю університетських викладачів;
- заняття на семінарах один раз на тиждень тривалістю три години, присвячених педагогічним дисциплінам (*Allgemeines Seminar*);
- заняття на семінарах з методики викладання двох основних предметів (*Fachseminar*) – одне заняття на тиждень тривалістю три години. Підготовча служба майбутнього учителя закінчується другим іспитом в університетах, під

час якого здобувачам вищої освіти необхідно показати не лише педагогічні знання, уміння та навички, а й підготувати теоретичне обґрунтування педагогічної практики.

Навчання другого ступеня завершує Другий Державний іспит (*Zweite Staatsprüfung*), який проходить у формі співбесіди в усній формі, відкритих підсумкових уроків, а також оцінки педагога-наставника, закріпленого за референдарієм адміністрацією школи (Vollmer, 2024). Таким чином, у Німеччині референдаріат є заключним етапом університетської освіти.

Варто відзначити, що багаторівнева модель вищої педагогічної освіти Німеччини хоч і відповідає основним принципам Болонської декларації, часто піддається критиці, оскільки передбачає пізню спеціалізацію, тобто орієнтація на професію учителя починається лише на рівні магістратури. Однак саме впровадження багаторівневої моделі дало змогу значно скоротити терміни навчання в університеті, що часто критикуються. Завдяки гнучкості цієї моделі здобувачі вищої освіти, які з якихось причин не наважилися на професію учителя, мають змогу продовжити навчання у магістратурі з інших спеціальностей.

Графічно узагальнену інтегровану модель підготовки учителя в Німеччині відображено на рис. 1.3.

Особливістю інтегрованої моделі підготовки учителя у Німеччині є запровадження принципово нової практичної фази на «професійну придатність» майбутнього учителя, яка вже стала в багатьох федеральних землях Німеччини необхідною умовою для зарахування до ЗВО. Слід зазначити, що прагнення зробити доступ до професії учителя в Німеччині «селективним» існує стільки ж, скільки і сама професія учителя (Bellenberg, & Reintjes, 2012, 188). Значна кількість університетів запровадили принципово новий вид практики, під час якої майбутні студенти зможуть познайомитися зі шкільним життям з позиції учителя і на основі отриманого досвіду зробити вибір щодо майбутньої професії. Однак аналіз діяльності німецьких університетів показав, що деякі університети не поспішають впроваджувати цю фазу в процес підготовки учителя. У деяких університетах переважають все таки «м'які» заходи (наприклад, спеціальне

тестування або консультування абітурієнтів), однак найчастіше вони мають рекомендаційний характер і не є обов'язковими.



Рис. 1.3 Узагальнена інтегрована модель підготовки учителя в Німеччині

У межах інтегрованої моделі на першому рівні студенти вивчають два предмети спеціалізації (для учителя початкової школи – три предмети), дидактику і предмети педагогічного циклу, а також передбачається проходження різних видів практики. Тривалість навчання також залежить від того, у якій школі має намір викладати майбутній учитель. Наприклад, для учителя початкової, основної та реальної школи термін навчання становить 7 семестрів, для учителя гімназії – 9 років.

Особливістю інтегрованої моделі підготовки учителя є виражена професійна спрямованість уже з першого семестру навчання згідно з традиційною формою підготовки учителя. Під час навчання студенти зобов'язані пройти 3 види практики, а також з 2014 р. запроваджено практичний семестр (Weyland, 2020). Підготовка учителя у межах інтегрованої моделі передбачає складання Першого Державного іспиту (однак в деяких університетах цей іспит

вже скасовано), який і дає право на проходження другої фази підготовки – референдаріату, термін якого для всіх типів шкіл становить 21 місяць.

Загалом, порівнюючи обидві моделі, варто зазначити, що більшість реформ у вищій німецькій педагогічній освіті спрямовано на оптимізацію саме практичної складової в організації підготовки майбутнього учителя у всіх федеральних землях, що допоможе сформувати професіоналів у майбутній педагогічній діяльності.

Погоджуємося з позицією О. Сторонської, що нині Німеччина досягла досить високого рівня уніфікації освітніх структур. Однак, кожна земля, як і раніше, має власну структуру закладів освіти для підготовки учителя і здійснює традиційно диференційований підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів з урахуванням структури середньої освіти в країні (Сторонська, 2022). Процедура зарахування на посаду учителя у кожній землі також своя. За наявності сертифіката про складання двох державних іспитів, учитель може звернутися з проханням про зарахування на посаду відразу після завершення навчання (1 лютого або 1 серпня). Робота у відповідних типах шкіл надається на підставі сертифіката, який видається у різних землях за специфічними критеріями. Як правило, оцінка Першого Державного іспиту залишається незмінною, а оцінка Другого множиться на певний коефіцієнт.

Аналіз офіційних документів свідчить, що паралельно з процесом трансформації структур педагогічної освіти, у Німеччині відбувається оновлення змісту і форм психологічної, педагогічної та дидактико-педагогічної базової підготовки учителя (Hordern, Muller, & Deng, 2024). Це оновлення спрямоване на широке впровадження і використання нових гнучких технологій, пошукових орієнтирів в освіті та професійній підготовці учителя, що передбачає цілісну інтеграцію здобувачів вищої освіти у систему професійно-значущих відносин, залучення майбутнього учителя до розв'язання педагогічних завдань, забезпечення системно-творчих функцій педагогічної практики та її єднання з теоретичною підготовкою (Vollmer, 2024).

На основі базового профілю учителя Конференцією міністрів освіти сформульовано стандарти педагогічної освіти (Kultusministerkonferenz, 2014), які

є основою для усіх програм підготовки учителя у різних федеральних землях, відображають етапи практики здобувачів вищої освіти, що проходять безпосередньо в процесі навчання або відбуваються одразу після закінчення ЗВО. Вони сформульовані як 11 «компетентностей», розподілені на чотири галузі компетентності (викладання, виховання, новаторство, оцінювання).

У межах кожної компетентності розрізняються стандарти, що застосовуються для теоретичного і практичного навчання. Наприклад, компетентність 4, яка належить до сфери компетентності «виховання», звучить так: «учителі знають соціальні та культурні умови життя учнів і впливають у шкільних межах на їхній індивідуальний розвиток» (Kultusministerkonferenz, 2014). Це ключове положення далі уточнюється з погляду теоретичних і практичних частин навчання. Для теоретичної частини компетентність передбачає, що випускники оволоділи знаннями щодо:

- педагогічних, соціологічних та психологічних теорій розвитку та соціалізації дітей та підлітків;
- можливих різновидів вад учнів у процесі навчання та можливостей педагогічної допомоги й профілактичних заходів;
- необхідності міжкультурної складової в організації, плануванні та проведенні освітніх і виховних процесів;
- значення гендеру та його специфічного впливу на освітні та виховні процеси в школі.

Для практичної частини компетентність передбачає, що випускники:

- розпізнають недоліки та проблеми школярів і використовують педагогічну допомогу та профілактичні заходи;
- надають індивідуальну підтримку;
- звертають увагу на культурне та соціальне розмаїття у кожній навчальній групі.

Ці компетентності, позначені у цих стандартах, навмисно формулюються у дуже загальних термінах – вони регулюють те, що має бути. На запитання «як» федеральні землі відповідають шляхом формулювання відповідних навчальних положень у навчальних програмах педагогічних спеціальностей, а також

розроблення практичної підготовчої служби (референдаріату) і подальшого навчання учителя (Хижняк, & Глазкова, 2019). Крім того, федеральні землі взяли на себе зобов'язання проводити регулярне оцінювання власної педагогічної освіти на основі узгоджених стандартів. Це забезпечує значну організаційну різноманітність педагогічної освіти в окремих федеральних землях (Kultusministerkonferenz, 2017).

Значна кількість програм підготовки учителя залежать від типу школи: студенти обирають школу певного типу (наприклад, початкову школу, середню школу або гімназію) і отримують підготовку, яка готує їх до викладання у даному типі школи. Такою є теперішня ситуація у таких федеральних землях: Баден-Вюртемберг, Баварія, Берлін, Бремен, Гессен, Мекленбург - Передня Померанія, Нижня Саксонія, Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонія-Анхальт, Шлезвіг-Гольштейн і Тюрінгія.

Інші програми підготовки учителя залежать від шкільного ступеня навчання: студенти зрештою обирають певні вікові групи своїх майбутніх учнів (початковий ступінь – класи 1–4 або 1–6; 1-й ступінь загальної середньої освіти – класи 5–10 або 7–10; 2-й ступінь загальної середньої освіти – класи 11–12 або 11–13). Така система застосовується для підготовки учителя у федеральних землях Бранденбург і Саарланд. У Гамбурзі програми підготовки учителя побудовано за принципом диференційованого урахування типів шкіл та шкільного ступеня навчання.

Отже, зміни у структурі підготовки учителя у Німеччині відбуваються у кожній із 16 федеральних земель по-різному. Тому варто справедливо відзначити надзвичайне різноманіття організації підготовки учителя у Німеччині. Однак, незважаючи на принципи Болонської декларації, які реалізуються в Німеччині, країні вдалося зберегти традиції у системі підготовки учителя, які склалися понад 200 років тому: у всіх землях підготовка передбачає два обов'язкові етапи – навчання в університеті та референдаріат.

Таким чином, підготовка учителя для всіх типів шкіл регулюється земельним законодавством. Відповідні законодавчі положення охоплюють закони та нормативні акти щодо підготовки учителя, Studienordnungen (правила

навчання) для курсів підготовки учителя, Prüfungsordnungen (правила складання іспитів) для Erste Staatsprüfung (правила складання Першого Державного іспиту) або для іспитів на бакалавра та магістра, Ausbildungsordnungen (правила навчання) для Vorbereitungsdienst (підготовча служба) та екзаменаційне положення до Другого Державного іспиту (Криворотько-Тайфур, 2020). Рамкові угоди Постійної конференції щодо шести типів педагогічних професій створюють передумови для взаємного визнання навчання та іспитів для різних педагогічних професій.

Відповідальність за підготовку учителя належить Міністерствам освіти та культури та Міністерствам науки земель, які регулюють підготовку за допомогою правил навчання, правил підготовки та іспитів або відповідних законодавчих положень. Перший і Другий Державний іспити проводять органи державного іспиту або комісії земель. У навчальних курсах бакалавра та магістра, які забезпечують кваліфікацію, необхідну для вступу на підготовчу службу, державна відповідальність за вимоги до змісту підготовки учителя забезпечується шляхом залучення представника вищого органу освіти землі для шкільної системи у процедурі акредитації. Будь-яка акредитація окремих навчальних курсів вимагає схвалення цього представника. Процедура акредитації передбачає, зокрема, моніторинг дотримання предметних вимог у підготовці учителя, дійсних для всіх земель, а також специфікацій земель щодо змісту та структури. Вимоги до окремих предметів, дійсні для всіх земель, охоплюють «Стандарти підготовки вчителів: освітні науки («Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften») та «Вимоги до змісту предметних досліджень і предметної дидактики в підготовці вчителів, які застосовуються до alle Länder («Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung»).

1.2. Професійна підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в Німеччині як педагогічна проблема

У сучасних умовах уряди більшості європейських країн вважають, що вища педагогічна освіта має бути відкритою динамічною системою у мультикультурному суспільстві, яка є частиною безперервного процесу професійної освіти (Кадемія, & Опушко, 2021). Політика та практика визначення вимог до вищої педагогічної освіти, у межах якої здійснюється професійна підготовка МУІМ, дає змогу розглянути проблематику цієї сфери за допомогою виявлення широкого кола рушійних сил її модернізації.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються на сучасному етапі, актуалізували складні різнопланові завдання, одним із яких є ефективне забезпечення міжнародної та міжкультурної комунікації. Його розв'язання зумовлюється якістю мовної освіти і тим, якою мірою вона забезпечує готовність до іншомовного спілкування. Нині іноземні мови є своєрідним соціально-культурним феноменом, а їхнє вивчення спрямоване на соціалізацію людини у взаємопов'язаному світі (Casale, Ferrari, Morandi, & Windheuser, 2021). Процес навчання іноземних мов є предметом дослідження не лише в окремих державах, а й на міжнародному рівні. У минулі десятиліття ЮНЕСКО, Радою Європи, Європейським Союзом та іншими авторитетними міжнародними організаціями були розгорнуті освітні програми, мета яких полягає у забезпеченні ефективної комунікації між народами, які розмовляють різними мовами. Безпрецедентна увага до сучасних іноземних мов пояснюється великою роллю, яку вони відіграють у розв'язанні складних загальноєвропейських соціальних проблем на основі спільних підходів.

За останні десятиліття у світовому освітньому просторі відбулася низка подій (міжнародні проекти, конференції, зустрічі та з'їзди, сесії), які суттєво вплинули на мовну політику, змінили програми, методи і засоби викладання та вивчення мов. На усіх цих заходах постулювалася теза щодо привернення уваги ВІМ і громадської думки до освітньої місії іноземної мови в умовах еволюційної системи соціально-культурного виміру спілкування і співпраці.

На думку учасників міжнародних форумів, впоратися з найважливішими завданнями нової моделі мовної освіти зможе лише учитель іноземних мов, який отримав відповідну підготовку. Цим і пояснюється необхідність переосмислення не лише концепцій мовної освіти в умовах інформатизації, а й вищої освіти, зокрема й удосконалення професійної підготовки МУІМ.

Велике значення у Німеччині традиційно надається викладанню іноземних мов, і в останні роки викладання іноземних мов стало як інтенсифікованим, так і диверсифікованим. У Німеччині більше половини населення різною мірою володіють англійською мовою і використовують її в повсякденній комунікації. Водночас її поширеність у популярних туристичних районах і серед молоді до 50 років ще вища.

В усіх землях викладання іноземної мови міцно інтегровано в навчальну програму вже з початкової школи як обов'язковий предмет у 3-4 класах. Освітні заклади є основним місцем вивчення іноземної мови, а в подальшому і основним місцем роботи МУІМ. У дошкільних закладах навчання іноземної (передусім, англійської) мови здійснюється тільки у приватних або міжнародних дитячих садках. Однак вже у початковій школі цей предмет стає обов'язковим, а рік початку вивчення іноземної мови різниться залежно від землі. Так, у Північному Рейні-Вестфалії та Нижній Саксонії англійська мова починає викладатися з третього року навчання у початковій школі, а у Баден-Вюртемберг – з першого (Gacs, Goertler, & Spasova, 2020).

У грудні 2011 року Постійна конференція міністрів освіти прийняла «Рекомендації щодо вдосконалення навичок іноземної мови» («Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz»). Доповідь Постійної конференції міністрів освіти «Іноземні мови в початковій школі – поточний стан і концепції 2013» ('Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013') містить огляд сфер компетентності та очікувань щодо компетентностей у навчальних програмах, і асортимент пропонованих мов, а також організаційні структури уроків іноземної мови у початкових школах різних земель (Мартинець, 2015).

На першому етапі (у початковій школі) вивчаються теми, пов'язані з

представленням себе, характеристикою людей, погоди; багато часу приділяється роботі з аудіоматеріалами. З п'ятого класу розпочинається глибше вивчення мови в плані вимови, правопису, граматики. Примітно, що з п'ятого по сьомий клас у школі вивчають британський варіант англійської, а у восьмому класі відбувається знайомство з американською англійською. У перші три роки навчання учитель англійської мови здебільшого говорить німецькою, коли дають завдання або пояснюють вправи. Але починаючи з восьмого класу учитель переходить повністю на англійську. Це значно допомагає, бо інакше не формуватиметься навичка говоріння, аудіювання та розуміння іноземної мови (Schmidhofer, Cerezo Herrero, & Koletnik, 2021). Також велике значення надається читанню. Найчастіше у школах учителі дуже компетентні, багато хто з них є носіями або жили, навчалися в англомовних країнах, таких як США або Великобританія. Загалом рівень англійської мови до 8 класу у гімназіях досить високий і досягає рівня B2-C1, тобто діти розмовляють англійською мовою вільно (Englischunterricht, 2020).

На рівні вищої освіти продовжується вивчення англійської мови як обов'язкової дисципліни. Крім того, велике значення приділяється академічній мобільності студентів (Vogt, Tsagari, Csépes, Green, & Sifakis, 2020). З цією метою понад 220 університетів Німеччини пропонують програми англійською мовою, які відкриті для всіх студентів, зокрема й для студентів із країн, що не входять до ЄС. Більшість із цих університетів є державними та безкоштовними для навчання. Німецькі університети чудово розуміють, що, якщо вони хочуть залучити іноземних студентів, їм просто необхідно пропонувати програми англійською мовою. Університети, які пропонують програми з викладанням англійською мовою, також зазвичай мають англомовних співробітників у приймальних комісіях, реєстраційних бюро та у всіх відповідних і важливих об'єктах на території кампуса.

Організація додаткової освіти в країні зорієнтована на навчання протягом усього життя – *lifelong learning*. Таким прикладом є «Центри освіти для дорослих» (*Volkshochschulen*), які доступні у більшості міст Німеччини. Ці громадські центри надають дорослим учням можливість записатися на різні

курси, які тривають кілька тижнів. Стратегія німецького інституту освіти дорослих (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) спрямована на інтеграцію та визнання неформального навчання, розвиток компетентностей, залучення різних освітніх агентів, надання освітніх консультацій, просування нової культури навчання, справедливий і рівний доступ до освіти (Becker-Mrotzek, Roth, & Schöneberger, 2019).

Згідно з «Угодою земель про спільну базову структуру шкільної системи та державну відповідальність земель у центральних питаннях освітньої політики» («Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen»), навчання впродовж життя набуде ще більшого значення у майбутньому через зміни у світі життя та нові вимоги у світі праці (Egert, & Hopf, 2016). Землі приділяють особливу увагу навчанню впродовж життя і сприятимуть розвитку та формуванню відповідних процесів у тісній співпраці між собою, а також з федеральним урядом, місцевими органами влади, соціальними партнерами та іншими провайдерами безперервної освіти та професійної підготовки. Пропозиції з безперервної освіти та професійної підготовки забезпечують гнучке навчання, орієнтоване на потреби. Землі забезпечують для цього належні рамкові умови та підтримують розвиток якості. Крім того, землі разом із Федерацією та партнерами у національних мережах вживають заходів для забезпечення базової освіти для всіх.

Учителів іноземних мов (ВІМ) готують на філологічних факультетах, де здобувачі вищої освіти вивчають мовознавство, літературознавство, країнознавство, дидактику, лінгвістику. В окремих університетах також вивчаються такі дисципліни як «Вступ до спеціальності», «Переклад», «Редагування тексту», «Основи філологічних знань». У деяких університетах або вищих школах Німеччини приділяють більше уваги окремим аспектам підготовки. Наприклад, мовній практиці (письмовій та усній комунікації) – у Трірському та Гайдельберзькому університетах, соціальній компетентності та соціальній роботі – в університетах Північного Рейну-Вестфалії, міжкультурній компетентності – Вільному університеті Берліна. Як додаткову (третю)

спеціальність на тому ж факультеті можна вивчати видавничу справу, логопедію, додаткову іноземну мову (Doff, 2023, с. 1080).

Особливістю підготовки МУІМ у Німеччині є те, що спеціалізація учителя здійснюється не лише залежно від предметів, які викладаються, а й від типу школи, в якій ці предмети майбутній учитель викладатиме. Підготовка МУІМ для початкової школи (1-4-й рік навчання), середнього вікового ступеня I (5-10-й рік навчання) і старшого ступеня II (11-13-й рік навчання) здійснюється диференційовано. У більшості земель (крім Північного Рейну-Вестфалії) спостерігається тенденція більш дробової організації підготовки МУІМ для певного типу школи: початкової школи, основної школи, реальної школи, гімназії, професійної школи, а також педагогічних кадрів за спеціальністю «Корекційна педагогіка».

Мета підготовки педагога, який здійснює раннє навчання іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини, підготовка фахівця, здатного поєднувати розвиток комунікативної компетентності та мовної свідомості, враховуючи особливості мовної політики, педагогічні та дидактичні умови навчання (Криворотько-Тайфур, 2020, с. 205).

Як уже зазначалося, раннє навчання іноземних мов практикується вже на етапі дошкільної освіти, а початок викладання іноземної мови в школі варіюється залежно від регіону (частіше з 8-10 років). У якості ВІМ у початковій школі може працювати учитель-педагог середньої школи зі знанням двох мов, а також педагог початкової освіти, який обрав іноземну мову як один з основних предметів у своєму індивідуальному плані, або учитель початкової школи, який вже має професійний досвід і отримав додаткову мовну підготовку, або учитель початкової школи, який вже має професійний досвід (Vattøy, 2020). Основною вимогою до методичної підготовки МУІМ до раннього навчання дітей є його здатність всебічно вдосконалювати комунікативні вміння учнів. Учителю вже на цьому етапі необхідно створювати фундамент для того, щоб учень надалі зміг здобувати освіту та працювати в іншій країні (Kubanek-German, 2020, с. 63). Як правило, учитель, крім іноземної мови, викладає й інші дисципліни, включені до програми початкової освіти, що дає змогу інтегрувати предметні поля.

Підготовку МУІМ для початкової школи у Німеччині характеризує значна орієнтація на лінгвістичну складову. У результаті не всі фахівці отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку для роботи з молодшими школярами. Безсумнівною перевагою є розвинена система наставництва та проходження внутрішньої та міжнародної практик (Calabrese, & Dawes, 2018, с. 52).

Зміст підготовки МУІМ в університеті становлять чотири освітні блоки: *спеціальні дисципліни* (майбутні предмети викладання), *методика викладання* цих предметів, *загальні педагогічні дисципліни* (педагогіка, психологія) і *практика*. Варто відзначити, що бакалаврська програма підготовки МУІМ у Німеччині досить гнучка і будується за модульною технологією. До змісту модуля підготовки ВІМ у ФНР інтегровано вивчення таких аспектів:

- загальний огляд розвитку методики викладання іноземної мови;
- сучасні методологічні підходи та методи навчання;
- структура уроку іноземної мови;
- навчальний кабінет: засоби навчання та обладнання;
- управління навчальним процесом;
- аналіз та адаптація навчальних матеріалів;
- технології викладання та навчання для різних навчальних ситуацій, рівнів освіти та типів шкіл;
- планування занять;
- формування навчальних навичок;
- тестування у викладанні іноземної мови;
- розробка навчального плану та вивчення потреб учнів;
- аналіз та адаптація навчальних матеріалів для спеціальних цілей, іноземна мова для педагогічної діяльності;
- викладання в моно- та мультлінгвальних класах;
- застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема аудіовізуальних засобів у процесі викладання іноземної мови;
- роль культури та фонових знань у викладанні іноземної мови;
- безперервний професійний розвиток.

Навчання на *першому курсі* передбачає загальну підготовку: здобувач вищої освіти вивчає релігію, етику, педагогіку початкової та основної школи, літературу різних століть, вступ до дидактики іноземної мови, огляд педагогічних засобів та методів, історію, політологію, соціологію, природничі науки, основні базові питання з виховання та освіти у школі. На *другому курсі* МУІМ вивчає методіку викладання тих предметів, які вивчали на першому курсі. Починаючи з *третього курсу* розпочинається підготовка, метою якої є забезпечення учителя знаннями у галузі методіки викладання основного предмета, який він обрав як профільюючий згідно зі специфікою предмета та особливостей процесу навчання у школі (Bechtel, & Rudolph, 2023, с. 510). Для цього використовуються різноманітні форми навчання: лекції, семінари, пропедевтичні курси, колоквиуми, практичні заняття, робота у малих групах, різні види дискусій, спецкурси. Весь навчальний матеріал подається модулями: тематичні, самостійні, обмежені часом вивчення, які оцінюються за допомогою залікових одиниць (кредитів). Під час навчання у бакалавраті 3-4 тижні відводяться на ознайомчу практику у школах різного типу, яка передбачає відвідування практичних занять у позааудиторний час, що дає змогу ознайомитися з особливостями професійної діяльності двох-трьох типів шкіл. Така організація процесу підготовки покликана систематизувати й оптимізувати педагогічну та методичну підготовку МУІМ, мотивувати на реальні потреби їхньої професійної діяльності, допомогти обрати тип школи, в якій вони працюватимуть.

Після ознайомчої практики (наприклад, у Вільному університеті Берліна) за набраними студентом балами визначають, у якому типі школи він стажуватиметься під час рефендаріату та які компетентності повинен мати, щоб успішно скласти державний іспит. Здобувач вищої освіти із 60 балами стажується в початковій школі або в гімназії в 7-9 класі, набуває необхідні компетентності в галузі спеціальних предметів (педагогіка, методика), мовознавства, літературознавства, медіакомпетенції. Студент зі 120 балами має змогу обрати старші класи (до 12) або професійну школу. Він здобуває глибші знання в галузі педагогіки, методіки (дослідження і праці). На підставі набутих

знань і шкільного досвіду молодий учитель готується до самостійної дидактичної модернізації уроку та самопрезентації.

З четвертого курсу МУІМ вивчає педагогічну майстерність, спецкурси з педагогіки, з методики викладання другого предмета, з мовознавства, з медіа- та літературознавства, зі шкільної справи (освітньо-виховний процес, компетентнісно зорієнтований урок). У другому семестрі 4 курсу студент проходить практику у школі з основної та додаткової спеціальностей і педагогіки початкової школи. Після закінчення практики передбачено захист бакалаврської роботи та іспит.

П'ятий курс є підготовкою до магістерського іспиту та педагогічної практики, під час якої МУІМ застосовує знання, отримані під час вивчення теоретичного курсу методики викладання за основною та додатковою спеціальністю. Здобувач вищої освіти також веде щоденник, який необхідно надати для захисту під час іспиту, а також пише магістерську роботу (за основною або додатковою спеціальністю). У разі успішного складання іспиту студент отримує ступінь «магістра гуманітарних або природничих наук» (MA), ступінь «магістра освіти» (Med), або ступінь «європейський магістр у міжкультурному освітньому просторі» (European Master in Intercultural Education, Берлін, факультет педагогіки) (Brunsmeier, 2024).

Диплом магістра є допуском до другої фази навчання – референдаріату (підготовча служба перед вступом на посаду учителя), яка триває від 12 до 24 місяців. Референдаріат передбачає вступні заходи, відвідування уроків інших ВІМ, проведення уроків під керівництвом методиста, самостійні уроки та семінари з методики та дидактики іноземної мови, де аналізується отриманий досвід, проводяться презентації відкритих уроків перед групою. Після закінчення референдаріату МУІМ здає Другий Державний іспит, який підтверджує здатність кандидата самостійно організовувати навчальний процес на посаді учителя.

Далі актуальним у межах дослідження є основні досягнення німецьких науковців, які досліджували різні аспекти професійної підготовки учителя іноземних мов, зокрема їхній внесок у формування сучасних педагогічних моделей та практик. На думку С. Абель (С. Abel), успішність учнів у процесі

навчання іноземних мов залежить основним чином від знань і умінь учителя. Це явище авторка називає «ефект учителя» або «особистість учителя як один із чинників реалізації іншомовної освіти» (Abel, 2019). Саме тому підготовка шкільного учителя є однією з найважливіших функцій університетів Німеччини.

Підтвердження цьому знаходимо й у дослідженні M. Becker-Mrotzek, H. Roth та C. Schöneberger, які аналізують процеси впровадження ефективних мовних освітніх концепцій у рамках ініціативи «Bildung durch Sprache und Schrift» (BiSS). Ця ініціатива спрямована на розвиток мовних компетентностей дітей та молоді шляхом упровадження систем діагностики, мовної освіти та підтримки на всіх рівнях – від дитячих садків до шкіл. Автори акцентують увагу на важливості систематичного підходу до передачі знань і пропонують конкретні приклади успішного впровадження мовних програм, зокрема тренінгів для підвищення навичок читання та письма. Важливим результатом ініціативи BiSS є створення умов для міжрегіональної співпраці, професійного обміну та розвитку мереж між науковцями, освітянами та адміністративними органами. Важливою проблемою, як зазначають автори, є розрив між науково обґрунтованими освітніми концепціями та їхньою реалізацією на практиці («розрив між теорією та практикою») (Becker-Mrotzek, Roth, & Schöneberger, 2019, с. 335). Це питання є актуальним, оскільки подібні виклики постають і в підготовці учителя іноземних мов у Німеччині. Для успішного подолання цього розриву необхідно посилити зв'язок між науковими дослідженнями та освітньою практикою. Без належної підтримки учителя шляхом професійного навчання та забезпечення відповідними матеріалами впровадження нових концепцій навчання буде менш ефективним.

Варто зазначити, що у Німеччині досить жорсткі вимоги до викладача/учителя іноземних мов. У дослідженні L. Bellmann та співавторів акцентовано увагу на необхідності інтеграції теорії та практики у підготовці МУІМ. Автори підкреслюють, що німецька система професійної освіти має унікальну структуру, яка забезпечує тісну співпрацю між закладами освіти та підприємствами (Bellmann, Büchter, Frank, Krekel, & Walden, 2021). Це дає змогу ефективніше поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Для

підготовки МУІМ такий підхід є особливо актуальним, оскільки ефективно навчання вимагає одночасного засвоєння теоретичних основ педагогіки та лінгвістики і їхньої практичної реалізації у процесі викладання.

Ефективність підготовки учителя іноземних мов значною мірою залежить від того, наскільки вдало поєднуються лінгвістичні та педагогічні аспекти в освітньому процесі. Дослідження у цій галузі спрямовані на виявлення оптимальних шляхів інтеграції лінгвістичних дисциплін у навчальні програми з метою розвитку фахових компетентностей майбутнього учителя. Науковці прагнуть визначити, як інтеграція теоретичних знань з лінгвістики в практичну педагогічну діяльність сприяє формуванню ключових компетентностей учителя (методичної, комунікативної, культурологічної та інноваційної компетентності).

Т. Андреас (T. Andreas) та співавтори наголошують, що, лінгвістичні дисципліни відіграють суттєву роль у підготовці МУІМ, особливо для учителя, який спеціалізується на викладанні німецької мови як іноземної або другої мови. Саме лінгвістичні дисципліни спрямовані на забезпечення викладача необхідними знаннями для реалізації мовно-чутливого викладання у шкільних умовах, що вимагає інтердисциплінарного підходу до навчання. Особливий акцент здійснено на підготовці учителя до роботи з учнями різних мовних груп, що є важливим в умовах сучасної міграційної ситуації. У дослідженні також акцентовано, що окрім формального навчання в університеті, значний вплив на підготовку МУІМ у Німеччині мають неформальні та інформальні навчальні можливості. Ці можливості доповнюють формальне навчання за допомогою самоорганізованих робочих або навчальних груп. Крім того, науковці акцентують увагу на різниці між запланованим, реалізованим та досягнутим навчанням. Заплановане навчання визначає цілі та зміст освітніх програм, тоді як реалізоване охоплює проведені курси та методи викладання. Досягнуте навчання відображає рівень сформованих компетентностей здобувачів вищої освіти (Andreas, Wendland, & Braunewell, 2024, с. 84). Водночас, у професійній підготовці МУІМ важливою є інтеграція мовних курсів у навчальні програми, однак часто спостерігається, що мовознавчі дисципліни (наприклад, граматики та лінгвістика), часто сприймаються студентами як другорядні.

Однак, знання граматичних структур є критично важливими для забезпечення якісної мовної освіти в школах (Riedner & Dobstadt, 2019). Ці висновки мають важливе значення для контексту дослідження професійної підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини. Зважаючи на сучасні виклики, зокрема міграційні процеси, необхідно забезпечити інституалізацію мовної освіти на формальному рівні та вдосконалювати її відповідно до вимог часу. Автори наголошують на необхідності поєднання формального та неформального навчання, що сприяє підвищенню мовної компетентності МУІМ. Формування лінгвістичних навичок є основою для викладання складних предметів, де нестача спеціалізованих мовних знань може стати суттєвою перешкодою для ефективного навчального процесу (Gerlach, & Lüke, 2021). Отже, успішна підготовка МУІМ має ґрунтуватися на глибокому розумінні загальних та спеціалізованих лінгвістичних концепцій (наприклад, термінів, що використовуються у науковій та технічній літературі).

Розглядаючи основні концепції та методологічні підходи щодо дослідження професійних знань МУІМ у Німеччині, D. Gerlach та M. Lüke зазначають, що значущим є виявлення поточних тенденцій у вивченні знань викладачів і визначення необхідних подальших ініціатив у цій галузі. Ключовою ідеєю їхнього дослідження є те, що знання МУІМ виходять за межі простого тренування навичок або виконання рутинних дій. МУІМ має справу з комплексними педагогічними вимогами, а його професіоналізація охоплює розвиток ідентичності учителя, формування професійних установок і рефлексивних навичок. Науковці також звертають увагу на важливість інтеграції міжнародних наукових дискурсів, зокрема концепцій «*language teacher identity* і *habitus*» (Gerlach, & Lüke, 2024, с. 100). У цьому руслі варто зазначити, що знання МУІМ не є статичними, вони постійно еволюціонують залежно від досвіду та практики. Саме тому процес професіоналізації МУІМ передбачає формування теоретичних знань та практичних навичок, а також його рефлексію у навчальній діяльності з урахуванням соціокультурного контексту навчання, розвиток здатності до критичного аналізу освітнього процесу та адаптації до мінливих умов освітнього середовища. Тоді як ідентичність МУІМ формується на основі

постійного інтегрування дидактичних знань, професійних навичок та рефлексивного підходу до викладання.

Тут важливим моментом, на думку D. Gerlach, є створення умов, у яких МУІМ має можливість розвивати власну професійну ідентичність шляхом практичної діяльності та взаємодії з учнями. Він підкреслює, що системні бар'єри (наприклад, структурні обмеження в освітніх програмах), можуть перешкоджати впровадженню інновацій у викладання іноземних мов. Професійна ідентичність МУІМ, як стверджує автор, є ключовим чинником для подолання труднощів і забезпечення якісного освітнього процесу (Gerlach, 2022, с. 33). У подальших дослідженнях D. Gerlach висвітлює низку викликів, з якими стикається МУІМ під час навчання та практики: недостатня увага до фахової дидактики, що зумовлює відсутність узгодженості між окремими дисциплінами та методами навчання (Gerlach, 2024); практичні заняття, зокрема семестрова практика, не завжди забезпечують ефективне засвоєння дидактичних принципів, а також не створюють умов для викладачів, які сприяли б розумінню та впровадженню інноваційних методів навчання. Автор звертає увагу на тенденцію до «практики за підручником», коли викладачі у підготовці МУІМ слідують структурам навчальних матеріалів без урахування реальних життєвих контекстів студентів (Gerlach, 2024, с. 48). Таким чином, можемо констатувати, що у підготовці МУІМ у Німеччині продовжують домінувати в освітньому процесі традиційні підходи, які передбачають акцент на правильність мовлення та контроль за помилками, незважаючи на їхню невідповідність сучасним комунікативним методам навчання. Ці фахові традиції стають на заваді впровадженню МУІМ новітніх підходів у викладанні іноземних мов у шкільній практиці.

У німецькій системі педагогічної освіти мовленнєва підготовка МУІМ ґрунтується на урахуванні сучасних викликів, пов'язаних з мультикультурним та багатомовним середовищем. Тобто МУІМ повинен не лише володіти методами викладання іноземних мов, але й бути підготовленим до роботи з учнями різних культурних та мовних груп, що робить концепцію мовної освіти невід'ємною частиною його професійної підготовки. Відтак, G. Günay та M. Bigos

актуалізують необхідність зміщення фокусу від традиційного підходу до мовної підтримки (Sprachförderung) та ширшого розуміння мовної освіти (Sprachbildung) у контексті системи освіти. Науковці підкреслюють значущість концепції мови в умовах міграційного суспільства та необхідність акцентування уваги на мовних аспектах у шкільній освіті (Günay, Bigos, 2022). Це вимагає інтеграції мовної освіти як основного елемента фахової підготовки МУІМ та збільшення навчального часу, відведеного для вивчення різних культур (на заняттях Sprechstunde). Вивчення культури німецькими педагогами співвідноситься, передусім, з вивченням мов. Саме тому у підготовці майбутнього учителя, зокрема й МУІМ, дедалі більше часу приділяється активному впровадженню в освітню практику додаткових білінгвальних курсів, відведення більшої кількості навчальних годин на вивчення різних мов (Bilingualer Unterricht – білінгвальні уроки).

Ще одним специфічним напрямом підготовки МУІМ у Німеччині є участь студентів у проектуванні освітніх програм спільно з викладачами ЗВО. Відомо, що у німецьких ЗВО освітня траєкторія формується самим здобувачем вищої освіти. Значущість і роль реалізації такого роду практик відображено у дослідженні S. Hornbostel та M. Sondermann, у якому зазначено, що освітня траєкторія існує у кількох варіантах і визначається такими параметрами:

1) початковою позицією студента та його мотивацією до опанування дисциплін, спрямованих на формування його готовності до міжкультурної взаємодії (Hornbostel, & Sondermann, 2009);

2) подальшим виникненням інтересу МУІМ до опанування дисциплін, спрямованих на формування готовності до міжкультурної взаємодії;

3) активністю, самостійністю, ініціативністю в процесі проектування індивідуальної траєкторії.

Водночас, не менш важливими є ті умови, які необхідні для формування дослідницького потенціалу МУІМ щодо вивчення розв'язуваної проблеми (Göbel, 2019). З боку студента варто виокремити такі: фундаментальна теоретична підготовка; формальна й інформальна освіта; набуття дослідницького досвіду у розв'язанні освітніх проблем.

Таким чином, у німецькій системі освіти освітні програми можуть бути віднесені до таких типів (Feld-Knapp, 2023; Gollub, Holle, & Böttcher, 2023):

- програми інформаційно-проектувального типу засновані на використанні технологій вивчення предмета як моделі інформаційно-проектувальної дії;
- програми проектувальної дії;
- програми поведінкового типу, зорієнтовані на формування комунікативної поведінки у різних життєвих і професійних ситуаціях;
- програми соціально-рольового типу, спрямовані на створення умов для освоєння студентом деяких заздалегідь спроектованих соціальних ролей.

Зрозуміло, поділ навчальних програм підготовки МУІМ на ці типи досить умовний, оскільки у кожній з них є всі компоненти діяльності, пов'язані з засвоєнням нових знань, отриманням інформації про інші культури, специфіку організації педагогічної діяльності; формуванням комунікативних навичок; розвитком власної поведінкової позиції; формуванням способів міжкультурної взаємодії. Водночас, незважаючи на різноманіття представлених програм та їхню орієнтацію на розвиток активної особистості, багато з них не позбавлені недоліків, і можливо виокремити низку аспектів, що потребують удосконалення: освітні програми дисциплін, так само як і конспекти занять, у кожного викладача мають відмінну структуру; освітні програми дисциплін не використовуються рівною мірою у всіх ЗВО, що, безумовно, не дає змоги говорити про повноцінний процес розвитку мультикультурної компетентності МУІМ усіх німецьких студентів.

Більшість освітніх програм дисциплін не є обов'язковими і мають елективний характер. Свобода вибору – один із важливих аспектів підготовки МУІМ у Німеччині. Студентам дозволяється обирати з величезного розмаїття курсів, непов'язаних з їхньою спеціальністю. Водночас викладачі висловлюють думку про те, що надмірне захоплення елективними курсами часто спричинює великі прогалини в освіті студентів (Horváth, & Jessner, 2023). Також варто відзначити той факт, що в освітніх програмах дисциплін не цілком чітко представлений результативний компонент, тому у підсумку складно оцінити якими основними компетентностями оволоділи МУІМ.

Сьогодні у Німеччині пріоритетним є розширення діяльності учителя, яке не обмежується лише викладанням іноземних мов. Можливо, вплив на це здійснила модель, прийнята Європейською радою та Європейською комісією, де зазначається, що ВІМ повинен володіти рідною та двома іноземними мовами, а також вміти викладати іноземною мовою ще один навчальний предмет, будь-який на вибір самого педагога. Ці положення покликані підвищити рівень мобільності ВІМ у сучасних умовах на ринку праці.

Варто також відзначити високі вимоги до постійного професійного розвитку учителя іноземних мов у Німеччині. Щоб забезпечити постійний професійний розвиток, учитель зобов'язаний регулярно брати участь у навчанні та вдосконаленні. Підвищення кваліфікації для учителя іноземних мов відбувається у федеральній землі, де вони працюють, і регулюється законодавством федеральної землі. Можливості професійного розвитку надаються на місцевому, регіональному (наприклад, (Schulreferat der Landeshauptstadt München, Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf) та центральному (наприклад, Wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung) рівнях і організуються наглядовими органами (Schulämter) під юрисдикцією Постійної конференції міністрів освіти. Також це можуть бути центри підвищення кваліфікації, університети, педагогічні інститути, а також – третинні інститути та заклади дистанційної освіти. Навчання без відриву від роботи спрямоване на те, щоб учитель іноземних мов був в курсі предметів, які він викладає, і методів навчання, які він використовує, а також у більш широких галузях психології та соціології освіти.

Також у Німеччині у різних типах шкіл проводяться узгоджені уроки (abgestimmter Unterricht). Учителі-предметники об'єднуються разом і обирають певну одну спільну тему серед кількох конкретних предметів, які будуть представлені на уроках протягом одного або кількох тижнів. Крім того, кожен учитель щонайменше один раз на рік має провести міжпредметний урок (fachübergreifendes Lernen), що виходить за межі своєї вузької специфіки (Recherchen für eine Bestandsaufnahme, 2018). Під час проведення подібних уроків часто використовується іноземна мова.

З метою активного використання іноземної мови до інших предметів, а також задля вирішення проблем комунікативного та лексичного характеру у діяльності ВІМ у Німеччині проводяться спеціальні курси підвищення кваліфікації або короткострокові семінари. Наприклад, в Академії підвищення кваліфікації у Ділінгені для учителя англійської мови проводиться курс «Білінгвальні уроки англійської мови на біології, фізиці або хімії» (ALP Dillingen, 2024). Курси тривають 2 дні та проходять зазвичай у канікулярний час. Метою курсу є обмін досвідом та методико-дидактичними розробками для їхнього подальшого впровадження на уроках. На цих курсах готують не лише ВІМ, який в університеті вивчав і англійську, і біологію, хімію чи фізику, а й учителя лише з англійською мовою. Наголос у змісті курсів здійснено на вивчення методико-дидактичних розробок і методик.

Таким чином, загальними формами підвищення кваліфікації МУІМ в Німеччині є курси підвищення кваліфікації, дистанційне навчання, мовний портфель, портфель підвищення кваліфікації, супервізія, консультації та співбесіди, проєктні роботи, відвідування відкритих занять, стажування, самоосвіта, конференції, лекції та семінари, педагогічні ради, майстер-класи та наради. У Німеччині існують також досить специфічні форми підвищення кваліфікації МУІМ (секвенція, модерація та гамбурзька модель, широко поширені короткострокові заходи протягом першого року для молодого ВІМ).

Однією з найефективніших форм підготовки МУІМ, а також підвищення кваліфікації ВІМ, спрямованої на поліпшення комунікативних навичок і підвищення знань щодо культури, є стажування у країні, мова якої вивчається. Вивчення різноманіття європейських культур має стати змістом професійно-педагогічної підготовки та підвищення кваліфікації викладача, що якраз і передбачає стажування (Terhart, 2010, с. 52).

На сайті Міністерства у справах культури та освіти Німеччини для МУІМ та ВІМ розроблено безліч заходів з підвищення кваліфікації. Серед них – можливість не лише відвідати курси підвищення кваліфікації у країні мови, що вивчається за рахунок державного фінансування; вирушити як асистент у школу, як волонтер, відвідати уроки колег з інших країн тощо.

Що стосується підвищення кваліфікації, сьогодні в Німеччині існують такі проекти:

1) Erasmus+, курси підвищення кваліфікації для учителя китайської мови в університеті Тайваню (NTNU), а також курси для учителя іспанської, італійської, французької мов;

2) «Мультиобмін: Німеччина – Китай» для учителя китайської мови. У межах програми ВІМ усіх типів шкіл мають змогу обмінятися знаннями, думками з колегами з Китаю щодо їхньої роботи та познайомитися з культурою іншої країни. За цією програмою передбачається відвідування закордонної школи однією стороною протягом 10 днів та зворотне відвідування іншою стороною. Програма передбачає дводенний ознайомчий семінар, п'ятиденне стажування в приймаючій школі та одночасне перебування з китайським або німецьким партнером з обміну, а також спільний заключний семінар з екскурсіями або культурною програмою;

3) «Мультиобмін: Німеччина – Туреччина». Програма курсу передбачає зустріч двох груп учителів з Німеччини і з Туреччини у Берліні, де відбуваються семінари, обговорення сучасних проблем в освіті, екскурсії у заклади освіти, відвідування закладів культури, а також знайомство з політичними діячами;

4) Fulbright – для учителя англійської мови. Основна мета програми – зміцнення культурно-академічних зв'язків між країнами (Німеччина та США).

Таким чином, сучасна система підготовки МУІМ у Німеччині спрямована на міжнародне співробітництво. Величезна кількість чинних проектів дає змогу говорити про їхню ефективність. Однак список представлених програм далеко не повний. У Німеччині післядипломну освіту надають низка великих центрів, серед яких німецька служба академічних обмінів DAAD, Інститут імені Гете тощо. У сучасного МУІМ та ВІМ є можливість постійно підвищувати власні навички, покращувати знання мови та культури мови, що вивчається, а також практикувати їх не лише у німецькому освітньому середовищі, а й за кордоном.

Отже, у сучасній Німеччині чітко виявляється вироблена й усталена концепція професійно-педагогічної підготовки МУІМ, яка дедалі більшою мірою орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки і психології, вільного

творчого саморозвитку, самовизначення та самореалізації особистості майбутнього учителя та його вихованців, учнів. Німеччина є прикладом успішної та ефективної модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, які підвищують конкурентні переваги класичної традиційної німецької системи освіти. З позиції оцінки нових методів і методик для реформування системи підготовки МУІМ заслуговує на увагу досвід Німеччини, що характеризується процесом зміни парадигми від викладання до навчання.

1.3. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини

Дослідження сучасних тенденцій професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини вимагає, передусім, осмислення сутності методології порівняльних досліджень, яка досить детально розглянута у сучасних дослідженнях вітчизняних і закордонних науковців. В останні роки з'явилася величезна кількість наукових пошуків, орієнтованих на зіставлення та запозичення досвіду інших країн у контексті оновлення вітчизняної педагогічної освіти та розвитку освітньої системи. Так, сучасними науковцями розглянуто:

- сучасні моделі освіти (О. Каніболоцька (2023), Р. Клопов (2023), Л. Мартинець (2015), Л. Пуховська (2001), О. Стойка (2017) та ін.);

- особливості підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих на базі освітніх закладів Великої Британії (Т. Григор'єва (2016), С. Коваленко (2019), М. Чикалова (2019) та ін.);

- тенденції та основні шляхи оновлення європейської освіти та запозичення європейського досвіду у вітчизняну освіту (І. Бойчевська (2014), І. Забіяк (2023), І. Щербань (2022) та ін.);

- упровадження позитивного досвіду викладання іноземної мови у закордонних закладах вищої освіти (М. Афонченко (2023), В. Безлюдна (2019), Н. Нітенко (2015) та ін.);

- специфіка практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи (О. Сторонська (2018), Є. Спіцин (2021), І. Хижняк (2019), В. Черниш (2021) та ін.).

Першочерговою метою порівняльних досліджень є визначення основних тенденцій у розвитку освіти зарубіжних країн для кращого розуміння власного минулого, визначення свого місця у сьогоденні, чіткішого прогнозування майбутнього своєї освіти (Кучер, 2023). Саме порівняльні дослідження дають змогу подолати деякі суперечності традиційної методології порівняльної педагогіки, які полягають у тому, що:

- з одного боку, аналіз освітніх систем різних країн досягається на основі жорсткого розмежування (поділу) об'єктів і предметів дослідження, наслідком чого є відсутність розуміння необхідного взаємозв'язку між загальними тенденціями розвитку освіти і розвитком освіти в окремих країнах;

- з іншого боку, розгляд загальних тенденцій розвитку освіти у світі не дає змоги повною мірою відобразити специфіку унікальності розвитку кожної національної системи освіти (Kosharna, 2021).

Загальною метою порівняльного аналізу систем освіти у різних країнах є об'єктивна оцінку їхнього розвитку, виявлення тенденцій розвитку і найкращих прецедентів за допомогою проведених порівняльних досліджень. У межах дослідження – це проблема, пов'язана з пошуком цілісного науково-педагогічного знання щодо змін, які відбуваються у підготовці учителя іноземних мов у Німеччині в умовах посилення міжкультурної взаємодії та світових глобалізаційних процесів.

Загалом у Європі та у Німеччині зокрема, підготовка учителя іноземних мов здійснюється у різноманітних соціальних, культурних та освітніх контекстах, які породжують різноманітні методи навчання та організаційні структури. В останні роки на підготовку учителя іноземних мов вплинула низка стрімких соціальних і політичних змін, зокрема Болонський процес. Тому першою особливістю організації підготовки майбутнього учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини визначаємо урахування контекстів викладання та вивчення іноземних мов в освіті.

Суттєві зміни у суспільстві, глобалізаційні та інтернаціоналізаційні процеси по-новому актуалізують питання щодо пріоритетів у вищій освіті (загалом і педагогічній освіті зокрема). Така ситуація породжує різноманіття тенденцій у світовій освіті, що зумовлюють необхідність змін у педагогічній реальності, усій сукупності взаємовідносин, які виникають та виявляються у новому змісті освіти, організації освітнього процесу, системі оцінювання (Meniailo, Shapran, Serhiichuk, Bahno, & Kanibolotska, 2021), що визначає особливості та специфіку підготовки педагогів загалом та у Німеччині зокрема (рис. 1.4).

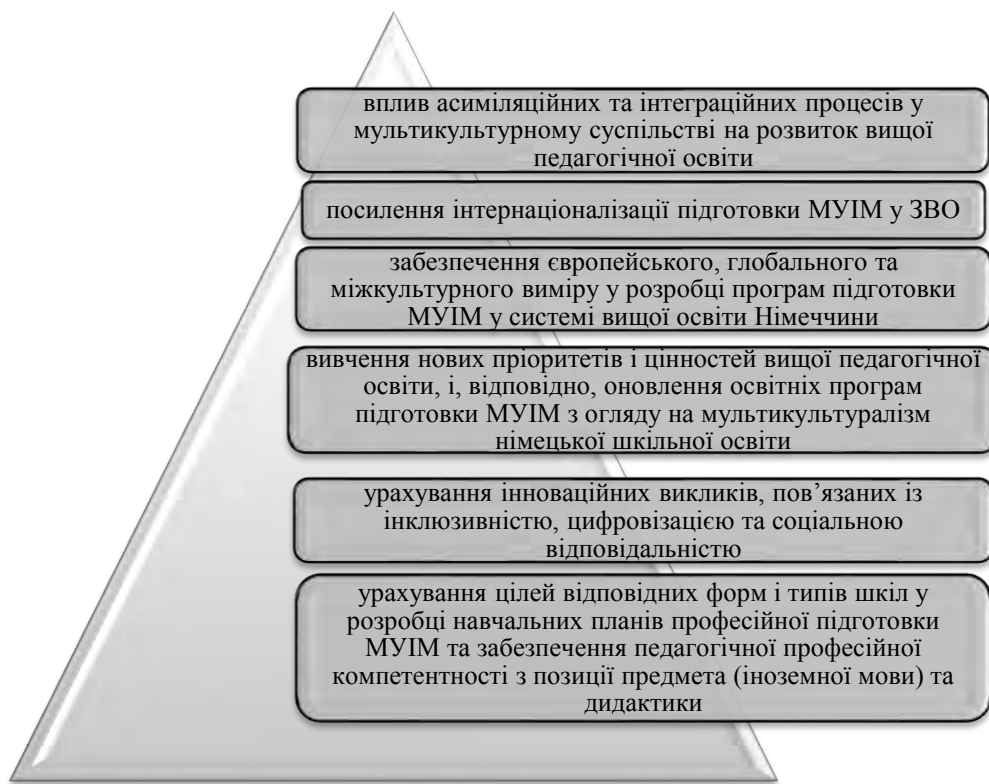


Рис. 1.4 Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що впливають на процес підготовки МУІМ в Німеччині

Першою тенденцією визначимо *вплив асиміляційних та інтеграційних процесів у мультикультурному суспільстві на розвиток вищої педагогічної освіти*. Сучасне бачення і вітчизняних, і німецьких досліджень щодо проблеми розвитку вищої педагогічної освіти пов'язане з низкою суспільно-політичних процесів – глобалізацією, інтеграцією та інтернаціоналізацією. Питання розвитку освіти під впливом цих процесів викликають інтерес у сучасних

дослідників з різних країн світу. Поява терміна «глобалізація» насамперед пов'язана з ім'ям американського соціолога Р. Робертсона, у розумінні якого – це процес всезростаючого впливу різних чинників міжнародного значення (економічних і політичних зв'язків, культурного та інформаційного обміну) на соціальну дійсність в окремих країнах (Robertson, 1995). Він підкреслював, що не варто вважати, що глобалізація – це свого роду гігантська або суміш різнорідних процесів. Від самого початку, це об'єктивний процес, який визначає якісні зміни у глобальному просторі, зростання взаємопов'язаності та унікальності окремих людей або цивілізацій загалом. Водночас центральна ідея глобалізації, полягає у тому, що значну кількість проблем неможливо адекватно оцінити і вивчити на рівні національної держави, тобто на рівні окремої країни та її міжнародних відносин з іншими країнами. Замість цього їх необхідно формулювати з позиції глобальних процесів (Robertson, 1995, с. 21).

Сприймаючи глобалізацію як неминучий факт, погоджуємося з позицією І. Западинської, що від правильно розставлених акцентів у розумінні сутності цього явища залежить розуміння не лише його негативних сторін, а й позитивних (Западинська, 2022). З огляду на це, важливо розуміти і якісно оцінювати позитивний вплив глобалізації, розглядати її як творчий процес, що сприяє сталому розвитку суспільства з урахуванням потреб та інтересів представників різних культур.

У період глобалізації забезпечення якості підготовки МУІМ вимагає принципово нового підходу до управління, що гарантує ефективність і безпеку, побудови нової моделі взаємодій між соціумами (Portera, 2008). Саме тому необхідним є врахування особливостей різних культур, однак не їхня асиміляція, а інтеграція та інтернаціоналізація (Meseth, & Proske, 2010). Глобалізація педагогічної освіти, зокрема й підготовки МУІМ, є своєрідним процесом створення всесвітньої та уніфікованої досліджуваної підготовки, за якої відмінності між елементами, що входять до неї, поступово стираються (AACSB, 2021). Інтеграція характеризується як зближення освітніх систем держав з відносно подібними умовами історичного розвитку, а інтернаціоналізація освіти є процесом збереження національних кордонів і культурних особливостей,

посилених шляхом залучення міжнародного виміру та діяльності учасників освітньої системи (Alexiadou, 2017). Тобто у таких умовах необхідно відзначити поширення мультикультуралізму в підготовці МУІМ, що розвивається під впливом асиміляційних процесів на розвиток освіти та одночасним впливом інтеграційних процесів.

Другою тенденцією визначаємо *посилення інтернаціоналізації підготовки МУІМ у ЗВО*. За останні десять років німецькі ЗВО, які здійснюють підготовку МУІМ значно розширили міжнародні навчальні програми. Європейські університетські мережі додали динамічного імпульсу розширенню стратегічних партнерств та мереж і допомогли прискорити інтернаціоналізацію німецьких ЗВО загалом (Commission of Experts for Research and Innovation, 2024). Значна кількість німецьких студентів, викладачів і неакадемічного персоналу ЗВО користуються можливістю отримати досвід інтернаціоналізації. Лише програма Erasmus+ з 2013 року профінансувала закордонні стажування близько півмільйона німецьких студентів, викладачів та адміністративного персоналу. Німеччина також відіграє ключову роль у заходах з мобільності у межах відповідних програм фінансування досліджень ЄС. За даними Німецької комісії експертів з досліджень та інновацій (Commission of Experts for Research and Innovation (EFI)), Німеччина також змогла покращити свої позиції щодо міжнародної мобільності науковців.

Інтернаціоналізація науки та досліджень сприяє прогресу суспільства (Нітенко, 2015). Це ключ до науково обґрунтованих рішень поточних і майбутніх викликів та сталого розвитку згідно Порядку денного ООН до 2030 року. Наукове співробітництво відіграє ключову роль на перетині економіки та суспільства, особливо у складних трансформаційних процесах, як-от перехід до мобільності. Забезпечення інноваційної сили, креативності та технологічного розвитку Німеччини немислиме без міжнародного наукового співробітництва.

Що стосується суспільства і ринку праці, то розвиток міжкультурних навичок у студентів і дослідників відіграє важливу роль у забезпеченні того, щоб громадяни, кваліфіковані фахівці та менеджери відповідально діяли у глобальному мережевому навчальному і життєвому середовищі, а також

надавали новий імпульс своїм міжнародним досвідом (Нітенко, 2015). Крім того, ЗВО є у ролі мостів до своїх місцевих громад, де інтернаціоналізація дає змогу посилити міжкультурний діалог.

На цьому тлі федеральний уряд і землі мають на меті:

- забезпечити подальше підвищення привабливості Німеччини як місця для здобуття вищої освіти, зокрема й підготовки МУІМ, а також подальше зменшення перешкод для їхнього набору, інтеграції та навчання;

- надати можливість якомога більшій кількості студентів отримати цінний досвід інтернаціоналізації за допомогою wsup-порту для фізичної та віртуальної мобільності, а також інтернаціоналізації безпосередньо в Німеччині. Федеральний уряд і землі наголошують на великому значенні іноземного досвіду для професійного та особистісного розвитку МУІМ (Вербицька, 2017; Дебич, & Сікорська, 2016). Що стосується заходів зі сприяння мобільності, то їхня мета полягає у забезпеченні різноманітності цільових груп і розробці інклюзивних програм, зокрема з використанням цифрових форматів, щоб зробити якісний досвід інтернаціоналізації доступним для раніше недостатньо представлених груп;

- працювати над розширенням і поглибленням якості європейської та міжнародної співпраці у підготовці МУІМ, починаючи від невеликих проєктів і закінчуючи великими співпрацями і стратегічними альянсами, зберігаючи автономію ЗВО.

У межах дослідження актуальним видається дослідження D. Gerlach і M. Lüke (2024), присвячене вивченню питання інтернаціоналізації та мобільності здобувача вищої освіти педагогічних спеціальностей, зокрема й того, що готується стати учителем іноземних мов. Автори наголошують, що ключовою метою інтернаціоналізації є розвиток міжкультурних компетентностей та рефлексія професійного досвіду, отриманого під час закордонного навчання, що є важливим елементом професійної біографії учителя (Gerlach, & Lüke, 2024). Втім міжнародний досвід часто обмежується з огляду на структурні бар'єри в університетах та індивідуальних проблемах мобільності. Деякі програми підтримки, запроваджені у німецьких університетах, спрямовані на зменшення

цих перешкод. Однак і у німецькому освітньому середовищі існує потреба у подальшому дослідженні інтернаціоналізації у педагогічній освіті, зокрема у контексті підготовки учителя іноземних мов.

Третьою тенденцією визначаємо *забезпечення європейського, глобального та міжкультурного виміру у розробці програм підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини*. Широка участь земель у питаннях зовнішньої культурної політики, міжнародних культурних відносин, а також європейського співробітництва відбувається через Постійну конференцію міністрів освіти та культури (*Kultusministerkonferenz*). Координаційним комітетом у цій сфері є Комітет з європейських і міжнародних справ (*Kommission für europäische und internationale Angelegenheiten – EuKiA*). Комітет займається співробітництвом ЄС у питаннях освіти, культури та досліджень, а також освітньою та культурною діяльністю Ради Європи та інших багатосторонніх організацій. Комітет займається основними питаннями зовнішньої культурної політики та координує погляди земель для досягнення спільної заяви (Heine, Marx, Schädlich, & Wilden, 2020). Члени Комітету обговорюють питання двосторонньої зовнішньої культурної політики, в якій землі беруть участь у рамках культурних угод, а також через іншу діяльність у сфері культурного обміну. У багатосторонньому секторі Комітет, насамперед, займається участю земель у питаннях освітньої та культурної політики у комітетах та спеціалізованих конференціях ЮНЕСКО та ОЕСР. У рамках спільних обговорень відбувається регулярний діалог із Федерацією, зокрема Федеральним міністерством освіти та досліджень (*Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF*) та Федеральним міністерством закордонних справ (*Auswärtiges Amt*).

Згідно з «Позиційним документом Постійної конференції щодо політики у сферах освіти, науки та культури щодо проектів Європейського Союзу» (*Positionspapier der Kultusministerkonferenz zur Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik im Hinblick auf Vorhaben der Europäischen Union*) основними рамковими умовами Постійної конференції є:

- забезпечення якості у сферах шкільної та вищої освіти;
- сприяння та забезпечення мобільності у викладанні та навчанні;

- підтримка та просування культурного розмаїття у Німеччині;
- представництво інтересів земель у національному та міжнародному контексті (Bellmann, Büchter, Frank, Krekel, & Walden, 2021).

У своїй угоді Постійна конференція висловлює підтримку європейського співробітництва у справах освіти, науки та культури у Європі, яка зберігає своє культурне багатство та різноманітність освітніх систем зі збереженням традицій держав-членів. Крім того, окреслено важливість політики у галузі освіти, науки та культури як ключових елементів суверенітету земель, а також на автономії співпраці в цій сфері, яка не може бути підпорядкована економічній, соціальній політиці чи політиці зайнятості.

Педагогічні заклади освіти, які здійснюють підготовку учителя іноземних мов, різними способами прагнуть зміцнити міжнародний вимір і отримують підтримку в своїх зусиллях держави, земель та посередницьких організацій, зокрема Німецької служби академічних обмінів (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) та Фонду Александра фон Гумбольдта (Alexander von Humboldt-Stiftung), а також Конференції ректорів Німеччини (Hochschulrektorenkonferenz – HRK) (Bosse, 2012). Варто відзначити інтенсивні зусилля щодо розширення англomовних навчальних курсів, створення міжнародних навчальних курсів і навчальних курсів, що забезпечують подвійний або спільний диплом, встановлення міжнародних партнерських зв'язків у сфері освіти, формування навчальних курсів бакалавра з інтегрованими періодами за кордоном, створення міжнародних докторських програм Європейських альянсів вищих закладів освіти, а також працевлаштування іноземних запрошених лекторів і програми для оцифрування міжнародного співробітництва або для звернення до спеціальних цільових груп.

З метою сприяння академічному визнанню між європейськими закладами-партнерами вищої освіти, зокрема й педагогічної, у Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) та сприяння мобільності студентів у Німеччині запроваджено Європейську систему передачі кредитів (ECTS) (Каніболоцька, Клопов, 2023, с. 94). ECTS застосовується до всіх послідовних курсів навчання. У межах ключової дії 1 (мобільність осіб) у секторі закладів вищої освіти

програми ЄС Erasmus+ обов'язковим є укладення угод про навчання, у яких програма навчання узгоджується між домашнім ЗВО, іноземним гостьовим ЗВО та студентами. Додаток до диплома сприяє кращому прийняттю за кордоном кваліфікацій і ступенів, які надаються ЗВО.

Європейська та міжнародна система підготовки учителя, зокрема й іноземної мови, характеризуються тим, що базуються на концепції навчання, яка з самого початку має міжнародний вимір і передбачає один або кілька періодів навчання в іноземному ЗВО як обов'язковий елемент навчання (курсу) (Афонченко, 2023). Курс та іспити проводяться згідно з навчальним планом та розкладом іспитів, узгоджених між установами-партнерами.

Заклади вищої освіти Німеччини, які здійснюють підготовку учителя іноземних мов, також беруть активну участь у програмі Erasmus Mundus Joint Master Degrees (EMJMD). Спільні магістерські ступені Erasmus Mundus – це міжнародні програми передового досвіду, які пропонуються спільно принаймні трьома європейськими ЗВО з трьох європейських країн, які ведуть до отримання кількох ступенів або спільного ступеня. Таким чином німецькі ЗВО продовжують відігравати ключову роль у підвищенні міжнародної конкурентоздатності Німеччини у сфері вищої освіти. Програма DAAD «Програми навчання німецьких вищих навчальних закладів за кордоном», яка просувається з 2001 року, також сприяє цьому. Програма передбачає розробку навчальних планів за зразком німецьких програм у співпраці з місцевими партнерами (Каніболоцька, Клопов, 2023, с. 94). Ці пропозиції сприяють інтернаціоналізації німецьких ЗВО та інтересу іноземних громадян до навчання у Німеччині. ЗВО Німеччини дуже успішно беруть участь у лінії фінансування Erasmus+ «Європейські вищі навчальні заклади» та отримують значну фінансову та організаційну підтримку від національної супровідної програми DAAD та різноманітних супутніх заходів. Станом на вересень 2023 року 42 німецькі університети фінансувалися у 37 європейських мережах університетів.

Система підготовки МУІМ в Німеччині характеризується широкою мережею партнерств та співробітництв. Наприклад, у межах Erasmus+ цифрова мережа eTwinning дає змогу майбутнім та практикуючим учителям усіх

предметів, типів шкіл і класів налагоджувати контакти зі школами-партнерами по всій Європі та реалізовувати навчальні проєкти у мережі «Інтернет». eTwinning пропонує захищене навчальне середовище з інструментами для реалізації медіапроєктів (Meniailo, Shapran, Serhiichuk, Bahno, Kanibolotska, 2021). Завдяки співпраці з партнерськими класами у Європі учні можуть автентично вивчати іноземні мови через eTwinning і вдосконалювати свою медіакомпетентність. Наприкінці 2020 року у Німеччині зареєстровано близько 28 000 вчителів із 9 700 шкіл. Під час пандемії COVID-19 з весни 2020 року, коли багато шкіл змогли продовжити діючі партнерства лише у цифровому вигляді, eTwinning отримав новий поштовх. Із запуском Європейської шкільної освітньої платформи у 2022 році платформа eTwinning була оновлена. Послуги, які пропонує eTwinning, зокрема для пошуку партнерів, розробки уроків і підготовки учителя, доступні безпосередньо там.

Четвертою тенденцією визначаємо *вивчення нових пріоритетів і цінностей вищої педагогічної освіти, і, відповідно, оновлення освітніх програм підготовки МУІМ з огляду на мультикультуралізм німецької шкільної освіти.*

Відповідно до вимог Болонської декларації «кожна освітня програма повинна відповідати потребам суспільства, забезпечувати працевлаштування, виховувати громадянські якості, визнаватися науковим співтовариством і мати достатньо прозору структуру, що дає змогу комбінувати її з програмами інших ЗВО і, тим самим, забезпечувати мобільність студентів і визнання результатів навчання в інших країнах» (Thinesse-Demel, 2014, с. 78). У межах проєкту «Тюнінг освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe) представлено визначення поняття «освітня програма» як «сукупність навчально-методичної документації, що охоплює навчальний план, робочі програми навчальних курсів, предметів, дисциплін (модулів), програми навчальної та виробничої практик, календарний навчальний графік і методичні матеріали, що забезпечують процес навчання і виховання студентів, якість їхньої підготовки» (European Higher Education Area, 2020).

Аналіз нормативної літератури дав змогу визначити схоже з вітчизняною школою розуміння освітньої програми. Це дає змогу узагальнити, що простір

шляхів зміни освітніх програм підготовки МУІМ України та Німеччини буде багато у чому схожим.

Розвиваючи ідеї про необхідність змін в освітніх програмах підготовки МУІМ, німецькі дослідники відзначають важливість проєктування нових освітніх програм, які б сприяли вдосконаленню мультикультурної компетентності педагога, відображали нові тенденції розвитку освіти у мультикультурному світі та орієнтували студентів на процес безперервного підвищення своєї готовності до міжкультурної взаємодії (Ringeisen, Buchwald, Schwarzer, & Trautner, 2017).

Так, на основі аналізу пошуків німецьких науковців (P. Buchwald (2017), I. Miethе (2017), C. Schwarzer (2017), Trautner (2017)) встановлено, що проєктування і добір змісту професійно-педагогічної підготовки МУІМ у Німеччині вибудовуються на принципах гуманізації, варіативності, факультативності та інтегрованості, проблемності, індивідуалізації та диференціації з орієнтацією на особистісно-творчий і комунікативний розвиток майбутнього учителя, а також професіоналізації.

Так, у педагогічному інституті м. Людвігсбург (земля Баден-Вюртемберг) розроблено спеціальні інформаційні матеріали («Путівник модулями в університеті» (Wegweiser Studieren und Lehren in Ludwigsburg: Modulhandbuch und Personalverzeichnis), у якому наведено перелік дисциплін, необхідних для освоєння студентами, кредитні пункти, які студент отримає під час освоєння тієї чи іншої дисципліни. На кожному факультеті випускаються «Коментарі до навчальних дисциплін в університеті» (Kommentare zu den Lehrveranstaltungen). Для складання індивідуального навчального плану студента, який отримує кваліфікацію бакалавра або магістра, у коментарях вказано список професійних і спеціальних модулів, на підставі яких студент самостійно визначає для себе індивідуальний навчальний план (Vorlesungsverzeichnis).

Так, на основі проведеного аналізу видань виокремимо такі цикли освітніх дисциплін. *Обов'язкові дисципліни* (обов'язкові дисципліни для студентів усіх факультетів) – освітні дисципліни, які забезпечують цілісність професійної

підготовки МУІМ в умовах глобалізації, цифровізації, мультикультуралізму та міжкультурної взаємодії, зокрема:

- дисципліни, орієнтовані на виховання толерантності студента – майбутнього педагога («Cultural Studies» – культурологія, «Religion» – релігія, «Tradition, Kultur und Geschichte» – традиції, культура та історія, «Die Selbständigkeit in Globalization» – самовизначення у глобалізованому світі; «Kompetenzen für die Zukunft» – компетенції майбутнього);

- дисципліни психолого-педагогічного блоку («Psychologie» – «Психологія», «Pädagogik» – «Педагогіка», «Didaktik» – «Дидактика», Europadidaktik – європедагогіка), метою яких є набуття студентами певного обсягу теоретичних знань у галузі педагогіки та психології, формування вмінь застосовувати отримані знання у професійній діяльності під час розв'язання різних професійних ситуацій.

У другому циклі дисциплін (факультативні дисципліни) найчисленнішу групу становлять:

- дисципліни, спрямовані на формування лінгвометодичних та мультикультурних знань здобувача вищої освіти: («Linguistischer und methodologischer Workshop» – лінгвометодичний практикум, «Professionelle Kommunikation in einer Fremdsprache» – професійна комунікація іноземною мовою, «Grundthemen Interkultureller Pädagogik» – мультикультурна педагогіка у початковій школі, «Social School Work in Europe» – соціальна робота у школі, «Werte im Interkulturellen Dialog» – цінності у міжкультурному діалозі; «Multikulturelle Klassenzimmer» – «мультикультурні уроки»;

- дисципліни, спрямовані на вдосконалення мовної підготовки студентів, формування навичок роботи в білінгвальних класах: «Wie viel Grammatik braucht der Mensch - oder welche?» – скільки і яку граматику необхідно знати, «Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund» – організація мовного супроводу дітей, Didaktische Modelle und Methoden des Deutsch- als – Fremdsprachen – und Deutsch – als – Zweitsprachenunterrichts» – дидактичні моделі та методи вивчення німецької мови – білінгвальні уроки; «Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs» – теорії вивчення першої та другої мов; «Individuelle

Sprachförderung» – організація додаткової (індивідуальної) допомоги у вивченні мов; «Möglichkeit einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit» – можливості навчання багатомовності.

Таким чином, німецькі освітні програми підготовки МУІМ проєктуються на основі відбору завдань, спрямованих на аналіз компетентностей та пропонують способи їхнього формування, а їхній зміст сприяє вирішенню конкретних завдань і розвитку компетентності (Günay, & Bigos, 2022). Необхідними умовами проєктування освітніх програм є створення комунікативного поля навчання, яке виникає шляхом обміну судженнями, розвитку дискусійного, науково-дослідницького середовища, а також в умовах контекстного навчання. З огляду на це, однією з пріоритетних цілей сучасної німецької педагогічної освіти є підготовка МУІМ до участі у самостійних дослідженнях, у результаті яких студент постійно усвідомлює величезне розмаїття проблем, з якими стикається педагог.

У межах дослідження п'ятою тенденцією визначаємо необхідність *урахування інноваційних викликів, пов'язаних із інклюзивністю, цифровізацією та соціальною відповідальністю.*

У підготовці МУІМ у Німеччині основні педагогічні, предметні та дидактичні кваліфікації у предметних сферах гетерогенності, інклюзії, основ діагностики підтримки, а також викладання та навчання у цифровому світі мають особливе значення. «Стандарти підготовки вчителів: освітні науки» (Goodman, & Tastanbek, 2021), прийняті Постійною конференцією у 2004 році, визначають вимоги, яким повинен відповідати педагогічний персонал, і посиляються на цілі освіти та навчання, сформульовані у Законах про освіту земель. Вимоги породжуються націленими компетенціями, які підрозділяються на чотири сфери: викладання, освіта, оцінка, інновація (Король, 2022, с. 170). З тих пір ці стандарти були доповнені компетентностями у сфері інклюзії та оновлені з урахуванням вимог оцифрування. Учитель іноземних мов повинен уміти професійно та дидактично використовувати цифрові медіа у змістовний спосіб на уроках іноземної мови і розмірковувати над змістом відповідно до навчального мандату.

Резолюція Постійної конференції «Вимоги до змісту предметних досліджень і предметної дидактики в підготовці вчителів, які застосовуються до всіх земель» від 2008 року, які були змінені та оновлені у 2014 році у частині інклюзії та у 2019 році у частині діджиталізації. Вимоги до змісту предметно-наукових і предметно-дидактичних дисциплін для педагогічної професії впливають із *вимог до професійної діяльності учителя*; вони стосуються компетентностей і, таким чином, знань, навичок і ставлень, якими повинен володіти учитель, щоб бути змозі впоратися зі своїми завданнями, пов'язаними з відповідною професією учителя. Зі специфікацією так званих профілів фахівців (*Fachprofile*) резолюція містить структуру вимог до змісту предметних досліджень. У цій структурі землі та ЗВО з підготовки учителя, зокрема МУІМ, можуть самостійно визначати пріоритети та диференціацію, а також додаткові вимоги. Спеціалізовані профілі охоплюють відображення компетентностей, яких необхідно досягти протягом курсу навчання, а також індивідуальні суттєві пріоритети, необхідні для цього. Вони стосуються предметів загальноосвітніх і професійно-педагогічних циклів.

Не менш значущою у підготовці МУІМ у Німеччині є її мультикультурність, яка забезпечується на основі п'яти рівнів вимірів, або сфер дії: «інтеграція змісту освіти; процес конструювання мультикультурного знання; подолання упереджень; справедлива педагогіка; стимулювання розвитку культурно-просвітницької та соціальної структури закладу освіти» (J. Banks (2008)). Послідовність підготовки МУІМ в умовах мультикультурності Німеччини передбачає:

- переформатування навчальних програм на основі «культурних добавок (домішок)» (Bosse, 2012);
- інтеграція у навчальні плани додаткових занять, що відображають культурне розмаїття (Resch, & Schritteser, 2023);
- докорінна зміна програм усіх навчальних дисциплін для того, щоб вони опиралися на наявність і цінності культурного різноманіття;
- залучення МУІМ до соціально-корисної діяльності, яка одночасно

враховує складність і утврджує цінність культурного різноманіття сучасного світу, а також цінність, що розширює культурне середовище.

Забезпечення цієї спрямованості освіти вимагає, щоб цілісне середовище підготовки МУІМ було адаптовано для цих цілей, зокрема з настановами, переконаннями та поведінкою викладачів і адміністрації ЗВО, а також навчальними програмами, змістом навчання, процедурою атестації, оцінювання знань та стратегії педагогічної діяльності.

У Німеччині сучасні підходи до освіти, зокрема у підготовці учителя іноземних мов, значною мірою перейшли до стандартизації та компетентнісного підходу. Ця тенденція зумовлена необхідністю реагувати на виклики, які постали після публікації міжнародних досліджень (наприклад, PISA), що виявили суттєві прогалини в освітніх системах багатьох країн. Особливо в Німеччині, після так званого «PISA-шоку», було здійснено реформу, метою якої стало підвищення якості освіти шляхом орієнтації на досягнення конкретних результатів у підготовці педагогічних кадрів, що стало ключовим аспектом сучасної освітньої політики (Marks, 2023). Реформа передбачала зміну у підходах до підготовки МУІМ. Тому сучасний етап характеризується переосмисленням ролі учителя як ключової фігури у суспільстві та визначення освітньої діяльності як важливої соціальної практики. Центральною тезою є необхідність підготовки педагога, зокрема й МУІМ, здатного критично аналізувати суспільні процеси та брати активну участь у їхній трансформації в освіті.

Актуальною у цьому руслі видається позиція А. Kather (2020), у якій акцентується необхідність усвідомлення соціальної нерівності та розвитку солідарності у процесі підготовки МУІМ. Автор підкреслює, що педагогічна освіта не повинна обмежуватися лише вивченням методик викладання та психології розвитку, а має також охоплювати соціальні та політичні аспекти, що безпосередньо впливають на освітню систему. Таким чином, підготовка майбутнього учителя повинна базуватися на всебічному підході, який сприяє не лише здобуттю професійних знань, а й розвитку критичного мислення та соціальної відповідальності. Тобто процес підготовки учителя іноземних мов має бути комплексним, дозволяючи майбутньому педагогу розуміти соціально-

економічні та політичні умови, що впливають на освіту, і ефективно реагувати на ці виклики.

Підготовка МУІМ у Німеччині характеризується інтеграцією її теоретичних і практичних аспектів. Тому ще однією тенденцією підготовки МУІМ у Німеччині визначаємо *урахування цілей відповідних форм і типів шкіл у розробці навчальних планів професійної підготовки МУІМ та забезпечення педагогічної професійної компетентності з позиції предмета (іноземної мови) та дидактики.*

Як уже зазначалося, у Німеччині різні професії, для яких готують учителів, відповідають рівням і типам шкіл у землях. Зважаючи на велику кількість різноманітних позначень викладацької кар'єри, для ясності виокремлюють шість типів викладацької кар'єри МУІМ. Деталі викладені в *Studienordnungen* (правилах навчання) ЗВО, *Ausbildungsordnungen* (правилах навчання) і *Prüfungsordnungen* (правилах іспитів) або відповідних правових положеннях земель (Doff, 2021). Вони відображають положення про:

- предмети/предметні сфери/спеціальну освіту, а також комбінації, які можна вибрати для відповідної викладацької кар'єри;
- обсяг і зміст курсу навчання в окремих предметах/предметних галузях/спеціальній освіті, включаючи предмети, що стосуються педагогічних наук і предметної дидактики, а також практичне навчання у школах;
- тип сертифікатів, необхідних для допуску до іспитів, тип і обсяг окремих частин іспитів і процедур оцінювання.

Кар'єра учителя на рівні Grundschule або початкової школи. Курси навчання для посади учителя іноземних мов у початковій школі або на початковому рівні розроблені з урахуванням цілей початкової школи. Особлива увага приділяється освітньо-дидактичній складовій. Підготовка до такого типу викладацької кар'єри передбачає курс навчання тривалістю щонайменше сім семестрів, який приділяє особливу увагу освітньо-науковим і практичним компонентам навчання. Вимоги до ступеня мають щонайменше 210 кредитів, як зазначено у Європейській системі перерахування кредитів (ECTS). Курс навчання охоплює:

- педагогіку, початкову шкільну педагогіку та дидактику;

- зміст предметного та предметно-дидактичного курсу з предметів німецька мова та математика, а також додатковий предмет (іноземна мова) або сфера навчання (іноземні мови) для початкової школи або початкової ланки (Базова, 2011, с. 57). Вивчення іноземної мови як предмету необхідне у межах не менше 50 кредитів ECTS;

- практичний досвід у школах, який починається з перших навчальних семестрів, де це можливо. Зміст курсу з математики та німецької мови має відповідати якісним і кількісним вимогам до учителя початкової школи та принципу класного керівника;

- робота, що засвідчує здатність до самостійної наукової роботи.

Курс навчання завершується отриманням відповідної кваліфікації вищої освіти або *Erste Staatsprüfung* (Першого Державного іспиту).

Загальна підготовка МУІМ для роботи на початковому рівні та всіх або окремих типах нижчої середньої школи. Підготовка до такого типу педагогічної кар'єри передбачає курс навчання тривалістю щонайменше сім семестрів (Козак, 2005, с. 183). Вимоги до ступеня мають щонайменше 210 кредитів (ECTS). Курс навчання охоплює:

- педагогічні науки та практичну підготовку у школах;

- дослідження та дидактику, що стосуються принаймні двох предметів (іноземна мова та будь - який предмет на вибір); співвідношення цих предметів і освітніх наук повинно бути приблизно 2:1.

- робота, що засвідчує здатність до самостійної наукової роботи.

Залежно від особливих вимог до індивідуальної кар'єри ВІМ, відповідний закон землі може вимагати лише одну навчальну галузь – іноземна мова або два предмети (наприклад, іноземна мова + математика). Курс навчання завершується отриманням відповідної кваліфікації вищої освіти або *Erste Staatsprüfung* (Першого Державного іспиту).

Учитель іноземних мов на рівні старшої середньої школи або гімназії. Навчальні курси для МУІМ на рівні старшої середньої школи (загальноосвітні предмети) або *гімназії* розроблені у ЗВО з урахуванням цілей відповідних форм

і типів шкіл. *Regelstudienzeit* (стандартний період навчання) для навчального курсу для цього типу викладання охоплює щонайменше шість семестрів у бакалаврському *навчальному* курсі та мінімум два семестри у магістратурі. Загалом він складається з 10 семестрів, охоплюючи періоди практичного навчання у школах, і оцінюється в 300 кредитів за Європейською системою трансферу кредитів (ECTS). Стандартний період навчання на курсах підготовки учителів, які закінчуються *Erste Staatsprüfung* (Першим Державним іспитом), передбачає мінімум 9 і максимум 10 семестрів і становить щонайменше 270 кредитів ECTS. Курс навчання охоплює:

- педагогічні науки та практичну підготовку у школах;
- поглиблені дослідження та дидактика, що стосуються двох предметів – іноземної мови та предмету на вибір, що містять принаймні 180 кредитів ECTS, розподілених більш-менш порівну між обома предметами;
- робота, що засвідчує здатність до самостійної наукової роботи.

Курс навчання завершується отриманням відповідної кваліфікації вищої освіти або *Erste Staatsprüfung* (Першого Державного іспиту).

Викладацька кар'єра BIM на старшому рівні середньої школи або у професійно-технічних школах. Навчальні курси з метою виконання предметних вимог для викладацької посади на рівні старшої середньої школи або для професійно-технічних шкіл розроблені у ЗВО з урахуванням наукових відкриттів і професійної практики та забезпечують педагогічну професійну компетентність з позиції предмета (іноземної мови) та дидактики.

Regelstudienzeit (стандартний період навчання) для навчального курсу для цього типу викладання передбачає щонайменше шість семестрів у бакалаврському *навчальному* курсі та мінімум два семестри у магістратурі. Загалом він складається з 10 семестрів та передбачає періоди практичного навчання у школах, і відповідає 300 кредитам за Європейською системою трансферу кредитів (ECTS). Стандартний термін навчання на курсах підготовки учителів, які закінчуються *Erste Staatsprüfung* (Першим Державним іспитом), складається з 9 семестрів і становить щонайменше 270 кредитів ECTS.

Практична професійна діяльність, пов'язана з професійною предметною

сферою (іноземні мови), також вимагається тривалістю 12 місяців. Курс навчання охоплює:

- освітні науки, предметна дидактика для професійної предметної галузі та другого навчального предмета (іноземна мова), а також практична підготовка у школах (не менше 90 кредитів ECTS);

- навчання, пов'язане з предметом у професійно-технічній галузі (перший предмет), і навчання, пов'язане з вивченням іноземної мови (другий предмет), на загальну суму 180 кредитів ECTS;

- бакалаврська та магістерська роботи (загальний обсяг – 30 кредитів ECTS) (Сторонська, 2022, с. 410).

Для будь-якої викладацької кар'єри ВІМ навчання в університеті або еквівалентному ЗВО супроводжується *Vorbereitungsdienst* (підготовча служба) як другий етап підготовки учителя. Він може тривати від 12 до 24 місяців. Підготовча служба має на меті забезпечити практичну підготовку у школах на основі предметних наук, предметної дидактики та педагогічних наукових компетенцій. Підготовча служба розвиває компетентності, викладені у «Стандартах підготовки вчителів з освітніх наук» ('Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften') для учителя.

Таким чином, припускаємо, що досвід Німеччини доцільно вважати важливим з метою осмислення наявних практик організації підготовки МУІМ у сучасних умовах. Досягненню цієї мети, на думку німецьких дослідників (Besa, Biehl, Gensler, Gesang, Lüking, & Wilde, 2021), насамперед, сприяє реалізація основних принципів компетентнісного підходу (заснованих на самостійності та практико-зорієнтованості), що виявляються в:

- *орієнтації на відкрите освітнє середовище та безперервний характер підготовки МУІМ*, готового до інноваційних перетворень та зорієнтованого на вдосконалення протягом усього життя – акцент на практичну реалізацію отриманих знань, освіти та підготовку протягом усього життя (*lifelong learning*). У такому розумінні також ідеться про орієнтацію на глобальну освіту – підготовку до діяльності у взаємопов'язаному багатокультурному світі;

- *домінуванні індивідуалізації освітнього процесу, здатності та*

організації нелінійного навчання, розвиваючи, таким чином, здатність перенести дослідницький інтерес на досліджуваний об'єкт, бути готовим до інноваційних перетворень у сфері професійної діяльності, усвідомлювати нелінійність освітнього процесу. У нових соціокультурних умовах МУІМ необхідно інтегруватися у систему безперервної освіти (Терлецька, Баланаєва, & Рудоман, 2022). Становлення відкритого суспільства характеризується зміною механізмів здобуття освіти. Дедалі більшої значущості набувають міжнародні практики і з'явився новий термін «відкрита освіта», у межах якого проєктуються освітні програми відкритого типу, що розширюють можливості МУІМ у використанні змісту, методичного забезпечення, освітніх технологій з урахуванням реальної ситуації, що змінюється під впливом етнокультурних процесів. Так, відкритість освіти є результатом залученості іншомовної освіти у сучасні міжнародні інтеграційні процеси. Відкрита освіта базується на єднанні світової культурної та педагогічної спадщини;

- *нелінійній організаційній структурі освітнього процесу у підготовці МУІМ*. Нелінійне навчання передбачає використання спеціальних методів навчання, які формують здатність сприймати потрібну інформацію у потрібному місці і у потрібний час. У німецькій освітній практиці поняття «нелінійність» тісно пов'язане з проголошеним принципом академічної свободи, відповідно до якого «не існує жорсткої системи навчання і багато що залежить від мотивації студента» (Gessler, & Howe, 2019). У Німеччині ще у 1810 р. було запропоновано доктрину *Lehr- und Lernfreiheit* («свобода навчати і вивчати»), яка активно діє сьогодні. Так, *Lehrfreiheit* – свобода викладачів викладати в аудиторії та проводити наукові дослідження за своєю безпосередньою спеціальністю. Студентам також гарантується *Lernfreiheit* – свобода вибору дисциплін для вивчення та ставлення до неї. Саме академічні свободи стають найважливішою умовою реалізації гуманістичної освітньої парадигми, що надає МУІМ свободу вибору (Blume, 2020, с. 900) у професійній підготовці, активній взаємодії, тим самим сприяючи процесу вдосконалення мультикультурної компетентності, міжкультурної взаємодії (як складових професійної компетентності).

Отже, підкреслимо, що у Німеччині ідеї компетентнісного підходу у

процесі підготовки МУІМ набули більшого поширення, ніж в Україні. Саме тому вивчення німецького досвіду підготовки МУІМ і, можливо, його запозичення видається актуальним у логіці проведеного дослідження.

Висновки до першого розділу

На основі здійсненого аналізу наукової літератури встановлено, що у Німеччині ніколи не існувало однієї моделі підготовки учителя. З підписанням Болонської декларації реформування системи підготовки учителя у Німеччині спрямовано на впровадження багаторівневої системи за схемою бакалавр/магістр. Однак донині не всі федеральні землі перейшли на багаторівневу модель підготовки, віддаючи перевагу деякому реформуванню традиційної моделі.

Усі реалізовані нині моделі вищої педагогічної освіти Німеччини за своєю організаційною формою розділено на інтегровану і послідовну (багаторівневу). *Послідовна (багаторівнева) модель* як інтегративна структура з професійною спрямованістю з 1 семестру навчання дотримується традиційної форми підготовки учителя, що передбачає одночасне вивчення наукових дисциплін з дидактикою, педагогікою, а також проходження практики. Університетська підготовка закінчується складанням Першого Державного іспиту (Erste Staatsprüfung), який дає право на проходження референдаріату (стажерської практики). Другий етап (референдаріат) передбачає теоретичну підготовку з педагогіки, психології, дидактики та методики вивчених предметів та одночасно практичну підготовку у педагогічних інститутах. Референдаріат є перехідною ланкою від наукової підготовки до самостійної організації занять. Наприкінці цієї фази передбачено Другий Державний іспит, після успішного складання якого і може бути присвоєна кваліфікація «учитель». У межах другої – *інтегрованої моделі*, передбачено ліквідацію традиційної форми на користь вже поширеної полівалентної послідовної моделі підготовки учителя, що відповідає загальноєвропейським вимогам. У цій моделі здобуття ступеня бакалавра не пов'язане безпосередньо з набуттям кваліфікації «учитель». Остаточний вибір

професії лише на рівні бакалаврату, тобто орієнтація на професію учителя, у межах цієї моделі не є обов'язковим.

На основі здійсненого аналізу науково-методичної літератури розглянуто організаційно-практичні та методичні аспекти підготовки МУІМ у німецьких університетах, охарактеризовано національну модель підготовки фахівців у галузі мовної освіти, розкрито співвідношення теоретичних і практичних компонентів. Встановлено, що для системи підготовки МУІМ у Німеччині характерний посилений практичний аспект підготовки. Десятитижнева практика у школі як асистента учителя, необхідна для вступу до університету, дає змогу вирішити, наскільки абітурієнт придатний до професії. Проходження практики у школах різного типу дає змогу покращити методичну підготовку МУІМ, зорієнтувати їх на тип школи, у якій вони працюватимуть. Практична спрямованість форм навчання (лекції, семінари, практичні мовні заняття, колоквіуми, робота у малих групах, спецкурси тощо), відсутність завантаженості теоретичним матеріалом і дисциплінами, що не належать до типу школи, дають змогу сконцентруватися на вдосконаленні професійних компетентностей, необхідних для педагогічної діяльності на конкретному ступені освіти.

Виявлено й схарактеризовано тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що впливають на процес підготовки МУІМ: вплив асиміляційних та інтеграційних процесів у мультикультурному суспільстві на розвиток вищої педагогічної освіти; посилення інтернаціоналізації підготовки МУІМ у ЗВО; забезпечення європейського, глобального та міжкультурного виміру у розробці програм підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини; вивчення нових пріоритетів і цінностей вищої педагогічної освіти, і, відповідно, оновлення освітніх програм підготовки МУІМ з огляду на мультикультуралізм німецької шкільної освіти; урахуванням інноваційних викликів, пов'язаних із інклюзивністю, цифровізацією та соціальною відповідальністю; урахування цілей відповідних форм і типів шкіл у розробці навчальних планів професійної підготовки МУІМ та забезпечення педагогічної професійної компетентності з позиції предмета (іноземної мови) та дидактики.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

2.1. Провідні принципи та організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів іноземних мов у ЗВО Німеччини

Модернізація та оновлення світових й західноєвропейських систем освіти на зламі ХХ-ХХІ століть відбувалась з опорою на засади демократизації, гуманізації й диверсифікації (Hascher, 2014, с. 554). Водночас ці процеси враховували необхідність реалізації інтересів розвитку особистості здобувача та суспільства загалом. Орієнтація на виховання освіченої та гармонійно розвиненої особистості, а також прагнення подолати в освіті професійну замкнутість та культурну обмеженість стали пріоритетними завданнями розвитку та розбудови національних систем освіти у більшості країн Західної Європи. Окреслені орієнтири спрямовували законодавців та педагогів до розробки нових стратегій підготовки майбутнього фахівця у вищій школі (Reintjes, Porsch & Brahm, 2021, с. 26).

На парадигму іншомовної освіти значний вплив мали також процеси глобалізаційного, інтеграційного, міжкультурного характеру, які нині переважають у всіх сферах соціального існування. Під впливом цих та інших факторів сформувалась сучасна система підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини, яка характеризується специфічними організаційно-педагогічними умовами навчання й реалізується на основі дотримання комплексу принципових положень.

Німеччина належить до тих європейських держав, які у 1999 році підписали Болонську декларацію про створення єдиного загальноєвропейського освітнього простору. З урахуванням орієнтації німецької економіки на інноваційний розвиток, суттєві зусилля освітньої політики Німеччини спрямовувались на реформування системи професійної освіти. Ставши частиною

інтегрованого освітнього простору, система вищої педагогічної освіти тяжіла до інтегрування накопичених міжнародних знань та технологічних ноу-хау у національний освітній процес (Winter, 2007, с. 26), що реалізовувало завдання освітньої, дослідницької та інноваційної політики федерального уряду Німеччини (Winter, 2004, с. 15). Зasadничою метою міжнародної взаємодії у галузі вищої педагогічної освіти та експериментальних методичних досліджень щодо інноватизації іншомовної підготовки студента-педагога є забезпечення розвитку та формування компетентностей здобувача (Vogt & Scholz, 2020, с. 220).

Особливістю системи підготовки МУІМ в Німеччині є її традиційні риси. Адже, будучи одним із ініціаторів та активних учасників процесу європейської інтеграції у галузі освіти, Німеччина, починаючи з 1999 р., досить обережно реформувала свою систему вищої освіти відповідно до Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Тоді було прийнято низку поправок до Закону про вищу освіту (1998 р.), які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації.

Згідно цих поправок ЗВО Німеччини володіли автономією щодо вибору моделей підготовки студента, як за класичним, так і за новим – європейським – варіантом підготовки (ступеневим). Лише після внесення другої хвилі поправок у законодавство Німеччини, чітко визначилися нові механізми акредитації програм та курсів, а також нова система оцінки якості вищої педагогічної освіти. З 2010 року всі освітні програми підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини диференціюються на бакалаврські та магістерські. *Дворівнева система* (Bachelor-Master) навчання майже остаточно витіснила традиційні німецькі освітні програми з отриманням диплома спеціаліста (Diplom) або магістра (Magister Artium).

Очевидно, що підписання Болонської декларації викликало необхідність реформування національної системи підготовки МУІМ у Німеччині. Нові вимоги до підготовки учителя-словесника у Німеччині систематично вдосконалюються (Wieser, 2018, с. 638). На думку членів Постійної конференції міністрів освіти та культури земель ФРН сучасний учитель іноземних мов повинен володіти не

лише сукупністю професійних компетентностей, але й розвинуеною здатністю до професійної самоорганізації та кооперації (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001).

Системі підготовки МУІМ в Німеччині нині притаманна *комплексна міждисциплінарність*, яка досягається у результаті вивчення студентом спеціальних предметів, дидактики спеціальних предметів та блоку педагогічних дисциплін впродовж всього періоду навчання у ЗВО на основі модульного принципу побудови курсів. У процесі здобуття *Bachelor of Arts* студент поглиблено вивчає обрані іноземні мови, дисципліни «Методика навчання іноземної мови», «Педагогіка», «Психологія навчання» та ін.

Інтеграція у свідомості студента відомостей з даних галузей знання сприяє розвитку у майбутнього педагога здатності до організації процесу навчання у різних типах шкіл. Під час магістерської програми студент поглиблено вивчає теорії і практику викладання іноземних мов, опановує дослідницькі стратегії іншомовної освіти, розширює власний кругозір відомостями про методичні аспекти застосування сучасних педагогічних інновацій у дидактиці навчання іноземної мови тощо. Комплексність професійної підготовки досягається існуючою дисциплінарною структурою у ЗВО Німеччини та спрямованістю на принципи безперервності освіти, академічної самостійності.

Освітня діяльність студента, який навчається за програмою *Master of Education* організовується таким чином, щоб МУІМ мав змогу продемонструвати власну професійну самостійність та здатність нести відповідальність за свої дії. Цьому сприяє проходження здобувачем вищої освіти різних видів практики. Орієнтація на принцип безперервної освіти у рамках другої фази підготовки перетворює семінарські та практичні заняття на «практичні майстерні». З методичної точки зору йдеться про використання методів «навчання у команді», групової і проєктної роботи, під час участі у яких студент демонструє навчальну активність та ініціативу, вміння застосовувати різноманітні педагогічні технології для проєктування методики уроків іноземної мови, інтегрувати сучасні цифрові засоби вивчення іноземної мови в освітнє середовище школи.

Занурення МУІМ у роботу «практичних майстерень» сприяє формуванню професійної автономії здобувача вищої освіти.

Перехід ЗВО на багаторівневу модель за схемою бакалавр/магістр є найважливішою трансформацією системи педагогічної освіти за історію підготовки учителя у Німеччині. Проте слід зазначити, що існує деяка *національна своєрідність* в реалізації дворівневої системи навчання. Зокрема йдеться про те, що у кожній федеральній землі діють свої закони про освіту, закон про підготовку педагогічних кадрів (у різних землях вони названі по-різному), складені з урахуванням конституції Німеччини. Існують також різні міжземельні угоди для врегулювання питань даної галузі, але немає єдиних законів, що стосуються галузі освіти.

Незважаючи на те, що відповідно до конституції Німеччини кожна земля самостійно відповідає за планування та практичну реалізацію вищої освіти на всій території, всі землі співпрацюють одна з одною і Федеральним урядом з метою забезпечення сумісності курсів навчання у ЗВО (Formen der beruflichen Ausbildung, die Übergangsproblematik und Ansatzpunkte für Reformen, 2015, с. 10). *Уніфікація* ключових положень щодо підготовки МУІМ досягнута у системі вищої освіти Німеччини завдяки ухваленню ряду угод між федеральними землями. Крім того, політика федеральних органів та земель у галузі вищої педагогічної освіти погоджена з точки зору тривалості навчання, канікул, навчальних програм, взаємного визнання іспитів, дипломів (Leschinsky, 2015, с. 17).

Очевидно, що розвиваючись у загальному руслі європейської цивілізації (на основі єдиних духовних, гуманістичних та культурних цінностей), система підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини має свої усталені, типові лише для німецької освіти традиції, що впливають на стратегію розвитку європейської освіти та її інтеграцію у єдиний європейський освітній простір.

Практичне втілення двоохрівневої системи навчання МУІМ у ЗВО Німеччини реалізує, водночас, загальноєвропейські *принципи* підготовки студента-лінгвіста. Зокрема ведемо мову про ідеї *мультикультуралізму*,

мультилінгвізму, академічної мобільності, освітньої автономії, безперервної освіти.

З метою здійснення успішної багатомовної та полікультурної освіти експерти з галузі мовної освіти Європейського союзу розробили систему основних вимог до підготовки МУІМ. Як і Загальноєвропейські мовні компетенції, цей документ відбиває сукупність орієнтирів підготовки МУІМ у європейських національних системах освіти. Система орієнтирів («Європейський профіль освіти для викладачів іноземних мов») відображає сучасну тенденцію інтеграції форм суспільного пізнання, формування єдиного культурного та інформаційного простору в інтегрованих результатах професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині.

У Німеччині нині функціонує більше двадцяти ЗВО, у яких здійснюється професійна підготовка МУІМ. Навчання здобувачів вищої освіти цієї спеціальності відбувається не лише у педагогічних університетах, але й на спеціалізованих факультетах при різних університетах (загальноосвітніх, технічних). До найпопулярніших з них належить Гайдельберзький університет (*Universität Heidelberg*) (англійська, французька, іспанська та інші мови); Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана (*Ludwig-Maximilians-Universität München*) (пропонує програми спеціалізації з різних іноземних мов (італійська, китайська та ін.); Берлінський університет імені Гумбольдтів (*Humboldt-Universität zu Berlin*); Фрайбурзький університет (*Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*); Франкфуртський університет імені Йоганна Вольфганга Гете (*Goethe-Universität Frankfurt am Main*); Лейпцизький університет (*Universität Leipzig*); Вестфальський університет імені Вільгельма (*Westfälische Wilhelms-Universität Münster*); університет Геттінгена (*Georg-August-Universität Göttingen*) та інші.

ЗВО володіють широкою автономією, в межах законодавства федеральних земель. Відтак, на свій розсуд регулюють освітню політику щодо термінів професійної підготовки педагога (теоретична та практична фази); вимог до змісту освіти (доцільна кількість годин з кожної дисципліни); форм проведення державних іспитів; кваліфікації, яка присвоюється педагогу. Резюмування

існуючих програм підготовки майбутнього учителя іноземних мов у ЗВО Німеччини свідчить, що засадничою ідеєю є розвиток здатності студента до виконання професійних функцій в умовах міжкультурної комунікації.

Тому програми підготовки МУІМ у ЗВО різних федеральних земель містять курс «Міжкультурна дидактика», який розкриває закономірності засвоєння міжкультурних знань, умінь та навичок та визначає обсяг та структуру змісту міжкультурної освіти. Основною функцією дисципліни «Міжкультурна дидактика» є навчання здобувачів вищої освіти здійснювати відбір змісту міжкультурної шкільної освіти; реалізовувати принципи міжкультурного навчання у школах, а також встановлювати та реалізовувати європейські нормативи застосування методів та засобів міжкультурного навчання.

Предметом міжкультурної дидактики у підготовці МУІМ у системі вищої освіти Німеччини є професійна поведінка педагога у *міжкультурних контекстах*. Така зорієнтованість зумовлена, зокрема, процесами глобалізації та інформатизації суспільства, а також створенням Європейського союзу, який відкрив кордони для переміщення людей. Сьогодні міжкультурні аспекти іншомовної комунікації в закладах освіти є значущими у межах підготовки педагога-словесника (тут – учителя іноземних мов). В актуальних умовах полікультурності Німеччини важливим завданням учителя іноземних мов є виховання учня, здатного адаптуватися до сучасних умов комунікації, готового долати нерозуміння, уникати стереотипів, ксенофобії та культурного шоку (Забіяка, 2023, с. 124).

Відповідно поряд із комунікативною компетентністю МУІМ, яка залишається ключовою метою навчання, у теорії і практиці вищої освіти Німеччини активно застосовується термін «міжкультурна комунікативна компетентність». Йдеться про розвиток таких якостей здобувачів вищої освіти як емпатія, толерантність, емоційна стабільність, відкритість і цікавість до явищ інокультурності. Вивчаючи особливості підготовки учителя німецької мови як іноземної у Німеччині, С. Король (2022), відзначає, що ідея міжкультуралізму реалізується у розвитку в структурі професійного портрету педагога системних знань власної та інших культур, розуміння сутності міжкультурної взаємодії на

індивідуальному та суспільному рівні; вмінь інтерпретувати та розуміти культури; самостійно вивчати нове про інші культури; виявляти цікавість та відкритість до інших культур та ін.

Тобто учитель іноземних мов, після закінчення навчання у ЗВО, повинен бути посередником між двома культурами: розвивати власну здатність розпізнавати міжкультурні феномени і розглядати їх у порівнянні з власною культурою в напрямі формування в учнів здатності до міжкультурної комунікації. За словами, Л. Гончар (2021) методологія міжкультурної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у ЗВО Німеччини ґрунтується на підвалинах культурологічного, комунікативного, діяльнісного підходів й реалізується на основі *практико зорієнтованих* методів навчання.

Ключовими векторами міжкультурної підготовки студента є *загальнокультурна* – розвиток здатності здобувача вищої освіти реалізовувати повсякденні соціальні контакти з носіями нерідної культури та, у цілому, функціонувати в іншій країні; *дидактична* – оволодіння другою мовою з метою широкої комунікації у нерідній культурі; *професійно-педагогічна* – цілеспрямована підготовка до викладання іноземної мови учням в іншій країні або іммігрантам, які навчаються, а також роботи в гетерогенних навчальних групах, що здійснюється з рамках вивчення спеціальних дисциплін «Міжкультурне виховання», «Міжкультурне спілкування» та ін. Окреслені особливості конструювання змісту підготовки учителя-словесника продиктовані тим, що згідно даних Федерального статистичного управління у 2022 році 23,8 млн осіб, а отже 28,7% населення у Німеччині має міграційне походження (Statistisches Bundesamt, 2023). Тому сучасний педагог повинен володіти стратегіями викладання іноземних мов у полікультурному середовищі.

Міжкультурний контекст підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини характеризується міждисциплінарністю, яка ініціює вирішення студентом неалгоритмічних фахових завдань (Massumi & Fereidooni, 2017). Тобто йдеться про використання засобів *проблемного навчання*, що сприяє усвідомленню студентом необхідності модернізації педагогічних концепцій. Шукаючи шляхи вирішення складного методичного завдання, студент критично розмірковує про

власну професійну діяльність, самостійно вирішує актуальні проблеми педагогічної практики, спираючись на останні наукові досягнення лінгводидактики та відповідні методи навчання; вчиться брати на себе відповідальність за педагогічні рішення.

Фаза університетської підготовки МУІМ у ЗВО Німеччині зорієнтована на розвиток професійних компетентностей здобувача вищої освіти та здатності здобувача вищої освіти до *безперервної самоосвіти*. У структурі університетів функціонують Центри консультування студентів. Послуги цих підрозділів спрямовані на підтримку самоосвітніх ініціатив здобувача вищої освіти. Так, МУІМ відвідують заходи щодо організації власного процесу навчання, розвитку навичок користування ресурсами бібліотек, групові та комунікативні тренінги. Метою таких інтеракцій є подолання проблем адаптаційного характеру, розвиток здатності до організації та управління власним процесом професійного становлення та вдосконалення (Munderloh, 2018).

Крім того, підготовка МУІМ до міжкультурної комунікації у професійно-педагогічному розрізі передбачає реалізацію різноманітних програм сприяння особистісному зростанню учителя, де у системі модульного навчання здобувач вищої освіти послідовно опановує різні професійні функції; програм міжнародного обміну тощо.

Примітно, що основну теорію міжкультурної комунікації МУІМ вивчають у межах різних освітніх модулів, обов'язкових чи вибіркових. Здобувач вищої освіти у Німеччині має змогу відвідувати додаткові семінари, звернутись до асистентів або консультантів. У ролі консультантів зазвичай виступають аспіранти, молоді викладачі та науковці. Під час подібних консультацій студент отримує відповіді на запитання, які його цікавлять, допомогу щодо пошуків необхідної літератури тощо. Тобто система підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині містить такий складник як *педагогічну підтримку*. Категорія «педагогічна підтримка» розуміється як технологія сприяння професійному становленню студента, розроблена відповідно до індивідуальних особливостей МУІМ й спрямована на подолання труднощів у процесі навчання у ЗВО та під час проходження різних видів практик. Педагогічна підтримка є

цілісним діалектичним процесом (Koelln, Kreißig & Pffert, 2023, с. 28), що базується на ідеях гуманізму, екзистенціалізму та біхевіоризму, спирається на закони загальної, вікової психології та сучасні педагогічні концепції.

Основними засадничими принципами педагогічної підтримки у системі підготовки МУІМ у Німеччині є принцип саморозвитку та самовдосконалення особистості (Koelln, Kreißig & Pffert, 2023, с. 29); опори на зону найближчого особистісного та професійного розвитку; врахування цінностей німецького соціуму (Reintjes, Bellenberg & Brahm, 2018); суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013); відповідальності суб'єкта підтримки за організацію власного самовдосконалення (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011); гнучкості організації процесу педагогічної підтримки; адаптивності (Reintjes, Kunze & Ossowski, 2019); індивідуалізації; тьюторської підтримки та супроводу (Thiel, Schewe, Muslic, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2022). Окреслені постулати реалізують положення особистісно зорієнтованого навчання. Підтвердження цієї думки відбивається у резюмуваннях С. Амеліної (2010), яка зауважує, що здобувач вищої освіти має змогу обирати освітню траєкторію та перелік навчальних курсів.

Разом з тим, майбутній педагог планує власну підготовку з опорою на тип школи, де передбачає майбутню професійну діяльність. Так, у переважній більшості німецьких земель спостерігається розподіл підготовки учителя за типами шкіл: початкова школа (*Grundschule*), основна (середня) школа (*Hauptschule*), реальна школа (*Realschule*), гімназія (*Gymnasium*), професійна школа (*Berufsschule*). Переважна більшість студентів обирають право обіймати дві учительські посади. Особливо часто зустрічається поєднання посади учителя першого та другого ступеня.

Тому важливим моментом міжкультурної підготовки МУІМ у Німеччині виступає практичний аспект міжкультурної комунікації. Ведемо мову про організацію в освітньому процесі різноманітних міжкультурних тренінгів, рольових ігор, квестів, практичних семінарів з використанням методу культурних контрастів, культурного асимілятора тощо. *Технологізація навчання*

студентів у ЗВО Німеччини передбачає конгруентне поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі.

Система підготовки МУІМ у Німеччині реалізує ідеї Болонського процесу, тому заснована на ідеї мультилінгвізму. Адже всі європейські країни, у процесі підготовки та підвищення кваліфікації учителя іноземних мов, орієнтуються на модель «євровикладача», запропоновану Європейською Радою та Європейською Комісією. Учитель іноземних мов, згідно розробленої моделі, повинен відповідати таким вимогам:

1) «володіти трьома мовами Європейського Союзу (рідною мовою та двома іноземними);

2) бути експертом у галузі національної культури і культури країн мовами яких він володіє, глобальної «європейської культури», країнознавства;

3) виявляти толерантне ставлення до всіх учнів – представників культурно-неоднорідного сучасного полікультурного суспільства, що передбачає знання умов соціального життя та умов навчання учнів-мігрантів в країні-рецепієнті та на батьківщині;

4) володіти необхідним для викладання навчальних предметів рівнем знання іноземної мови;

5) демонструвати професійну мобільність» (Глазкова, 2019, с. 76). Вчитель іноземної мови у Німеччині, на думку Д. Глазкової (2019) не повинен зосереджуватися тільки на оволодінні іноземною мовою. Оскільки його професійно-педагогічна підготовка здійснюється у європейському контексті, він повинен демонструвати мислення нового типу - громадянина світу.

На початку ХХІ століття світ вступав в епоху глобальних змін, які супроводжуються зближенням та злиттям культур різних країн. Мова стає найважливішим засобом взаєморозуміння між народами. В умовах глобалізації мультилінгвізм постає як один з об'єктивних факторів інтеграції у єдиний освітній простір. Внаслідок цього у національних системах освіти змінюється не лише ставлення до вивчення іноземних мов, а й погляди на цілі та завдання мовної освіти загалом. Реалізація ідей мультикультуралізму та мультилінгвізму у системі підготовки МУІМ у Німеччині здійснюється у кількох напрямках. Вона

безпосередньо пов'язана з можливостями *дуального навчання* та *академічною мобільністю здобувача вищої освіти*.

Концепт дуальної освіти у німецькій моделі підготовки майбутнього педагога, у тому числі учителя іноземних мов, один з найстаріших в Європі. Проте законодавче закріплення як наскрізний орієнтир отримав в 1969 році, коли відбулось ухвалення Закону про професійну освіту. Реалізація ідей дуального навчання у німецькій системі вищої іншомовної педагогічної освіти корелює з принципом органічного поєднання теоретичної і практичної підготовки. У практичній площині це увиразнюється у різноманітних видах практик (*орієнтувальна, виробнича, шкільна та методична*), в яких беруть участь здобувачі вищої освіти.

У науковій літературі існують різні підходи щодо узагальнення принципів організації дуальної освіти у Німеччині (Бугайчук, Давліканова & Лилик, 2022; Кадемія & Опушко, 2021; Козак, 2016; Кучер, 2023; Хижняк & Глазкова, 2019 та ін.). Стосовно підготовки педагога-словесника дуальне навчання у різних федеральних землях ФРН організовується, на думку С. Король (2022) з дотриманням принципів:

- зв'язку теорії з реальними умовами освітньої практики;
- відповідності змісту навчання сучасним вимогам, які висуває суспільство до якості підготовки учителя іноземних мов;
- систематичності практичної мовної діяльності студента; безперервності вдосконалення професійних знань, вмінь, навичок;
- ускладнення змісту та методів організації практики під час переходу з курсу на курс;
- комплексного характеру, що передбачає єдність освітньої та позанавчальної самостійної роботи студента;
- інтеграції та співпраці ЗВО, баз проходження практики та *Центрів педагогічної освіти*;
- поєднання можливостей педагогічного управління та студентського самоврядування під час різних видів практик;

– диференціації та індивідуалізації змісту практик з урахуванням специфіки професійної діяльності учителя іноземних мов, особистісних особливостей здобувача вищої освіти, конкретних умов роботи обраної школи.

Участь МУІМ у різних видах практик сприяє реалізації комплексного підходу до навчання здобувача вищої освіти і збагачує теоретичну, методичну, спеціальну, психолого-педагогічну підготовку. Алгоритмізована практична діяльність студента-словесника передбачає поєднання педагогічного контролю (ознайомлення здобувача вищої освіти з результатами експертних оцінок, думкою керівників практики тощо), колективного аналізу діяльності здобувача вищої освіти (обговорення результатів проходження практик у студентській групі) та самоконтролю, самоаналізу та самооцінки.

Отже, концепт *дуального навчання* у німецькій моделі підготовки МУІМ реалізується, зокрема, шляхом використання потенціалу різноманітних видів практик та практико-зорієнтованих технологій. Практична діяльність здобувача вищої освіти, з одного боку, слугує перевіркою професійних якостей майбутнього учителя, а з іншого – є важливим етапом формування педагогічних здібностей, їх вияву у самостійній педагогічній діяльності, стимулює професійну самореалізацію, спрямовує студента до професійної автономності. Адже студент-практикант діє у різних функціональних позиціях: організатора освітньої діяльності учнів та організатора власної діяльності, зміст якої є предметом усвідомлення, аналізу та оцінки. Дидактичними цілями практико-зорієнтованого навчання майбутнього учителя іноземних мов у німецькій моделі підготовки є, наприклад, такі:

– формування системи знань про цілі, зміст, принципи навчання іноземних мов в умовах реальної освітньої практики;

– оволодіння здобувачем вищої освіти різноманітними методичними прийомами використання сучасних педагогічних технологій у шкільній іншомовній освіті під час навчання учнів всіх видів мовної діяльності;

– збагачення методичних знань майбутнього учителя, необхідних для організації процесу навчання у різних школах Німеччини;

– розвиток здатності до педагогічної рефлексії (Roters, 2012) та ін.

Вивчення та резюмування матеріалів досліджень Агентства з підготовки та розвитку педагогічних кадрів, що аналізує стан якості освіти (*TDA*) у ФРН дало змогу встановити, що під час різноманітних видів практик застосовуються різноманітні форм поточного та підсумкового оцінювання діяльності здобувачів вищої освіти, а саме:

- спостереження тьюторами та менторами за уроками практикантів та здійснення зворотного зв'язку з метою покращення результатів практичної професійної діяльності учителя іноземних мов;

- виконання міждисциплінарних дослідницьких проєктів у межах шкільної та методичної практик;

- розробка практикантом навчальних матеріалів для проведення уроків іноземної мови;

- виконання практикантом електронних тестових завдань у спеціалізованих інформаційних системах;

- застосування методу мікрвикладання та аналіз відеозвітів проведених уроків;

- рефлексивний колективний та самоаналіз ходу та результатів проведених занять з точки зору лінгводидактики;

- ведення щоденників та журналів спостережень під час проходження практик. Очевидно, що німецька модель дуального навчання МУІМ реалізує *принцип міждисциплінарності підготовки* як засадничий орієнтир системи вищої освіти, практико зорієнтованості освітнього процесу й забезпечення умов для дослідницької діяльності здобувача вищої освіти. Обраний вектор продиктований метою розвитку професійних компетентностей студентів, реалізації орієнтирів Болонського процесу, сучасної соціально-політичною ситуацією у Європі та світі загалом, що висуває нові вимоги до особистості учителя іноземних мов.

Інтенсивна інтеграція європейських країн створила ситуацію мовного та культурного розмаїття на всіх рівнях міжнаціональних контактів та співробітництва. Так, професійна підготовка МУІМ у німецькій моделі вищої освіти має виражену міжкультурну спрямованість. Програми підготовки

педагога цієї спеціальності спрямовані на вивчення різноманіття європейських культур, що передбачає стажування у країнах, мову яких опановує здобувач вищої освіти, а також проходження там різних видів шкільної практики. Вища педагогічна іншомовна освіта у Німеччині розвивається з опорою на міжнародний аспект. Тому університети беруть активну участь у міжнародному співробітництві щодо обміну здобувачами вищої освіти, орієнтуються на розвиток міжнародних досліджень, здійснюють програми транскордонних обмінів професорсько-викладацького складу. Це реалізує вимогу Болонської угоди щодо забезпечення взаємосумісності освітніх програм та умов для академічної мобільності студентів.

Дуальне навчання в рамках програм академічної мобільності відбивається в тому, що стажування за кордоном є частиною підготовки МУІМ. Іншомовне середовище і живий досвід спілкування з носіями іноземної мови збагачує комунікативні, кроскультурні, соціокультурні уявлення студента про функціонування тих чи інших мовних одиниць. В методичному плані, такі обміни сприяють розвитку професійних педагогічних компетентностей учителя, здатності до прийняття рішень, фахової мобільності тощо. Сьогодні німецькі університети реалізують можливості академічної мобільності здобувачів вищої освіти у рамках таких міжнародних та національних ініціатив й проєктів:

програма Erasmus+, яка пропонує студенту програми обміну з університетами-партнерами у межах Європейського Союзу; МУІМ у межах таких обмінів також проходить стажування, що сприяє розвитку не лише мовних вмінь й навичок, але й знайомить студента зі зразками різноманітних систем освіти та принципами їх функціонування;

програми міжнародних обмінів на рівні конкретного ЗВО – заклади вищої освіти володіють значною автономією в організації освітнього процесу, яка, водночас, нормується законодавчою базою федеральних земель, тому укладають угоди про співпрацю з університетами з різних країн світу (мови яких вивчає МУІМ відповідно до обраної спеціалізації); зокрема Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана (*Ludwig-Maximilians-Universität München*) пропонує здобувачам програми обміну із ЗВО США, Канади, Австралії, Китаю та Японії;

Німецька служба академічних обмінів (DAAD) щорічно оновлює перелік стажувань, учасником яких може стати майбутній учитель; в рамках таких практик здобувач вищої освіти безпосередньо виконує професійні функції у школах різних країн, що розширює його обізнаність про форми, методи, засоби іншомовної освіти школярів;

практика у школах-партнерах - німецькі ЗВО дуже тісно співпрацюють зі стейкхолдерами (тут – школи), в рамках діяльності яких студент занурюється у реальний освітній процес та ін. Систематична участь МУІМ у програмах академічної мобільності сприяє комплексному розвитку різноманітних професійних компетентностей здобувача вищої освіти та значущих знань, вмінь, навичок (Reintjes, 2019, с. 172). Адже студент усвідомлює, що іноземна мова стає засобом його професійного та особистісного спілкування; розширює знання комунікативних моделей (стратегій) людської діяльності у межах іншомовного середовища.

Дуальне навчання здобувача вищої освіти у німецькій моделі підготовки МУІМ актуалізує психолого-педагогічні засади виховання учнів, інноваційні методи іншомовної шкільної освіти; ініціює розвиток умінь викладати іноземну мову, технологічно проектувати навчальний процес у школі, творчо вирішувати лінгво-педагогічні завдання тощо. Стаючи учасником міжнаціональних обмінів, майбутній педагог усвідомлює та оцінює власний рівень розвитку як особистості та професіонала. Це реалізує *принцип рефлексивності* педагогічної освіти, який є одним з наріжних у німецькій системі підготовки майбутнього учителя іноземних мов.

Справедливо зазначити, що підготовка МУІМ в Німеччині здійснюється відповідно до загальнопрофесійної тенденції вдосконалення якості освіти, що пов'язується насамперед із системною розробкою вимог (компетентностей) до особистості «*міжкультурно-компетентного учителя*». Аналіз нормативної бази різних федеральних земель, діяльності педагогічних факультетів університетів та ЗВО Німеччини свідчить, що ключовими напрямками вдосконалення цього процесу є:

– *перебудова процесу* іншомовної підготовки педагога у максимальній

відповідності до соціального замовлення, соціальних потреб та вимог ринку освітніх послуг, з максимальним ступенем врахування соціально-економічних та культурних особливостей регіону та країни;

- *структурна трансформація змісту, навчальних планів, програм, методик та форм організації* іншомовної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у напрямку забезпечення практикозорієнтованості;

- орієнтація процесу іншомовної підготовки на *автономний, дослідницький характер діяльності здобувача вищої освіти*;

- *використання сучасних методик та технологій* (зокрема, цифрових) іншомовної підготовки та ін.

Одним з принципів підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини визнано *автономність освітньої діяльності здобувача вищої освіти*, яка характеризується самостійністю, свободою від контролю з боку викладача, здатністю взяти на себе відповідальність за результати навчання, зокрема оволодіння іноземною мовою, методикою навчання іноземної мови тощо. Основною метою автономної навчальної діяльності є розвиток особистісної свободи майбутнього педагога, й, водночас, збереження унікальної індивідуальності. Для досягнення цієї мети у системі освіти Німеччини передбачена можливість вибору освітньої траєкторії. У ході автономного навчання викладачі німецьких ЗВО ініціюють та підтримують такі види діяльності здобувача вищої освіти:

- експериментальна, конструктивна та цілеспрямована педагогічна діяльність;
- ініціативна, організаторська педагогічна діяльність – підтримка незалежних рішень та самостійної організації у професії учителя іноземних мов – важлива передумова для подальшого розвитку його кваліфікації;
- комунікативна, кооперативна та суспільно-корисна роботи майбутнього учителя іноземних мов;
- самокритичний та систематичний аналіз проведеної педагогічної роботи (рефлексії).

Вивчення сучасних навчальних програм підготовки МУІМ у Німеччині, матеріалів експериментальних дисертаційних досліджень, спостережень за освітнім процесом підкреслює ще одну організаційно-педагогічну умову навчання здобувача вищої освіти: *забезпечення продуктивного та контекстного характеру всіх видів освітньо-пізнавальної діяльності студента*. У практичній площині йдеться про реалізацію комунікативного підходу задля формування конкурентоспроможного фахівця з іноземної мови для роботи у сучасній школі й врахування у змісті підготовки таких факторів:

професійна та соціальна дисципліна МУІМ передбачає оволодіння іноземною мовою для міжособистісного спілкування, а також набуття навичок самостійної роботи як процесу особистісного та професійного саморозвитку;

лінгводидактичний, глобальний та етико-культурологічний зміст професійноспрямованого процесу навчання збагачує внутрішній духовний світ особистості, її загальну та мовленнєву культуру;

інтелектуально-розвивальний аспект процесу вивчення іноземної мови сприяє розвитку мовленнєвих здібностей, психічних функцій, комунікативних навичок особистості;

гуманістичний та особистісно зорієнтований характер навчання сприяє розвитку етико-культурних якостей здобувача вищої освіти.

В умовах тотальної *цифровізації* змінюються форми й засоби навчання іноземних мов. Що знайшло відображення у німецькій моделі підготовки майбутнього учителя іноземних мов (Zierer & Gottfried, 2023, с. 59). Сьогодні ЗВО активно використовують можливості інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових застосунків та платформ для організації контекстного навчання здобувача вищої освіти.

Особливостями використання інформаційно-комунікативних технологій як засобу стимулювання підготовки МУІМ до навчальної діяльності щодо іноземної мови у ЗВО Німеччини є:

- *звернення до можливостей електронних джерел отримання інформації* (електронні енциклопедії, електронні підручники та посібники; електронні словники та довідники; електронні бібліотеки; тренажери та програми

тестування; освітні ресурси мережі Інтернет; науково-дослідні роботи та проекти; інтерактивні карти та атласи; інтерактивні конференції та конкурси; дистанційні курси; мультимедійні презентації з ілюстраціями аудіо та відеоматеріалами; експертні системи, комп'ютеризовані архіви та ін.);

- *застосування потенціалу телекомунікаційних засобів* для отримання доступу до багатьох електронних баз даних, зокрема професійних, освітніх;
- *цифровізація освітніх досягнень здобувача вищої освіти;*
- *ініціювання участі здобувача вищої освіти у віртуальних міжкультурних заходах*, для збагачення картини світу студента щодо цінностей інших культур (відвідування віртуальних музеїв; музичних вечорів; концертів, що транслюються через Інтернет; участь у наукових конференціях, симпозіумах, тематичних вебзустрічах тощо) та ін.

Цифровізація нині застосовується у практиці підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини на всіх рівнях здобуття освіти. Примітно, що ступеневість педагогічної освіти реалізується впродовж трьох етапів. Адже завершення навчання у магістратурі не дає випускнику права самостійно працювати у школі. Після закінчення університету та складання Першого Державного іспиту починається другий – (практичний) етап підготовки учителя іноземних мов. У німецькій системі вищої освіти цей щабель має назву референдаріат. Він триває від 18 до 24 місяців (в залежності від законодавства федеральної землі) і завершується Другим Державним іспитом, успішне складання якого є передумовою для початку професійної діяльності на посаді учителя іноземних мов у школі.

Учитель-стажер (референдар) під час проходження стажування вивчає педагогіку та предметну дидактику. Навчання у референдаріаті у різних федеральних землях змістовно диференційоване. Зміст та термін референдаріату у кожній федеральній землі регулюється відповідними законодавчими актами. Так, наприклад, терміни референдаріату у землі Берлін – 24 місяці, а у Гамбурзі скорочені до 18 місяців. Важливо відзначити також, що зміст і тривалість референдаріату залежить від типу шкіл, де референдар проходить стажування (початкова, основна чи середня школа, гімназії, професійно-технічні училища).

Референдаріат складається з двох компонентів, які реалізуються паралельно. Ведемо мову про теоретичну підготовку молодого учителя іноземних мов у педагогічних інститутах та проходження практики у школі.

Описуючи особливості практики у школі під час референдаріату, В. Король (2022) відзначає, що здобувач відвідує *вступну практику*, в ході якої знайомиться зі школою, відвідує різні уроки, спостерігає за учнями, аналізує хід проведення уроків, працює помічником учителя-предметника. Також молодий учитель іноземних мов стає учасником виробничої практики, під час якої 6 годин на тиждень самостійно та 6 годин під керівництвом учителя-предметника проводить уроки іноземної мови (Peitz & Harring, 2021, с. 37). Спочатку уроки плануються спільно з учителем, проте згодом референдар починає готувати та проводити уроки самостійно. Після проведення кожного уроку референдар складає письмовий звіт, в процесі написання якого рефлексує результати власної педагогічної діяльності (Peitz & Harring, 2021, с. 39). Завершення референдаріату передбачає складання здобувачем вищої освіти іспиту, після якого (за умови позитивного результату) молодий учитель має змогу влаштуватись на роботу у школу (Peitz & Harring, 2021, с. 67).

Сучасні німецькі дослідники відзначають, що референдаріат є ще одним професійно-кваліфікаційним етапом підготовки до професійної діяльності (Walter & Rothland, 2023, с. 97), який висував перед учителем-стажером особливі вимоги та виклики (Keller-Schneider, 2020; 2021). Водночас, підкреслюють, що впродовж цього етапу молодий учитель зосереджується на рефлексії (Reintjes & Bellenberg, 2017, с. 116) й порівнянні реальної практики навчання іноземних мов з уявленнями (Keller-Schneider, 2020; 2021). Внаслідок цього виникає емоційне напруження (Herrle & Dinkelaker, 2016) і навіть професійні деформації (Walter & Rothland, 2023).

Описані організаційно-педагогічні умови та принципи підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини свідчать про існування національних традицій навчання здобувача вищої освіти й інтегрування світових та європейських тенденцій. Поєднання можливостей німецької вищої школи та реалізація прогресивних інновацій у сфері іншомовної освіти спрямовані на підготовку

конкурентного учителя нового покоління, котрий володіє сукупністю професійних компетентностей й здатен до реалізації фахових функцій у сучасному міжкультурному освітньому просторі. Окреслена зорієнтованість знаходить відображення у змісті та засобах контролю якості й результативності навчання МУІМ у ЗВО Німеччини.

2.2. Особливості змісту та контролю підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини

У ЗВО Німеччини підготовка МУІМ здійснюється з опорою на розгорнуту систему моніторингу освітньої успішності здобувача вищої освіти. Система контролю займає вагомую роль у підтримці стандартів освіти, особливо у підготовці учителя іноземних мов. Вона використовує всі рівні інструментів оцінювання, від формального до підсумкового. Адже ЗВО Німеччини прагнуть забезпечити можливість оцінювати не лише знання, але й рівень розвитку вмінь і навички здобувача вищої освіти на будь-якому рівні навчання. Слід зазначити, що система контролю є чинником, який сприяє досягненню компетентностей, які відповідають сучасним потребам у професії учителя іноземних мов (Leszczynski, 2020).

Болонський процес став ключовим аспектом для гармонізації систем вищої освіти у Європі, зокрема у Німеччині. До таких аспектів можна віднести уніфікацію вимог до підготовки МУІМ шляхом запровадження єдиних критеріїв перевірки знань, вмінь й навичок. Це забезпечує порівняння навчальних програм і рівня кваліфікації учителя у різних країнах (Oberauer, 2017). У результаті Болонського процесу вимоги до оцінювання МУІМ були гармонізовані через стандартні навчальні програми та системи оцінювання (European Higher Education Area, 2020). Це дало змогу встановити чіткі критерії оцінювання як на національному, так і на міжнародному рівнях. Такі вимоги здатні забезпечити інтеграцію Німеччини до Європейського простору вищої освіти.

Одним із важливих аспектів реформ було запровадження Європейської

кредитно-трансферної системи (ECTS), завдяки якій оцінювання здобувачів вищої освіти стає стандартизованим на основі нарахування кредитів (Дяченко, Марусинць, 2021). Система ECTS робить навчальні досягнення здобувача освіти прозорими та придатними для передачі у європейських університетах. Це кредитна основа з прозорою системою балів, де вимірюється та оцінюється обсяг та якість роботи.

Після запровадження Болонської системи оцінювання освітніх досягнень МУІМ у ЗВО Німеччини можна прослідкувати такі зміни: підвищилась якість результатів навчання, ступінь набуття компетентностей, вмінь та практичних навичок зріз (European Higher Education Area, 2020). Як зазначають вчені Harber et al., (2019), супутнім нововведенням стала система взаємодії викладачів зі здобувачем вищої освіти через системи зворотного зв'язку. Все це сприяє гнучкості та адаптивності у практиках оцінювання (Oberauer, 2017). Ключові аспекти системи контролю у підготовці МУІМ у Німеччині у контексті Болонського процесу відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Ключові аспекти системи контролю у підготовці МУІМ у Німеччині у контексті Болонського процесу

Аспект	Опис
Значення системи контролю	Система нагляду за знаннями та вміннями здобувача вищої освіти відслідковуватиме його прогрес для досягнення високих стандартів освіти.
Уніфікація вимог Болонським процесом	Стандартизація критеріїв оцінки МУІМ за допомогою уніфікованих стандартів і критерій оцінки.
Впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS)	ECTS використовується для оцінки здобувача вищої освіти у закладах вищої освіти шляхом присвоювання кредитів.
Зміни у системі оцінювання після впровадження Болонської системи	Підтримка здобувача вищої освіти та освітньо-наукових працівників у досягненні результатів навчання за допомогою зворотного зв'язку та розвитку компетентностей.

Джерело: створено автором на основі Leszczynski (2020), Oberauer (2017), European Commission (2019), European Higher Education Area, (2020), Bonefeld & Dickhäuser, (2018).

Стандартизація вимог у рамках Болонського процесу сприяла більш глибокому впровадженню Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS),

що значно унормувало оцінку успішності майбутнього учителя (European Higher Education Area, 2020). Крім того, двоциклова система (бакалавр-магістр) сприяла структуруванню етапів підготовки та спрощувала контроль навчальних досягнень на кожному з етапів особливо з урахуванням міжнародного співробітництва та мобільності студентства.

У таблиці 2.2. представлено уніфікацію вимог до МУІМ у Німеччині у рамках Болонського процесу та її вплив на систему контролю успішності.

Таблиця 2.2.

Уніфікація вимог до МУІМ у Німеччині в рамках Болонського процесу та її вплив на систему контролю успішності

Аспект уніфікації вимог	Вплив на систему контролю успішності МУІМ
Запровадження двоциклової системи	Перехід на програми здобуття бакалавра та магістра сприяє більш точному оцінюванню на різних рівнях підготовки МУІМ у Німеччині.
Стандартизація оцінювання за ECTS	Оцінка МУІМ ґрунтується на системі кредитів для спрощення порівнянь досягнень між землями та навчальними закладами.
Збільшення практичної підготовки	Оцінка успішності МУІМ включає практичні вміння та компетентності, які дозволяють глибше оцінити підготовку майбутнього учителя.
Міжнародна мобільність та співпраця	Стандартизовані вимоги та система ECTS сприяють рухомості у галузі навчання і мають позитивний ефект на оцінки МУІМ.

Джерело: створено автором на основі Leszczynski (2020), Oberauer (2017), European Commission (2019), European Higher Education Area, (2020), Broucker, De Wit, Verhoeven, & Leišytė, (2019).

Очевидно, що система підготовки МУІМ у Німеччині зазнала позитивних змін завдяки впровадженню Болонської системи, головним чином тому, що ступінь бакалавра визнається достатнім для працевлаштування майбутнього учителя іноземних мов у країнах Європейського Союзу.

Нормативно-правову базу, яка регламентує процедуру контролю у системі професійної підготовки МУІМ, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Рамковий закон «Про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung, 1999); земельні закони, а саме: «Про вищу освіту» (наприклад, Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg, 2020), «Про підготовку вчителів» (Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und

Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg, 2012); розпорядження земельних Міністерств освіти, а саме: «Про організацію Першого Державного іспиту», «Про організацію Другого Державного іспиту», «Про організацію стажування».

Загальнофедеральні вимоги і рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів контролю у системі підготовки МУІМ відображено у документі Конференції міністрів освіти і культури: «Рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів» (Empfehlungen der Expertenkommission zur Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg, 2016); «Загальнофедеративних вимогах до проведення стажування та заключного державного іспиту» (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 06 грудня 2012 року). У земельних законах «Про підготовку вчителів» закріплена трифазова модель професійної педагогічної освіти, що включає професійну підготовку МУІМ в університеті, під час стажування та у рамках підвищення кваліфікації, здобуття нової спеціалізації.

Німеччина досягла помітних успіхів у підготовці МУІМ, зумовлених декількома чинниками:

- підвищенням стандартів оволодіння іноземними мовами, соціокультурними та комунікативними компетентностями, що включає збільшення кількості годин в освітній програмі для практичних модулів з іноземних мов та країнознавства;

- ґрунтовним дослідженням мови як соціальної та історичної сутності у поєднанні з методами, пов'язаними з літературою та літературно-історичними зв'язками;

- включенням додаткових предметів до навчального плану з метою покращення професійних перспектив МУІМ на ринку праці, тим самим покращуючи їхню багатофункціональну кваліфікацію за допомогою додаткових кваліфікацій, таких як «Інформатика», «Економіка та менеджмент», «Переклад» та «Художній переклад» (Безлюдна, 2016, с. 27).

Особливістю сучасної комунікативної парадигми є той факт, що володіння іноземними мовами набуває стратегічного значення у швидкоплинному

сучасному світі не лише як засіб спілкування, але й як спосіб залучення до міжкультурного діалогу (Hattie & Donoghue, 2020). Тому підготовка висококваліфікованого МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини, здатних не лише реалізувати методики навчання іноземних мов, але й розвивати міжкультурні компетентності здобувачів освіти у сучасних школах, є актуальною у відповідності до нинішніх вимог і викликів на ринку праці. Моніторинг фахової підготовки МУІМ забезпечує оцінку якості їх професійної підготовки на будь-якому етапі (OECD, 2020). Він охоплює зміст підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині, орієнтованих на досконале оволодіння мовою. Також охоплює психолого-педагогічні аспекти методики викладання та міжкультурну комунікативну компетентність (Urhahne, Dresel, & Fischer, 2019).

Завдяки багаторівневості системи контролю, яка поєднує постійне відслідковування результатів підсумкових державних іспитів та практичного педагогічного стажування, керівництво закладів вищої освіти здійснює оновлення змістовного наповнення підготовки висококваліфікованого МУІМ, здатних вирішувати професійні завдання, враховуючи контекст фахової діяльності та міжкультурний аспект комунікації в освітньому середовищі шкіл. Система контролю важлива не лише на рівні національної освітньої політики, а й у контексті загальноєвропейських орієнтацій у сфері освіти (Bucharest Communiqué, 2012). Підвищення якості підготовки МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини до виконання професійних обов'язків набуває вагомого значення у реаліях полікультурного суспільства та епохи інформатизації. Методична основа підготовки МУІМ у Німеччині базується на принципі систематичної оцінки якості та своєчасних коригувань відповідно до вимог професії, які систематично змінюються, а також досягнень у теорії та методиці викладання іноземних мов. Погоджуючись з результатами досліджень зарубіжних вчених (Jaleel, 2023), зазначимо, що спеціалізована педагогічна підготовка, яка має важливе значення у структурі професійної освіти, нині є темою широких дебатів у німецьких урядових та освітніх наукових колах. Результати цих обговорень висвітлюють різні проблемні елементи системи

контролю освітніх досягнень МУІМ та пропонують стратегії їх вирішення у закладах вищої освіти Німеччини.

У ЗВО Німеччини підготовка МУІМ ґрунтується на багаторівневій структурі та включає декілька ключових методик оцінки для бакалаврських і магістерських програм.

Так, модульний контроль полягає у тому, що після завершення кожного розділу МУІМ має складати письмові та усні іспити. Також він повинен писати есе та розробляти уроки з використанням різних методик навчання для свого освітнього портфолію. *Практичне навчання (підготовка)* містить різні види практик (наприклад, практика на профпридатність, практика-орієнтування), де оцінюється здатність МУІМ застосовувати теоретичні знання на практиці, зокрема у ролі учителя. *Сертифікати та звіти за семестр*. По завершенню кожного навчального періоду МУІМ отримує документи про успішне проходження курсів, що включають обов'язкові академічні оцінки, перевірку теоретичних знань і прагматичних навичок.

Стосовно методів контролю на програмах магістеріуму, то йдеться про такі:

Державний іспит – програми магістратури завершуються Першим і Другим Державними іспитами. Перший Державний іспит містить перевірку знань у письмовій та усній формі та оцінюється рівень педагогічної методики у викладанні іноземних мов (Fritsch et al., 2015). Другий Державний іспит передбачає здійснення практичних занять у реальних навчальних умовах, зокрема проведення уроків.

Референдаріат – це обов'язкове педагогічне стажування, що триває від 18 до 24 місяців і включає уроки з наставниками і керівниками. Під час цього періоду особливу увагу приділяють оцінці здатностей до викладання та адаптації педагогічних методик до конкретних ситуацій.

Педагогічне портфолію – МУІМ складає комплексну документацію, яка містить у собі плани уроків, звіти про проведення занять, враження наставників та їх оцінки щодо власної роботи. Портфолію користувача виступає інструментом самоконтролю й саморефлексії.

Відзначимо, що забезпечення достовірності в оцінці знань МУІМ у ЗВО

Німеччини апелює до варіативних методів контролю. Так, загальні фахові знання, вміння й навички перевіряються під час практичних занять і стажувань з урахуванням стану сформованості педагогічної компетентності, рефлексії та гнучкості (OECD, 2020). Знання мови МУІМ оцінюються через письмові та усні екзамени, тестування лінгвістичних теорій і вивчення граматики та словникового запасу. Міжкультурна взаємодія МУІМ оцінюється у контексті міжкультурного спілкування під час прагнення до здобуття навичок і через спеціальні курси та екзамени з аналізу соціокультурних контекстів (Asbrock, 2010). Ці підходи забезпечують комплексну оцінку як теоретичних знань, так і практичних вмінь МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини.

В таблиця 2.3 презентовано основні методи контролю та діагностики підготовки МУІМ у Німеччині.

Таблиця 2.3.

Діагностика загальних та спеціальних професійних знань, вмінь і навичок МУІМ у Німеччині

Тип знань/вмінь	Предмет діагностики	Методи діагностики
Загальні професійні знання	Знання МУІМ у галузі методики навчання іноземної мови та педагогічних технологій, принципів дидактики, лінгводидактики, педагогічної психології тощо.	Екзамени та письмові роботи, розробка методичних матеріалів, спостереження за педагогічною практикою та керування проектами для остаточного оцінювання навчального процесу.
Загальні професійні вміння	Навички проведення уроків МУІМ (здатність використовувати різноманітні методи навчання та планувати заняття з оцінкою отриманих результатів).	Оцінка реалізації уроків МУІМ під час практики учителя і спостереження за проведенням занять та складання педагогічного портфоліо.
Загальні професійні навички	Вміння спілкування зі школярами та управління класом з використанням новітніх технологій.	Практичні завдання під час навчання на практиці та розробка учительського портфоліо.
Спеціальні професійні знання	Розуміння соціокультурного контексту та міжкультурної комунікації важливо для вивчення лінгвістики у теоретичному і практичному аспектах.	Екзамени на письмову роботу, студентські твори, міжкультурні дослідження та перевірка теоретичних знань

Продовження таблиці 2.3.

Спеціальні професійні вміння	Вміння організувати навчання іноземної мови у різних культурних середовищах та оцінювати рівень засвоєння учнями іноземної мови тощо.	Дослідження навчальних матеріалів та спостереження під час стажування, обговоренням.
Лінгвістичні знання	Розуміння граматики та лексики мови і мовознавство.	Створення тестів і екзаменів для усного та письмового оцінювання та розробка планів уроків.
Лінгвістичні вміння	Використовувати мову належним чином у процесі навчання та перекладу.	Виконання письмових завдань, тестування мовних навичок, підготовка до усних виступів та презентацій.
Лінгвістичні навички	Вміння перекладу та використання мови в усному і писемному спілкуванні МУІМ.	Усні перевірки знань та письмові завдання, розмови, переклади і дослідження текстів.

Джерело: розроблено автором на основі Hofmeister & Pilz, (2020), Veletsianos & Kimmons, (2022), Asbrock, (2010), Willingham, (2017), OECD, (2020).

Професіоналізація іншомовної педагогічної освіти значною мірою залежить від шкільної практики. Існує зростаюча тенденція залучення МУІМ у Німеччині до освітнього процесу у школах на ранньому етапі, що дозволяє оцінити рівень компетентності на початку навчання.

Протягом навчання МУІМ у Німеччині повинні пройти кілька видів практик:

1. Практика на професійну придатність – практичний компонент підготовки МУІМ, що передбачає 20-денну практику у школах. У цій практиці приймають участь той МУІМ, який планує продовжити кар'єру учителя у Німеччині. Її головна мета – спонукати до роздумів над власними професійними рішеннями. Отримавши всебічне розуміння різноманітних аспектів професійної діяльності, МУІМ може більш точно здійснити оцінку обраної педагогічної кар'єри у Німеччині та підтвердити чи поставити під сумнів обґрунтованість здійсненого вибору. Вагомою перевагою зазначеного виду практики є можливість отримати початковий професійний досвід не з позиції здобувача вищої освіти, а у ролі майбутнього спеціаліста (De Silva, 2024). Ефективність практики оцінюється за нормативами, встановленими регіональними Міністерствами освіти. Зокрема, по завершенні практики МУІМ повинен бути здатним зрозуміти та проаналізувати унікальну навчальну ситуацію кожного

учня; вміти взяти на себе роль учителя та здійснити рефлексивну оцінку власних дій; позиціонувати школу як згуртовану організацію та робоче місце, а також як місце для реалізації практичних зусиль.

2. Практика-орієнтування є практичною складовою професійно-педагогічної підготовки МУІМ у Німеччині і триває не менше одного місяця протягом першого року навчання. Під час цієї практики від МУІМ очікується, що він здійснить ретельний аналіз ролі учителя у шкільному середовищі, проведе критичне оцінювання власних компетентностей для залучення до професійної педагогічної роботи та встановить зв'язок між висновками, отриманими з практичного досвіду та раніше сформованим теоретичним розумінням особливостей педагогічної діяльності. Ефективність профорієнтаційної практики МУІМ у Німеччині оцінюється за чотирма критеріями: МУІМ повинен бути здатним систематично вивчати нюанси професійної педагогічної діяльності, пов'язувати теоретичні знання з окремими педагогічними сценаріями, генерувати власні професійно-педагогічні ситуації та самостійно розмірковувати над поточним досвідом у педагогічній практиці, перспективними напрямками професійного зростання (Дяченко & Марусинець, 2021; De Silva, 2024; OECD, 2020).

3. Семестрова практика МУІМ Німеччини, що може проводитися на національному або міжнародному рівні, має на меті об'єднати педагогічні та мовно-дидактичні освітні елементи, одночасно зміцнюючи зв'язок між теоретичними та методичними знаннями, отриманими в університеті, та практичними аспектами вивчення іноземної мови (Broucker, De Wit, Verhoeven, & Leišytė, 2019).

4. Референдаріат – це останній етап педагогічного стажування, що триває від 18 до 24 місяців і обов'язковий для підготовки МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини. Берлінський університет імені Гумбольдтів (2022) детально описує процес підготовки учителя у Німеччині, зокрема референдаріат. За даними TIMSS 2015 Encyclopedia (2015), референдаріат є важливим етапом навчання майбутнього учителя та передбачає практичне тренування під наглядом наставників. Як зазначено на SpringerLink (2013), референдаріат – неодмінна

складова педагогічної підготовки у Німеччині. Автори вказують на важливість цього етапу навчання у забезпеченні необхідною практичною підготовкою МУІМ шляхом спостережень, рефлексій та роботи під керівництвом досвідчених педагогів.

Такі види практик надають можливість МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини застосувати отриману теоретичну базу на практиці та розвинути свою педагогічну майстерність за допомогою наставників. Серед способів контролю МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини є оцінювання можливостей вчити предмет самостійно у реальних умовах навчального закладу та спостерігати за взаємодією зі здобувачами освіти, а також за організацією навчального процесу педагогом. Наставники оцінюють таку діяльність та дають відгуки на основі спостереження. Використовуються такі методи нагляду як звіти на письмових роботах про проведені уроки та відображення МУІМ власних педагогічних виборів методик та технологій навчання, записник учителя для фіксування ключових моментів під час уроків – проблем та їх вирішення і педагогічне портфоліо, що включає звіти про роботу на уроках та поза ними, рефлексійні записи про власний досвід та розвиток, оцінки керуючих осіб та інші документи, що свідчать про зростання професійних навичок та компетентностей.

Способи та форми оцінки під час різних практик МУІМ у школах Німеччини є важливою складовою їх підготовки. Ця оцінка спрямована на визначення рівня як теоретичних знань, так і практичних навичок здобувача вищої освіти з урахуванням пошуку інтеграцій між теоретичною базою та реальними педагогічними ситуаціями. Основними методами контролю МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини є педагогічне спостереження, аналіз ситуативного проєктивного моделювання, педагогічна бесіда, тестування (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4.

Методи та форми контролю МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини під час практик

Тип практики	Методи контролю	Форми контролю
Практика на професійну придатність	- спостереження наставників за роботою МУІМ;	письмові звіти про проведені уроки;

Продовження таблиці 2.4.

	- оцінка здатності МУІМ самостійно проводити уроки;	педагогічний щоденник МУІМ, оцінка наставниками та ін.
Практика-орієнтування	- аналіз взаємодії МУІМ з учнями; - оцінка методик викладання;	рефлексивний звіт МУІМ; письмові плани уроків МУІМ та ін.
Семестрова практика	- спостереження за уроками МУІМ; - проведення власних уроків МУІМ та їх оцінка наставниками;	педагогічне портфоліо МУІМ; письмові плани уроків МУІМ; відеозаписи занять та ін.
Референдаріат (практика під керівництвом наставника)	- оцінка підготовки уроків МУІМ; - оцінка здатності МУІМ адаптувати методи навчання до освітніх ситуацій.	звіти про проведені уроки МУІМ; педагогічний щоденник МУІМ; семінари для обговорення досвіду та ін.

Джерело: розроблено автором на основі Авиенюк (2018), Nishen & Kessels (2024), Wermke, Rick, & Salokangas (2018), Hardy & Melville (2019).

Основними моделями, які використовуються з метою контролю під час практик МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини, є:

Модель референдаріату. МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини співпрацює з наставниками для вивчення основ педагогіки під їхнім керівництвом і з їхньою допомогою у навчанні та розвитку у цій галузі. Перевірка здійснюється шляхом поєднання педагогічного спостереження, написання звітів, ведення щоденників та створення портфоліо для контролю й оцінки свого прогресу МУІМ й отримання конструктивної критики від досвідчених педагогів.

Орієнтаційна модель у Бранденбурзькому технічному університеті Котбус-Зенфтенберг. Основна концепція полягає у тому, що МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини спочатку спостерігають за проведенням уроків у початкових школах протягом двох тижнів, а потім мають можливість самостійно вести заняття у школах з поглибленим вивченням певних предметних областей. Цей метод допомагає краще пристосуватися до навчального процесу на різних рівнях освіти та опанувати теоретичну базу на практиці.

Модель у землі Саар. У німецькій землі Саар МУІМ спочатку починає з навчання у початковій школі, а потім переходять до гімназійного закладу освіти. Цей поступовий процес допомагає МУІМ краще розуміти різні аспекти педагогічної діяльності та готуватися до майбутньої практики у школах більш компетентно.

Ці моделі сприяють професійному зростанню МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини, оскільки допомагають йому розвивати педагогічне та творче мислення. Вони також навчаються пристосовуватися до реального навчального середовища наряд з міжкультурними та мовними навичками.

Варто також відзначити систему проміжного контролю освітніх досягнень. Наприклад, після завершення кожного модуля бакалаврської програми практики «Німецька мова як іноземна» (Грайфсвальдський університет імені Ернста Моріца Арндта, земля Мекленбург-Передня Померанія), досягнення МУІМ оцінюються різними методами, а саме: есе, що супроводжується письмовим резюме або усним опитуванням; проєктування фрагментів уроку іноземної мови на основі використання різних підходів (методичні продукти освітньої діяльності МУІМ долучають до індивідуальних освітніх портфоліо); усний та письмовий екзамени (Nishen & Kessels, 2022). Поєднання різних видів контролю теоретичних та практичних знань під час проходження різних видів практик у школах дозволяє активно інтегрувати принципи майбутньої професійної діяльності в освітню структуру ЗВО, створюючи квазіпрофесійне освітнє середовище (Gurevych, Rogulska, Tarasova, & Magdiuk, 2019). Наприкінці кожного семестру здобувачеві вищої освіти видаються сертифікати про відвідані курси та лекції. Заявку на екзамен можна подати лише після отримання необхідної кількості сертифікатів. Академічна успішність протягом семестру відображається у сумі отриманих кредитних балів, які надаються по завершенні кожної сесії (Zervakis, 2014; Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

В усіх федеральних землях Німеччини навчання МУІМ в університетах закінчується складанням науково-теоретичного екзамену (Першого Державного іспиту) після восьмого семестру, а в окремих суб'єктах федерації – після десятого. Зміст, терміни, порядок проведення іспитів, спеціальності та їх комбінації визначають Міністерства культури та освіти кожної федеральної землі (Кравченко, 2012, с. 142). Перший державний екзамен має кілька етапів та охоплює написання наукової домашньої роботи, письмову, усну й практичну частини. Ці екзамени з обраних предметів можуть проводитися в усній або письмовій формі для МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини (таблиця 2.5).

**Характеристика структурних компонентів Першого Державного іспиту
для МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини**

№	Структурні компонент и экзамену	Мова			
		Англійська / французька	Грецька	Іспанська / італійська	Німецька як іноземна
1.	Письмовий екзамен	МУІМ мають вибір між двома напрямками: вивченням літератури або мовознавством. Підхід з літературознавства включає глибокий аналіз англомовних та франкомовних літературних творів, з особливим акцентом на культурні та історичні контексти. Мовознавчий компонент фокусу орієнтується на теорії мовного розвитку, лінгвістичних дослідженнях, граматичних структурах і використанню мови у різних сферах життя.	МУІМ розглядають теми з грецької літератури - вивчають грецьку прозу та поезію і досліджують історичний розвиток літератури разом з їх стильовими та жанровими особливостями.	Так само як і для МУІМ англійської та французької мови вони можуть обирати між напрямком літературознавства або мовознавства. Теми можуть включати аналіз відомих літературних творів чи глибоке дослідження лінгвістичних особливостей іспанською чи італійською мовами.	Включає для МУІМ аналіз двох вибраних областей - теорію вивчення мови та діагностику мовлення; лінгвістичні основи; засвоєння писемності та грамотності; міжкультурну компетентність; та підтримку новачків у вивченні німецької мови.
2.	Усне опитування з фаху	Під час реєстрації на екзамен МУІМ зазначає, з якого напрямку він бажає скласти усний іспит. Сфера, яка була предметом письмового іспиту, не може бути предметом усного іспиту.			
3.	Усне опитування з предметної дидактики	Охоплює основи та питання предметної дидактики, зокрема фундаментальні елементи предметного викладання у середній школі, враховуючи уявлення про реальність навчання, отримані у практичному семестрі. Включає у себе моделі для впровадження наукових результатів у практичні процедури навчання, знання у галузі дидактики читання, письма та усного мовлення, аналізу та розробки навчального матеріалу для цільової групи, а також планування та аналіз уроків			

Джерело: розроблено автором на основі (Palekha, 2017), (Wermke, Rick, & Salokangas, 2018), (Veletsianos & Kimmons, 2022)

Щоб отримати допуск до наукового екзамену, МУІМ повинні надати докази складання академічних перехідних екзаменів з основних предметів, підтвердження проходження конкретних семінарських занять, курсів, практичних занять та екскурсій з різних дисциплін, а також докази володіння іноземною мовою у відповідних областях для екзамену (Perry & Johns, 2018).

В межах складання Першого Державного іспиту МУІМ виконує дослідницьку роботу з методики викладання іноземної мови, демонструючи здатність належним чином прогресувати, використовуючи методи та інструменти з обраної спеціальності. Для захисту методичної роботи проводиться усний екзамен. МУІМ обирає тему дослідження заздалегідь, орієнтовно у 7-му семестрі, на основі рекомендації викладача університету (Veletsianos & Kimmons, 2022). Тема також може мати навчальні чи дидактичні посилання. У методичній курсовій роботі МУІМ має продемонструвати здатність працювати відповідно до сучасних методичних норм викладання іноземних мов, розробляти конспекти уроків тощо.

МУІМ, який обрав екзаменаційними предметами англійську чи французьку мови, може виконувати методичну роботу повністю або частково мовою відповідного екзаменаційного предмету. МУІМ має чотири місяці після затвердження теми, щоб завершити роботу. У цей термін методична робота повинна бути подана до державної екзаменаційної комісії (Diachenko, 2021). Під час усного екзамену МУІМ оцінюється індивідуально. Основний екзамен з дисципліни триває 60 хвилин, додатковий екзамен з дисципліни – 45 хвилин. Під час визначення оцінки усного екзамену з відповідної екзаменаційної галузі першого предмета та з другого предмета Державна екзаменаційна комісія повинна зважити успішність з предметної дидактики по відношенню до предметної галузі 1:3. З предметів англійської та французької мов недостатній рівень володіння мовою не може бути компенсований іншими екзаменами з відповідного предмету. У такому разі має бути виставлена оцінка «незадовільно». Екзамен не вважається складеним, якщо одна з підсумкових оцінок гірша за «достатньо», оцінка індивідуального екзамену «незадовільно» або вона вважається такою, що не відповідає регламентованому положенню

(Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, 1994).

Якщо МУІМ не склав екзамен, то він має право на повторну спробу (Сторонська, 2022). Проте повторний іспит обмежується предметами, за якими було встановлено оцінку не нижче «задовільно». Первинний іспит проводиться директорами у співпраці з доцентами університету, які здійснюють оцінку академічної кваліфікації викладання іноземних мов МУІМ. Відповідні частини усних екзаменів повинні проводитися профільною іноземною мовою (Glowinski, 2018).

Одним із комплексних інструментів оцінювання, що об'єднує триадичне тестування знань, умінь і фахової компетентності, є тест професійного розвитку майбутнього учителя іноземних мов (Test der Ausdehnung). Важливість цього тесту суттєва, оскільки він є одним із інструментів оцінювання уміння практичного застосовування цих знань у реальних педагогічних ситуаціях. Тест складається як з теоретичних питань і практичних завдань, які дозволяють визначити рівень готовності студента до професійної діяльності МУІМ. Питання стосуються методики викладання, мовної підготовки, знань міжкультурного контексту, умінь аналізувати та вирішувати педагогічні проблеми.

Тест професійного розвитку МУІМ складається із завдань, що охоплюють всі блоки освітньої програми. Він поєднує запитання з граматики та лексики, фонетики, а також велику частину методичних питань з викладання іноземних мов. Важливою вимогою є відкриті завдання, до виконання яких МУІМ має підходити творчо та проявляти вміння інтегрувати знання у нових і нестандартних ситуаціях. Це сприятиме розвитку навичок рефлексії, критичного мислення та саморефлексії.

Особливості тесту професійного розвитку для МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини з іноземної мови у наведені таблиці 2.6.

**Характеристика основних вимог та векторів оцінювання професійної
підготовки студента у межах тесту професійного розвитку МУІМ у
закладах вищої освіти Німеччини**

	Профільна мова	
	Англійська	Французька
Вимоги	Підтвердження МУІМ успішної участі у курсах, передбачених правилами навчання, що становить приблизно 50 SWS та проміжний екзамєн	
Необхідні знання, вміння, навички та здатності	Знання МУІМ латинської мови та знання іншої сучасної іноземної мови мають бути підтверджені не пізніше початку основного курсу навчання	
	Якщо можливо, МУІМ необхідно надати підтвердження перебування в англомовному регіоні щонайменше три місяці	Якщо можливо, МУІМ необхідно надати підтвердження перебування у франкомовній зоні щонайменше три місяці.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ підтвердження освітніх досягнень у лінгвістиці, ▪ підтвердження освітніх досягнень у літературознавстві, ▪ підтвердження здатності до виконання практичних мовних вправ, ▪ підтвердження обізнаності у краєзнавстві ▪ підтвердження участі у краєзнавчих дослідженнях тощо 	
Вільне володіння мовою	<p>Впевненість МУІМ у письмовому та усному використанні англійської мови, зокрема:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дотримання стандартів і безпеки у вимові та інтонації, орфографії, граматиці, лексиці та стилістиці мови. 2. Достатнє розуміння МУІМ північноамериканської та британської англійської на слух; здатність розуміти тексти середньої складності без допоміжних засобів і пояснювати їх іноземною мовою. 3. Здатність МУІМ до усної та письмової презентації іноземною мовою, включаючи здатність перекладати тексти середньої складності з німецької на англійську та з англійської на німецьку. 	<p>Впевненість МУІМ в усному та письмовому вживанні французької мови, зокрема:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дотримання стандартів і безпеки у вимові та інтонації, орфографії, граматиці, лексиці та стилістиці мови. 2. Здатність МУІМ розуміти тексти середньої складності без допоміжних засобів і пояснювати їх іноземною мовою. 3. Здатність МУІМ до усної та письмової презентації іноземною мовою, включаючи здатність перекладати тексти середньої складності з німецької на французьку.

Джерело: розроблено автором на основі Leszczynski (2020), Oberauer (2017), European Commission (2019), European Higher Education Area (2020), Perry & Johns, (2018).

Відзначимо, що тестування для МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини може бути письмовим, усним і практичним у вигляді завдання (розробити конспект уроку чи навчальні посібники). Метою його є забезпечення багатоаспектної оцінки результатів навчання, виявлення готовності МУІМ до практичної педагогічної діяльності. Не менш важливим аспектом є використання сучасних, зокрема цифрових технологій, які роблять процес тестування більш

гнучким та адаптивним для організації контролю освітніх досягнень МУІМ у німецькій моделі підготовки (Palekha, 2017).

Референдаріат – суттєвий етап у формуванні професійної компетентності МУІМ, оскільки протягом цього часу формуються практичні вміння і навички педагогічної діяльності. МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини навчаються керувати освітнім процесом, адаптувати методи до освітніх ситуацій, впроваджувати педагогічні інновації. Цей етап є досить важливим як перехідний від теоретичної підготовки до початку професійної діяльності. Він передбачає поступовий процес входження МУІМ у шкільне середовище та формування готовності до самостійної педагогічної діяльності. Завдання та мета референдаріату полягає в тому, щоб дати можливість МУІМ розвивати власні педагогічні навички. У співпраці з ЗВО МУІМ повинен самостійно планувати, аналізувати, частково перевіряти та проводити заняття після етапу спостереження за уроками. Вони також повинні вивчити та застосовувати елементарні форми діагностичного оцінювання освітнього процесу у школах.

В таблиці 2.7. презентовано опис методів контролю освітньої діяльності здобувача вищої освіти, що використовуються під час референдаріату у системі вищої іншомовної педагогічної освіти Німеччини.

Таблиця 2.7.

Методи контролю МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини під час референдаріату

Метод контролю	Опис	Що оцінюється
Спостереження наставників за уроками	На уроках МУІМ практикуючі вчителі виступають у ролі наставників для оцінки процесу та якості проведення занять практикантами.	Вміння структурувати урок іноземної мови; здатність використовувати сучасні методики навчання у школах на уроках іноземної мови; вміння МУІМ організувати взаємодію з учнями; вміння вирішувати педагогічні ситуації
Письмові плани уроків	МУІМ розробляє детальні плани уроків перед їх проведенням, у плані вказують цілі та методи проведення уроку.	вміння моделювати зміст іншомовної освіти школярів; визначати цілі навчання на уроках іноземної мови; здатність відбирати відповідні матеріали та методи навчання тощо

Продовження таблиці 2.7.

Педагогічний щоденник	МУІМ веде щоденник спостережень і аналізу педагогічних ситуацій, які виникають на уроках іноземної мови під час референдаріату.	здатність МУІМ до рефлексії; вміння аналізувати проведені уроки; глибина розуміння МУІМ сутності педагогічного процесу
Рефлексія та зворотній зв'язок	Після закінчення кожного уроку викладачі коментують професійні дії МУІМ, обговорюють переваги та недоліки уроку та надають поради щодо покращення.	здатність МУІМ до самоаналізу; вміння адекватно сприймати критику; здатність до самовдосконалення та врахування у практичній діяльності учителя іноземних мов основних отриманих рекомендацій тощо
Аналіз та оцінка успішності учнів	МУІМ оцінює досягнення учнів за допомогою різноманітних методів тестування і надають зворотний зв'язок.	здатність МУІМ об'єктивно оцінювати результати навчання учнів; вміння використовувати різні методів контролю успішності школярів на уроках іноземної мови тощо
Педагогічне портфоліо	Конспекти уроків іноземної мови, власні методичні розробки, напрями використання інноваційних педагогічних технологій для формування мовної, лексичної, комунікативної компетентностей учнів шкіл.	Вміння застосовувати різноманітні методики вивчення іноземної мови у професійній діяльності; вміння МУІМ створювати ефективні навчальні матеріали та аналізувати результати уроків тощо

Джерело: розроблено автором на основі Leszczynski (2020), Oberauer (2017), European Commission (2019), European Higher Education Area (2020), Gurevych, Rogulska, Tarasova, & Magdiuk (2019).

Ця таблиця окреслює методи контролю, які використовуються під час референдаріату, та дозволяє систематизувати критерії оцінювання педагогічної діяльності МУІМ на зазначеному етапі професійного становлення. Система контролю спрямована на системне оцінювання освітнього процесу, який здійснює МУІМ у середніх школах Німеччини під час проходження педагогічної практики. Так, педагогічне спостереження дає змогу наставникам проаналізувати взаємодію майбутнього учителя з учнями на уроці іноземних мов, методику роботи учителя-практиканта та загальну організацію освітнього процесу. Тобто, не лише оцінити рівень підготовки МУІМ та міру ефективності використання теоретичних знань на практиці у різних педагогічних ситуаціях. Спостереження також є важливим компонентом формувального оцінювання, який допомагає внести відповідні корективи в освітню траєкторію МУІМ на

основі отриманої інформації. Результати спостережень є основою для зворотного зв'язку, що спонукає МУІМ до рефлексії за підсумками педагогічної практики, активізує самооцінку, розвиток критичного мислення (Harber et al., 2019).

Педагогічні спостереження, звіти про проведення семінарів, письмові плани уроків, ведення педагогічного щоденника є основними засобами контролю підготовки МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини під час референдаріату. Ці види оцінювання відіграють велику роль у формуванні педагогічної компетентності, оскільки здійснюють перевірку фахових знань, а також практичну реалізацію здібностей МУІМ у реальних умовах педагогічної діяльності. Письмові плани уроків є невід'ємною частиною педагогічної підготовки, оскільки вони свідчать про здатність МУІМ планувати та організовувати фахову діяльність. Розробка уроків передбачає написання робочих програм, у яких визначаються цілі та завдання, вибір методів навчання та дидактичних засобів з урахуванням особливостей учнівської аудиторії. Це завдання для творчої роботи, аналітичного мислення з глибоким розумінням педагогічної теорії, що поряд з практичними вміннями й навичками забезпечує ефективне навчання іноземних мов. Прийняття педагогічних рішень передбачає можливі виклики, які необхідно спланувати, створити альтернативні стратегії та адаптувати програми до особливих умов у реальному освітньому середовищі.

Значну увагу приділено принципам рефлексивного навчання на практиці. МУІМ бере участь у розробці як традиційних, так і електронних портфоліо, фіксуючи досвід, набутий під час стажування. Він створює відеозаписи педагогічної діяльності, які у подальшому будуть обговорені з учителями-наставниками та викладачами університету. Під час практики МУІМ може працювати як над індивідуальними, так і над груповими проєктами, сприяючи розвитку лідерських навичок і дозволяючи продемонструвати педагогічний потенціал (Salomon & Perkins, 2021). Отримані оцінки за виконані проєкти дозволяють покращити загальну оцінку за результатами стажування. Під час оцінки проєктної роботи практиканта куратор може ініціювати обговорення процесу оцінювання з іншими здобувачами вищої освіти.

Центральним компонентом системи контролю МУІМ у ЗВО Німеччини є

оцінка ефективності його роботи у різних педагогічних ситуаціях. Це відображає не лише академічні досягнення студентів, але й здатність до творчої імпровізації, адаптації та інтеграції нових знань в умовах реального освітнього процесу (Wermke, Rick, & Salokangas, 2018). Педагогічна діагностика пов'язана з розробкою комплексного підходу до оцінювання професійної освіти, яка є обов'язковою складовою освітнього процесу у системі вищої освіти Німеччини. Педагогічна діагностика виступає продуктивним елементом підготовки компетентного, саморефлексивного педагога, здатного впроваджувати теоретичні знання у педагогічну діяльність. Варто відзначити суттєву різницю між необхідним обсягом кредитів при проведенні оцінювання стажування-референдаріату у різних федеральних землях. Більшість федеральних земель вимагають обсяг від 20 до 30 кредитів ЄКТС. Наприклад, Баден-Вюртемберг вимагає загалом 34 кредити. З іншого боку, Баварія декларує необхідність 12 кредитів (Nishen & Kessels, 2024; Hardy & Melville, 2019).

Завершальний період навчання МУІМ у ЗВО, спрямований на накопичення педагогічного досвіду та практичне застосування професійних знань, вмінь й навичок, а також підготовку до роботи на посаді учителя іноземних мов у середніх школах Німеччини (Willingham, 2017). Окрім традиційної практики в університетах, МУІМ має численні можливості провести академічний семестр за кордоном, зокрема у країні мови, яку він вивчає. За допомогою освітніх програм, розроблених ЄС та Радою Європи, майбутній спеціаліст отримує можливість підвищити рівень підготовки, ефективність та якість отриманих знань, перебуваючи у відповідному мовному середовищі (Рокіцька, 2018).

Після завершення стажування вчитель-початківець складає письмовий звіт із детальним описом досвіду (Praktikumsbericht), створює плани уроків (schriftliche Unterrichtsentwürfe), готує звіт про організацію семінару для обговорення досвіду викладання (Gestaltung einer Seminarsitzung) та письмову роботу, присвячену конкретній психолого-педагогічній проблемі, що була перепорою у педагогічній діяльності під час стажування.

Для написання письмового звіту із детальним описом досвіду за результатами стажування, ефективним буде використання педагогічного

щоденника. Педагогічний щоденник – це засіб індивідуальної рефлексії, який дає можливість МУІМ здійснювати систематичний аналіз досвіду педагогічної діяльності. Його роль полягає у фіксації поточних спостережень, аналізі успіхів і труднощів, самооцінці ефективності педагогічних рішень. Такий спосіб допомагає студенту-практиканту усвідомити професійні сильні сторони та проблеми, що сприяє формуванню самоконтролю та критичного мислення. Ведення щоденника дозволяє осмислити сутність педагогічної діяльності учителя іноземних мов.

Аналітично-рефлексивним інструментом є проведення підсумкових семінарів із залученням МУІМ для обговорення досвіду педагогічної діяльності під час референдаріату. В процесі цих семінарів майбутній учитель може представити результати практичної діяльності, обговорити труднощі, що виникли, отримати конструктивні поради від викладачів та майбутніх колег. Звіти про проведені дискусії є не тільки документальною основою освітнього процесу, а й засобом його активізації. Вони спонукають МУІМ аналізувати власні педагогічні рішення, усвідомлювати особливості власного стилю викладання, знаходити ефективні підходи до вирішення педагогічних завдань. Семінари забезпечують взаємопідтримку та співпрацю у формуванні спільноти професіоналів, підготовлених до самостійної роботи (Garrison, Anderson, & Archer, 2023).

Усі результати стажування документуються у педагогічному портфоліо, яке є обов'язковою умовою для отримання доступу до додаткової практики у школі після закінчення університету. Портфоліо, розроблене під час педагогічної практики, має стати інструментом самоконтролю та саморефлексії МУІМ. Це повноцінна оцінка професійного зростання, що демонструє на більш високому рівні не тільки академічні знання з предмету, але й практичні, методичні та педагогічні вміння й навички. Портфоліо має містити матеріали, що відображають різні аспекти педагогічної діяльності МУІМ: плани уроків, розбір занять, відгуки наставників та приклади застосованих методик і навчальних матеріалів (Karacabey, 2021; Kasap & Pashayeva, 2020 та ін.). Створюючи портфоліо, МУІМ здійснює не тільки збір і систематизацію матеріалів, а й

критичний аналіз власної роботи, комплексну оцінку досягнень і напрямків подальшого професійного зростання. Такий підхід сприяє розвитку навичок рефлексії, самостійної оцінки власного професійного розвитку та адаптації до вимог сучасної педагогічної практики. Крім того, це дозволяє наставникам ЗВО Німеччини комплексно оцінити готовність МУІМ до професійної діяльності, з'ясувати їх сильні та слабкі сторони. Що, водночас, вирішує завдання не тільки підсумкового контролю якості практичної підготовки, а й апелює до розробки конкретних рекомендацій щодо підвищення ефективності педагогічної діяльності учителя іноземних мов у середніх школах Німеччини. У цьому випадку портфоліо поєднує у собі самоконтроль, зовнішнє оцінювання та динаміку безперервного професійного зростання МУІМ. Погоджуючись з S. Ballweg (2021) зазначимо, що використання портфоліо сприяє усвідомленню помилок для подальшого мінімізування ймовірності їх використання.

Другий Державний іспит дає право претендувати на посаду учителя іноземних мов та охоплює як теоретичні складники (домашнє завдання та усний екзамен), так і практичні елементи (два пробних заняття). Підготовчий період до складання Другого Державного іспиту (*Zweites Staatsexamen*) містить загальнодидактичну підготовку, професійно-методичні інструктажі та практичний досвід, що проводяться у рамках семінару-тренінгу. Початковий семінар має на меті покращити та зміцнити загальне педагогічне розуміння освітнього процесу МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини, включаючи концепції та методи навчання, моделі планування уроків, а також психологічні фактори, пов'язані з розвитком та навчанням (Urhahne, Dresel, & Fischer, 2019). Він також дає уявлення про організацію та функціонування шкіл як закладів освіти, розглядає питання взаємодії та співпраці між суспільством і школами. Представлені знання є фундаментом для участі у практичному семінарі, під час якого культивуються знання з дидактики та методики викладання конкретної іноземної мови, а також практичні навички педагогічної роботи.

Освітній зміст і цілі практичного семінару визначаються за допомогою так званого «спіралевидного навчального плану» (*Spiralcurricula*), що містить наступні компоненти:

– розробка уроку іноземної мови передбачає встановлення цілей, визначення змісту, організацію структури уроку, формулювання як загальних, так і конкретних цілей, використання різноманітних засобів навчання та соціальної динаміки у процесі навчання іноземної мови, розробку стратегій навчання, впровадження діяльнісного підходу, рефлексію, встановлення критеріїв оцінювання, підготовку освітніх ресурсів;

– розуміння МУІМ психолінгвістичних та психологічних аспектів оволодіння іноземною мовою, вивчення дидактики та методів використання підручників, зосередження уваги на розвитку словникового запасу та граматики, залучення до контекстно-орієнтованого усного та письмового спілкування, формування навичок читання та письма, засвоєння методології навчання, аналізу тексту, створення сегментів та циклів уроку, а також дослідження культурології та міжкультурних елементів в іншомовній освіті;

– впровадження методів оцінювання результатів навчання МУІМ, виправлення помилок, оцінювання знань через усну та письмову форми комунікації;

– супровід реалізації програм іноземних мов включає обміни, мовні курси за кордоном, партнерське листування;

– перегляд навчальних планів МУІМ, освітніх програм, підручників, оцінка нових навчальних матеріалів, засобів навчання та освітніх технологій, а також оцінка інноваційних методів та організаційних форм освітнього процесу, таких як проектна робота та самостійне навчання тощо.

Мета Другого Державного іспиту – визначити ступінь володіння іноземною мовою МУІМ, а також потрібний рівень кваліфікації для майбутньої професійної діяльності. Його проводять у два етапи впродовж двох екзаменаційних днів. Контроль за проведенням екзамену покладається на орган державної експертизи. Для проведення практичного та усного іспиту утворюється комісія, яку призначає Державна екзаменаційна комісія. Практичний екзамен, як правило, складається з одного педагогічного тесту з кожного з двох навчальних предметів, з яких МУІМ бажає отримати кваліфікацію учителя іноземних мов. Усний екзамен зазвичай складається з двох

додаткових екзаменів, кожен з яких триває 30 хвилин і охоплює одну навчальну тему. Для оцінки успішності складання Другого Державного іспиту використовуються такі рівні професійних знань, вмінь й навичок студентів:

- *дуже добре* – 15, 14 балів – особливо відповідає вимогам;
- *добре* – 13, 12, 11 балів – повністю відповідає вимогам;
- *задовільний* – 10, 9, 8 балів – в цілому відповідає вимогам;
- *достатній* – 7, 6, 5 балів – має недоліки, але в цілому відповідає вимогам;
- *неадекватний* – 4, 3, 2 бали – не відповідає вимогам, але свідчить про наявність необхідних базових знань і недоліки можуть бути усунені у майбутньому;
- *недостатній* – 1, 0 бали – не відповідає вимогам, базові знання настільки неповні, що недоліки неможливо усунути у майбутньому. Другий Державний іспит вважається складеним, якщо загальна оцінка «достатньо» або вище.

МУІМ, який обирає комбінацію «іноземна мова у поєднанні з інтегрованою мовою та професійною підготовкою», може отримати додатковий сертифікат разом із Другим Державним іспитом за умови виконання певних умов:

- працювати у школу, яка пропонує білінгвальне навчання, проведення двох пробних занять з інтегрованої мовної та професійної освіти;
- участь у фахових семінарах з історії, географії та політики, які містять двомовні елементи, розглядають питання дидактики та методики викладання предметів іноземною мовою;
- відпрацювати методику змістово-орієнтованого іншомовного спілкування та зайнятися практичним оволодінням іноземною мовою з урахуванням міжкультурних аспектів;
- пройти кількатижневе стажування за кордоном, під час якого стажист відвідуватиме двомовні заняття, проводитиме пробні уроки, ознайомлюватиметься з мовно-дидактичними та професійно-методичними аспектами навчання майбутнього учителя іноземних мов у закладах освіти.

Додатково МУІМ повинен підготувати завдання з дидактики та методики білінгвального навчання або скласти пробний іспит для отримання кваліфікації для роботи з двомовного навчання. Специфіка білінгвального навчання обговорюється під час співбесіди на Другому Державному іспиті.

Усі описані види контролю, які застосовуються у ЗВО Німеччини надають можливість визначити рівень теоретичної та практичної підготовки МУІМ, що, у свою чергу, сприяє особистісно-професійному розвитку здобувача вищої освіти через формування професійної самосвідомості та педагогічної культури. Форми контролю, такі як діагностичні спостереження, письмові плани уроків, педагогічний щоденник, участь у семінарах, передбачають обговорення практичного досвіду, спрямовують МУІМ на самовдосконалення, пошук нових педагогічних підходів і творчих рішень в освітньому процесі шкіл. Це забезпечує розвиток професійно значущих якостей та здатностей МУІМ, зокрема, таких як адаптивність, комунікабельність, здатність до педагогічної імпровізації та конструктивної співпраці, обміну досвідом з колегами (OECD, 2020), які допомагають МУІМ оцінювати власну діяльність з позицій ефективності, дотримання педагогічної етики, відповідальності та дитиноцентризму, що є ознаками професіоналізму сучасного учителя іноземних мов. Ефективність професійної підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини зумовлена різноманітністю форм й методів навчання здобувача вищої освіти (Kasar & Pashayeva, 2020). Тому вважали за необхідне розглянути детальніше специфіку їх використання в освітньому процесі ЗВО.

2.3. Методи і форми навчання у німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов

Німецька модель підготовки МУІМ базується на використанні потенціалу різноманітних методів і форм навчання, методичний потенціал яких спрямовується на формування *цілісної особистості педагога* (Offenberg & Walke, 2013). Адже зміна ролі та статусу учителя ХХІ століття висуває нові

вимоги до рівня професійної компетентності учителя іноземних мов та особистісних якостей. У європейській педагогіці вищої школи йдеться про те, що учитель іноземних мов повинні володіти:

- здатністю самостійно та критично мислити;
- адаптувати свої знання та вміння до умов варіативності освіти (тобто динамічних умов соціального та професійного середовища);
- демонструвати відкритість до педагогічних інновацій;
- вміння вирішувати нові педагогічні завдання та проблеми, брати на себе професійну відповідальність;
- виявляти автономність та соціальну активність;
- здатність до професійної рефлексії, дослідницької та творчої діяльності;
- систематичної професійної самоосвіти та саморозвитку; демонструвати розвинену міжкультурну компетентність тощо.

Сучасна концепція професійної підготовки МУІМ у Німеччині корелює з загальноєвропейськими вимогами до результатів вищої іншомовної освіти. Аналіз офіційних документів, положення яких регулюють процес здобуття вищої педагогічної освіти у Німеччині, показує, що паралельно з процесом трансформації структур педагогічної освіти, у країні відбувається оновлення змісту та форм психологічної, педагогічної та дидактико-педагогічної базової підготовки учителя. Воно спрямоване на активне впровадження та використання нових гнучких технологій, пошукових орієнтирів в освіті та професійній підготовці учителя. Окреслені ініціативи передбачають цілісне занурення студента до системи професійно зорієнтованих завдань, забезпечення системно-творчих функцій педагогічної практики та її єднання з теоретичною підготовкою.

У рамках гуманістичних підходів теорії та практики професійної підготовки учителя у Німеччині та Західній Європі активізуються ідеї становлення професійної індивідуальності, саморозвитку учителя. Їхня суть полягає у тому, що результатом професійної підготовки МУІМ, зокрема є сформована педагогічна автономність, готовність до безперервної самоосвіти,

професійної творчості, мобільності тощо (Keller-Schneider, 2020, с. 47). У проєкції на методичний аспект підготовки студента це передбачає не лише опанування здобувачем вищої освіти способами педагогічної діяльності, а й оволодіння вмінням обирати оптимальні і продуктивні способи впливу та взаємодії з учнями та іншими учасниками освітнього процесу у школах ФРН.

Тому система підготовки МУІМ у Німеччині насичена активними, інтерактивними й інноваційними методами навчання, які реалізують у *традиційних* (лекції, семінари) та *інноваційних* (колоквіуми, вебдебати, вебконференції, вебквести, різні види практик (Keller-Schneider, 2021), програми академічного обміну тощо) формах організації освітньої діяльності студентів. Досліджуючи специфіку вищої педагогічної освіти у Німеччині Л. Дяченко (2022), підкреслює різноманіття форм навчання, що визначають кількість залучених до діяльності студентів. Так, у практику ЗВО активно імплементовані такі форми:

- *індивідуальне навчання*, яке передбачає врахування знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, особистісних якостей здобувача вищої освіти (складання фрагментів уроків з іноземної мови);

- *парна форма роботи*, зазвичай реалізується в освітньому процесі як взаємодія двох студентів на занятті або як безпосереднє спілкування один з одним у ролі учителя іноземних мов та учня;

- *групова форма навчання* здійснюється під час організації спілкування викладача або представника іншомовної культури з групою здобувачів вищої освіти, які мають спільні цілі діяльності та здійснюють активну взаємодію як між собою, так і з викладачем чи з іноземцем;

- *колективна форма* передбачає організацію роботи студентів навчальної групи як цілісного колективу; загальні цілі та активна взаємодія між МУІМ забезпечують високий рівень їхньої згуртованості та взаєморозуміння у процесі колективної навчальної діяльності;

- *фронтальна форма* роботи МУІМ звернена одночасно до студентів всієї групи; тобто викладач працює паралельно з усіма студентами, на основі гнучкого

поєднання педагогічних технологій, що дозволяє викладачеві використовувати переваги та компенсувати недоліки кожного зі здобувачів.

У німецькій моделі підготовки МУІМ використовуються різноманітні лекції. Так, *лекція-візуалізація* використовується для пояснення великих блоків візуальної інформації, тобто є своєрідним розгорнутим коментарем. Дидактичними матеріалами до лекції-візуалізації є схеми, таблиці, лінгвокультурні типажі, концепт-карти тощо. Для презентування в освітньому процесі таких матеріалів використовуються інтерактивні дошки або слайди мультимедійних презентацій. Особливе місце в підготовці МУІМ у ФРН займає *проблемна лекція*, яка характеризується високою ефективністю засвоєння студентами інформації.

Впродовж проблемних лекцій викладачі пропонують здобувачам вищої освіти «відкрити» нове, ще невідоме, але актуальне для них знання у ході рівноправного діалогу з лектором. Спочатку викладач окреслює проблемне питання й у процесі індуктивної бесіди спрямовує майбутнього учителя іноземних мов до самостійного формулювання шляхів її вирішення. За таких умов навчальна діяльність здобувачів вищої освіти набуває рис пошукової, дослідницької. Примітно, що запитання завжди мають «відкритий» характер і не припускають єдиної правильної відповіді. Проблемні лекції насичуються автентичними текстами (Jehle, 2022, с. 159), тобто текстами, які створені у країні, мову якої вивчають студенти. Для відбору навчально-автентичних текстів викладачі у німецькій моделі підготовки МУІМ керуються певними критеріям автентичності, серед яких:

1) *культурологічна автентичність* передбачає знайомство майбутнього педагога з культурою країни мову, якої він вивчає, з особливостями побуту та менталітету її громадян;

2) *інформаційна автентичність* – будь-який природний текст несе якусь нову інформацію, яка має зацікавити реципієнта;

3) *ситуативна автентичність* передбачає природність ситуації, інтерес носіїв мови до обговорюваної теми (тобто тема тексту має бути актуальною для носіїв мови, мати відношення до їхнього життя);

4) *автентичність національної ментальності* відображає національну специфіку тієї країни, в якій використовується текст;

5) *реактивна автентичність* (здатність тексту викликати у студента автентичні емоції, розумовий, мовленнєвий відгук) та ін. Вагомим критерієм відбору, наприклад, аудіотекстів є соціокультурна спрямованість змісту. Адже залучення майбутнього педагога до цінностей національної та світової культури здійснюється за допомогою знайомства з реаліями країни, мову якої вони вивчають. Німецькі методисти іншомовної освіти переконані, що інформація, яка міститься в аудіотексті, сприяє розвитку самосвідомості здобувача вищої освіти як культурно-історичного суб'єкта та його ролі як суб'єкта діалогу культур (Sklizmantaitė, 2006, с. 83-84)

Ще одним різновидом лекцій у системі підготовки МУІМ у Німеччині є *бінарна лекція*, або лекція удвох, яка передбачає професійну дискусію двох викладачів або викладача і заздалегідь підготовленого здобувача вищої освіти з однієї чи кількох актуальних проблем, що стосуються сучасної методичної й лінгводидактичної науки. Учасники навчальної дискусії спочатку дотримуються різних точок зору, демонструючи культуру спільного пошуку розв'язання завдань, уміння аргументовано відстоювати свою позицію, й залучають до комунікації студентів, котрі можуть або приєднатися до однієї із сторін, або обстоювати власну думку. Таким чином, бінарна лекція не завжди завершується консенсусом, але розширює досвід участі студента у професійній дискусії, інтеріоризує у свідомості майбутнього педагога думку, що методика викладання іноземних мов динамічно змінюється й реагує на виклики сучасності. Це спрямовує студента до «Габітальної рефлексії як структурно-теоретичної професіоналізації (майбутніх) учителів» (Wittek & Martens, 2022, с. 281). Для організації самостійної рефлексивної діяльності студента над теоретичним матеріалом у ЗВО Німеччини активно використовуються електронні портфоліо (Weber, 2021).

Лекція - пресконференція проводиться у форматі «запитання-відповіді». Зазвичай німецькі викладачі обирають для таких лекцій теми теоретико-практичного характеру. До переліку видів лекцій у німецькій моделі іншомовної

педагогічної освіти належать лекція з розбором конкретної ситуації, яка має чітку практичну спрямованість. Відмінною особливістю тут є факт використання відеофрагментів та автентичних аудіозаписів на лекційних заняттях (Jehle & McLean, 2020, с. 199).

Тобто конкретна професійна ситуація (кейс) демонструється студентам усно або шляхом перегляду відеозаписів (Jehle & McLean, 2020, с. 201). У ході лекції здобувачі вищої освіти аналізують представлений матеріал з опорою на сформульовані лектором або розроблені під час спільного обговорення теоретико-методичні вектори навчання учнів середніх шкіл іноземним мовам. Такі аудіовізуальні вкраплення практико зорієнтованого матеріалу у лекцію дозволяють активізувати мислення студента, збагачують уміння аналізувати конкретну педагогічну ситуацію та приймати рішення, розвивають здатність до педагогічної творчості та автономності, самоаналізу.

Практичні заняття МУІМ у німецькій моделі підготовки характеризуються міждисциплінарністю, дослідницькою спрямованістю роботи студента та практичною орієнтацією. Вони передбачають розвиток професійно значущих вмінь, серед яких: аналіз змодельованих викладачем умов навчання, притаманних уявній групі учнів; методичний аналіз навчального матеріалу з погляду рівня складності його засвоєння та запам'ятовування школярами; формулювання цілей фрагментів уроку та всього уроку загалом з урахуванням заданих умов навчання; планування діяльності учителя та учнів відповідно до завдань та умов навчання та ін.

Відзначимо, що підготовка МУІМ на практичних заняттях у німецькій моделі навчання організовується на основі використання активних, інтерактивних й інноваційних методів навчання. Зокрема ведемо мову про навчальні, дидактичні, рольові ігри. Під навчальною грою у дидактиці Німеччини розуміють спеціально організовану спільну діяльність здобувачів вищої освіти у напрямі вирішення професійних завдань у змодельованих ситуаціях, що імітують навчальний процес у середніх школах. Беручи участь у навчальних іграх студенти опановують прийоми створення навчально-мовленнєвих ситуацій, що стимулюють якнайбільшу кількість школярів до

участі в усному або письмовому іншомовному спілкуванні на уроках іноземної мови. Крім того, майбутній педагог набуває досвіду планування та проведення окремих фрагментів уроку з урахуванням рівня навченості школярів і, відповідно, з використанням тих чи інших мовних опор; планування та проведення фрагментів уроків з використанням сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Ігрові методи стають своєрідним «містком» для переходу від теорії до практики в умовах аудиторних занять.

Ефективним методом підготовки МУІМ у німецькій моделі навчання є *мікровикладання*. Метод мікровикладання заснований на принципах рольової гри (форма організації колективної освітньої діяльності, яка має на меті формування та розвиток професійних вмінь й навичок студента, у максимально близьких до реального педагогічного іншомовного спілкування умовах) (Endres & Weibler, 2020). На думку сучасних німецьких методологів, методика мікровикладання передбачає відтворення ситуацій з майбутньої професійної діяльності на практичних заняттях у ЗВО (Equit & Hohage, 2016, с. 10). Виконуючи умови інтеракцій, студенти вступають у різноманітні відносини соціальної взаємодії («викладач – студент»; «учень – учитель», «студент – студент» та ін.). Таким чином, мікровикладання має професійно-орієнтований характер.

На думку, Дж. Абса та Е. Андерсона - Парка (Abs & Anderson-Park, 2014), мікровикладання відповідає всім критеріям ділової гри, що використовується на різних етапах підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини (с. 498). Популярними у німецькій моделі навчання є такі форми мікровикладання: *мікрзаняття* (один із здобувачів вищої освіти протягом 5-10 хвилин виконує функції викладача, інші відіграють звичні ролі студентів) та *шкільний мікроурок* (один зі здобувачів вищої освіти протягом 5-10 хвилин виступає у ролі шкільного учителя, інші студенти перетворюються на учнів школи). Шкільний мікроурок як метод навчання використовується на практичних заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу, а *мікрзаняття* реалізовується у викладанні всіх курсів, які вивчає майбутній учитель іноземних мов у ЗВО Німеччини. У

загальному розумінні метод мікрвикладання інтегрує сукупність важливих принципів підготовки майбутнього педагога, серед яких: проблемності; професійно-ігрової взаємодії; діалогічного спілкування тощо.

Взаємодія здобувачів вищої освіти реалізується у вигляді таких форм мовної діяльності як діалог, монолог, полілог. Проте перевага надається діалогу як формі реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії, що забезпечує партнерські взаємини учасників освітнього процесу.

Враховуючи висновки Л. Дяченко (2022), С. Король (2022), О. Кучер (2023) й результати власних наукових пошуків, видається можливим підкреслити, що організація роботи студентів на семінарських та практичних заняттях в німецькій моделі підготовки МУІМ базується на сукупності принципових положеннях:

- створення оптимальних організаційно-педагогічних умов в освітньому процесі ЗВО й під час проходження референдаріату умов для набуття здобувачем вищої освіти досвіду вирішення професійних завдань;
- активізація рефлексивної освітньо-пізнавальної, професійно-зорієнтованої діяльності студента під час участі в організованих аудиторних діяльнісних завданнях й у процесі проходження всіх видів практик;
- забезпечення варіативних умов для формування професійно-методичної компетентності майбутнього учителя іноземних мов;
- широке використання потенціалу цифрових технологій та можливостей мережі «Інтернет» для збагачення комунікативної, соціокультурної, культурологічної, міжкультурної підготовки студента;
- оптимальне поєднання педагогічного управління та академічної свободи студента у здобутті вищої педагогічної освіти та ін.

Таким чином, насичення практичних та семінарських занять різноманітними методами навчання створює підвалини для когнітивного, комунікативного та особистісного розвитку майбутнього педагога. Погоджуємось з думкою К. Криворотько-Тайфур (2020), що у професійній підготовці учителя у Німеччині нині спостерігається тенденція перенесення

акценту з традиційних методів навчання на нетрадиційні (кейс-стаді, мікрвикладання, комунікативні тренінги, групове навчання, метод проєктів та інші). Впроваджені в останні роки форми та методи практичної підготовки в іншомовній педагогічній освіті ФРН пов'язані з більш ґрунтовним, ніж раніше, врахуванням індивідуальних інтересів особистості студента, психологічного клімату у мікрогрупах, а також відносин між викладачем та студентом на рівні колегіальних, паритетних взаємодій. У напрацюваннях В. Базової (2011), К. Криворотько-Тайфур (2019), Л. Пасічник (2015) визначено, що німецька модель підготовки майбутнього учителя іноземних мов реалізує такі специфічні методи навчання:

- аналіз імітованих чи реальних відеофрагментів уроків іноземних мов у школах, ситуацій зі шкільного життя та їх інтерпретація з методичної точки зору (Jehle & McLean, 2020, с. 202);

- конкретизація теоретичних концепцій на конкретних усних прикладах (Jehle, 2022);

- використання відеозанять (Jehle & McLean, 2020, с. 202);

- демонстрація концепцій на прикладах із художньої літератури чи фільмів, а також за допомогою рольових ігор та імітації навчальних занять;

- особиста апробація та подальша рефлексія теоретичної концепції за допомогою письмових вправ, рольових ігор, імітованих занять під час практики у школі (Reintjes & Kunze, 2022);

- участь студента у дослідницькій діяльності, пов'язаній з вивченням специфіки проведення уроків іноземної мови у школах Німеччини, а також навчальних занять та шкільної дійсності у цілому (Widmer-Wolf, 2014);

- співробітництво студентів між собою, зокрема, під час планування уроків у процесі проходження практики у школах та під час проведення своїх відкритих уроків, здійснення спільної рефлексії (Neuweg, 2021);

- співробітництво зі здобувачами, які проходять референдаріат (Arndt & Werning, 2013) та ін.

Наведений перелік не є вичерпним, адже методи підготовки МУІМ

варіюються у залежності від ЗВО та федеральної землі. Примітно, що теоретичною основою впровадження новітніх методів навчання в іншомовній педагогічній освіті є гуманістична концепція, яка змінила парадигму вищої освіти, в основі якої лежать академічна свобода, активність та співробітництво, а також загальноєвропейські вимоги до особистості сучасного учителя.

Одним з найпопулярніших методів, які застосовуються у підготовці майбутнього учителя є «*Team-Teaching*» (навчання у команді) (Arndt & Werning, 2013; Baumann, 2012; Hildebrandt & Maienfisch, 2016; Widmer-Wolf, 2014 та ін.). Аналіз практики підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини свідчить, що викладачі для організації освітньої діяльності студентів в аудиторних умовах застосовуються різні моделі *Team-Teaching*.

Партнерське командне навчання передбачає виконання здобувачами вищої освіти завдань щодо, наприклад, розробки фрагментів уроку іноземної мови у команді з іншим здобувачем. Практичне презентування розроблених матеріалів здійснюється теж у тандемі. Тобто один майбутній педагог пояснює теорію, а інший демонструє мнемокарти, таблиці, схеми, опорні конспекти. *Діалогічне викладання* передбачає проектування методичних розробок МУІМ на основі ведення діалогу з викладачем. За таких умов навчання відбувається у формі паритетного діалогу, у якому навчальний матеріал подається з різних точок зору. У процесі полілогічної комунікації студенти спільно виробляють оптимальні педагогічні сценарії, алгоритми вирішення певного професійно зорієнтованого завдання. *Командне навчання* передбачає розподіл студентів на мікрогрупи, кожна з яких виконує окреме методичне завдання. В середині групи МУІМ розподіляють ролі, які виконуватимуть під час презентації командного продукту. Так, комусь відводиться роль педагога, який подає новий матеріал, а інший розробляє вправи для його опрацювання учнями шкіл. *Моніторингове командне навчання* базується на взаємоконтролі здобувачами вищої освіти професійно зорієнтованих дій один одного під час участі у змодельованих ситуативних завданнях. *Паралельне командне навчання* застосовується для посилення персоніфікації підготовки майбутнього учителя іноземних мов. У межах цієї моделі студенти об'єднуються у дві підгрупи, кожна з яких працює над

виконанням одного завдання. Для організації роботи здобувачів вищої іншомовної педагогічної освіти Німеччини викладачі на основі паралельного командного навчання часто застосовують метод проєкту, кейс-стаді, ситуативного моделювання тощо. *Диференційоване командне навчання* передбачає об'єднання студентів у групи за різними параметрами залежно від специфіки навчальних завдань: за рівнем сформованості знань, вмінь, навичок; за рівнем користувацьких навичок застосовувати цифрові технології для інтенсифікації уроків іноземної мови в школах тощо. *Альтернативне командне навчання* спрямоване на розвиток вмінь студентів реалізовувати актуальні освітні моделі (традиційне та електронне навчання, аудіогід та відеоуроки, стаціонарне та мобільне навчання та ін.) у методиці навчання іноземних мов у школах. Так, здобувачів вищої освіти виконують квазіпрофесійні завдання у міні групах з однієї теми, але у різних форматах навчання. Особливу увагу викладачі ЗВО звертають на розвиток здатності МУІМ використовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій та цифрової дидактики для проєктування методики уроків.

Адже іншомовна педагогічна освіта передбачає врахування специфічних особливостей щодо опанування цифровими технологіями та використання цифрових технологій безпосередньо у професійній діяльності учителя іноземних мов. З одного боку, система підготовки педагога у ЗВО Німеччини є частиною системи освіти. Тому для її модернізації реалізуються різноманітні можливості, породжені масштабною інформатизацією освіти. З іншого боку, у цій системі здійснюється підготовка педагога, котрий повинен впроваджувати цифрові технології в освітній процес шкіл та працювати за умов застосування таких технологій в іншомовній середній освіті. У німецькій моделі підготовки МУІМ успішно впроваджуються методи, сенс яких полягає у формуванні у здобувачів вищої освіти розвинених вмінь й навичок працювати з галузевим програмним забезпеченням. Зокрема йдеться про виконання індивідуальних самостійних завдань з використанням різноманітних цифрових ресурсів, серед яких:

- програми для роботи зі звуком (Audacity і MAGIX Audio Cleaning Lab);

- популярні месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp та інші) й функціональні сервіси для організації електронного навчання (Google Classroom, Google Hangouts, Zoom, FreeConferenceCall, EzTalks, Skype та ін.);
- міжнародні електронні платформи для учителя іноземних мов (TeachingEnglish, The English Channel, Future Learn та ін.);
- відкриті інтернет ресурси, які містять методичні матеріали для планування уроків іноземної мови (EFL Magazine, Visual English School, ESL Library, Onestopenglish, Lessonstream, Thoughtco та ін.);
- програми аналізу текстів та редактори текстів (Microsoft Office Word, Notepad);
- програми для структурування матеріалів (Microsoft Access та MySQL);
- системи оптичного розпізнавання символів (OCR) тощо.

Студенти ЗВО Німеччини, опановуючи професію учителя іноземних мов, знайомляться з різноманітним сучасним програмно-методичним забезпеченням іншомовної середньої освіти на основі використання активних методів навчання (проблемного, евристичного, дослідницького тощо). Це дає змогу організувати діяльність студента у цифровому форматі.

Водночас, підготовка педагогічних кадрів у системі вищої іншомовної освіти ФНР апелює до оволодіння майбутнім учителем інноваційними проектними та інформаційно-комунікаційними технологіями, які базуються на потенціалі цифрових освітніх інструментів, для застосування таких інновацій у педагогічній діяльності у школах. Зокрема, ведемо мову про розвиток вмінь студента-філолога використовувати імітаційне моделювання для пояснення складних тем на основі інтерактивних методів навчання. Сучасні цифрові платформи дають можливість учителю розробляти проектні, ігрові, візуальні освітні продукти для учнів; створювати онлайн-уроки, відеоконференції, чатконференції.

Очевидно, що цифровізація освіти дала поштовх системі підготовки майбутнього учителя іноземних мов Німеччини до переформатування методів навчання здобувача вищої освіти в інформаційно-комунікаційний простір. Сьогодні можливості цифрової дидактики застосовуються викладачами ЗВО для

інтенсифікації іншомовної освіти, фундаменталізації комунікативної та методичної підготовки студента.

Йдеться про використання різних комп'ютерних систем з інтерактивною підтримкою аудіо- та відеозаписів та інтерактивних засобів взаємодії, які дозволяють здобувачам вищої освіти працювати з різними типами текстів, статичними та динамічними зображеннями, застосовувати відеоролики, використовувати засоби синхронної відео-інтернет-комунікації й обмінюватися інформацією у реальному режимі часу.

До методів, які реалізуються на основі інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ та онлайн-ресурсів, у німецькій моделі підготовки учителя іноземних мов належать різноманітні *онлайн-дебати та онлайн-дискусії*. Їхній дидактичний потенціал забезпечує розвиток у студента вмінь і навичок аргументованого професійного спілкування. Під час підготовки до навчальної дискусійної діяльності майбутній учитель іноземних мов використовує різні інтернет-програми, технічні можливості яких дають змогу:

- організувати відео- чи аудіозв'язок у реальному часі між кількома користувачами, застосувати навчальні подкасти, вебфоруми, використовувати навчання на онлайн-платформі, блог-технології;
- записувати аудіо- або відеорозмови, які згодом можна надіслати іншим користувачам (навчальні подкасти);
- залишати повідомлення у чаті у реальному часі (до 6 осіб одночасно) та офлайн;
- транслювати роботу з робочого столу та ін.

Зміст навчальної іншомовної інформації у межах використання таких методів навчання передається переважно аудіовізуальними образами у поєднанні з лаконічним гіпертекстом в інтерактивно-інсценованій естетико-емоційній формі. Це детермінує реалізацію лінгводидактичного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій та забезпечує, на якісно новому рівні, реалізацію принципу мовної наочності шляхом актуалізації конкретного та абстрактного знання у процесі вивчення студентами іноземної мови. Організація

освітньої діяльності студентів у режимі онлайн передбачає звернення до *навчальних подкастів, ВІК-технології, лінгвістичних корпусів та інших відкритих матеріалів у мережі «Інтернет»*. В межах дослідницької діяльності МУІМ Німеччини створюють *власні навчальні подкасти*, відповідно до мовного і тематичного змісту освітніх програм середніх шкіл ФРН. Розроблені освітні продукти студенти розміщують на спеціальних сервісах, що ініціює практичну реалізацію методичних можливостей (прослуховування або перегляд студентом подкастів однокласників та залишенні своїх коментарів; організація мережевого обговорення подкастів у зоні мікроблогів чи вебфорумів (активно використовується письмове монологічне мовлення, продуктивне читання); створення здобувачами вищої освіти власних методичних продуктів на основі результатів обговорення існуючих подкастів (різноманітні форми письмової мови (есе, резюме, анотації, реферати, презентація тощо), креативне читання та ін.) навчальних подкастів.

Виняткову увагу у ЗВО Німеччини спрямовують на міжкультурну підготовку МУІМ. ФРН сьогодні є однією з найпопулярніших країн для міграції. Вже близько третини населення держави складають вихідні з інших країн або етнічні мігранти (Jamal, L., Obadaşi, M. 2024). Німецькі педагоги забезпечують насиченість змісту підготовки учителя-словесника соціокультурно маркованими відомостями для уникнення, попередження та ефективного розв'язання міжкультурних конфліктів між учнями шкіл.

У закладах середньої освіти ФРН навчаються учні з різним етнічним походженням, різними рідними мовами, різними культурними та релігійними традиціями тощо. Освітня політика Німеччини апелює до того, що школа повинна не тільки підготувати всіх учнів до професійного та трудового життя. Натомість вона відіграє центральну роль у соціальній та культурній інтеграції учнів-мігрантів. У таких умовах учитель іноземних мов повинен, зокрема, аналізувати стан освітнього середовища щодо проявів расизму чи булінгу. На переконання сучасних вчених, «критичне ставлення до расизму або чутливість до расизму» (Fereidooni, 2016, с. 56) є частиною професійної діяльності учителя (Leiprecht & Steinbach 2015, с. 56).

Форми організації міжкультурної підготовки МУІМ у німецькій моделі навчання інтегрують різноманітні види лекцій, з використанням надрукованих текстів, супровідних матеріалів й експериментальних додаткових навчальних матеріалів; семінари та колоквиуми передбачають обмін ідеями між студентами та діючими учителями іноземних мов щодо організації освітнього процесу у міжкультурних класах, удосконалення методики навчання іноземної мови, використання інноваційних педагогічних технологій для розвитку вмінь учнів комунікувати іноземною мовою тощо; різноманітні види практик – використовуються для розширення практичних умінь. Провідним практикозорієнтованим методом у цьому аспекті є тренінг міжкультурної комунікації, спрямований на активне вироблення здобувачем вищої освіти поведінкових моделей попередження та вирішення міжкультурних конфліктів.

У німецькій науковій думці термін тренінг міжкультурної комунікації тлумачиться як «сукупність засобів, які інтегрує міжкультурне навчання та виховання з метою розвитку міжкультурної компетенції» (Kinast, 2005, с. 183); «застосування науково обґрунтованих концепцій міжкультурної комунікації лише на рівні практики» (Bosse, 2011, с. 422); «засіб міжкультурного навчання та виховання, який застосовується залежно від мети навчання, змісту навчання, конкретної цільової групи та «навчального контексту» й передбачає використання різних компонентів тренінгу та типів інтерактивних вправ» (Bolten, 2012, с. 130). Методолог вищої німецької освіти С. Ратьє (S. Rathje) (2012) вважає, що міжкультурний тренінг у вищій школі має певні характерні риси, які відрізняють його від інших тренінгів. До переліку таких властивостей відносить:

комплексність (навчальна мета тренінгу не обмежена одним конкретним аспектом);

самостійна навчально-професійна активність учасників тренінгу (здобувачі вищої освіти повинні виявляти самостійність та активність під час навчання);

ідейна стрункість та взаємопідпорядкованість всіх складників тренінгу

(окремі тренінгові вправи повинні бути узгоджені між собою та з темою вивчення);

опора на реалістичність (вправи спрямовуються на отримання знань та досвіду дій у конкретних конфліктних чи дискусійних ситуаціях міжкультурного діалогу).

Навчальний міжкультурний тренінг як метод підготовки МУІМ у німецькій моделі навчання спрямовується на розвиток міжкультурної компетентності студента шляхом інтеграції в освітній процес проблемних інтерактивних вправ, які містять типові ситуації міжкультурної взаємодії. У ЗВО Німеччини активно реалізуються інформативні та інтерактивно-орієнтувальні міжкультурні тренінги.

Інформативні тренінги актуалізують когнітивний аспект міжкультурної підготовки студента: відбувається вивчення та обмін новою інформацією між майбутніми учителями-філологами. Такі тренінги нерідко здійснюються у форматі семінару чи воркшопу. Інтерактивно-орієнтовані тренінги спрямовані на розвиток вмінь здобувача освіти здійснювати професійну та соціальну взаємодію у мультикультурному освітньому просторі школи. Ключовим вектором проведення таких тренінгів є групова робота у напрямі виконання різноманітних інтерактивних вправ.

Аналіз методичної німецької літератури дав змогу виокремити найпопулярніші методи організації освітньої діяльності студента в рамках проведення навчальних міжкультурних тренінгів, а саме:

– контрастний метод, в основі якого фокусується можливість сприйняття студентом власної культури та її порівняння з іншими, «чужими» культурами на основі культурних стандартів, політичних та соціальних норм поведінки;

– дистрибутивний чи інструктивний підхід, у якому провідну роль приймає доповідач (викладач, студент), виступаючи «посередником» у процесі оволодіння знаннями;

– інтерактивний метод (діяльнісний), що ініціює комунікативну діяльність здобувачів вищої освіти у змодельованих ситуаціях міжкультурної взаємодії;

– колаборативний метод – участь студентів у розробці проектно-

орієнтованих навчальних сценаріїв для мультикультурних класів у рамках міжуніверситетських, міжнародних спільних проєктів, участь в міжкультурних зустрічах тощо.

В межах окресленого методу здобувачі вищої освіти збагачують *власні міжкультурні знання*, що сприяє формування соціокультурної компетенції як здатності будувати мовленнєву/немовну поведінку з учнями на основі врахування тих норм, які використовуються в країні, мова якої вивчається; *знання національного менталітету, картини світу народу*; вміння виявляти і порівнювати *культурні відмінності у сфері поведінки, культурні стереотипи*; усвідомлювати загальне та специфічне у культурно-мовних картинах світу; розуміти погляди та думки представників іншої культури, долати конфлікти у процесі комунікації. Згадані тренінги міжкультурної комунікації складаються з сукупності завдань, виконання яких потребує моделювання в умовах освітнього процесу міжкультурних діалогів різної тематики.

Педагогічне управління навчальною діяльністю МУІМ у процесі участі здобувачів вищої освіти у міжкультурних діалогах у німецькій системі підготовки здійснюється через підвищення загальнокультурної обізнаності здобувачів, інтеріоризацію культурних цінностей та оволодіння способами безконфліктної взаємодії, продуктивною комунікативною компетентністю. Професійно-орієнтований міжкультурний діалог тут виступає способом міжкультурної комунікації, спрямованої на взаєморозуміння та взаємозбагачення суб'єктів освіти, які комунікують в умовах множинності культур. Основними характеристиками міжкультурного діалогу є позитивний характер взаємодії, емпатія, ціннісно-сміслова рівноцінність учасників діалогу, плюралізм думок, відкритість до поглядів та позицій інших учасників освітнього процесу. Занурення студента до міжкультурної взаємодії у процесі вивчення іноземної мови забезпечується завдяки застосуванню низки спеціальних прийомів навчання, а саме:

– *обговорення конфліктних міжкультурних ситуацій*, що виникають між представниками різних культур, спрямоване на аналіз причин міжкультурного конфлікту. В рамках таких діалогів викладачі ЗВО Німеччини ініціюють аналіз

мовно-поведінкових дій учасників комунікації з погляду носіїв іншої культури, їхню інтерпретацію з урахуванням ціннісної орієнтації рідної та іноземної культури, розгляд можливих варіантів позитивної поведінки, що сприяють запобіганню конфлікту. Специфіка даних прийомів полягає у тому, що вони активізують механізми емпатії, некатегоричних суджень, «розкодування» мотивів професійної поведінки здобувача вищої освіти;

– *аналіз іншомовних текстів з метою розвитку здатності майбутнього учителя іноземних мов виявляти культурні стереотипи* – колективне коментування стереотипів дозволяє здобувачу вищої освіти виявити відмінності культурних цінностей та норм, виховує повагу, неупереджене та нестереотипне ставлення до них тощо;

– *порівняльний аналіз культурних феноменів у рідній та іншомовній культурах* – занурюючись у змодельовані умови діалогу здобувач вищої освіти як суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно усвідомлює факт чужорідності національно-культурних традицій іншої лінгвоспільноти та намагається врахувати не тільки інший мовний код, а й інші звичаї та традиції, норми соціальної поведінки під час ведення комунікації;

– *інтерпретація іншомовних текстів з урахуванням ціннісних орієнтацій рідної та інофонної культур* – виходячи за межі своєї культури, здобувач вищої освіти зіштовхується з іншим світоглядом, світовідчуттям й аналізує специфіку власної свідомості і водночас розвиває здатність неупереджено, об'єктивно оцінювати представників іншої культури;

– *участь у Інтернет-проєктах* забезпечує можливість створення природного мовного середовища та безпосереднього спілкування з носіями мови;

– *презентація студентами* власних методичних розробок для проведення уроків іноземної мови у школах ФРН та ін.

Конгруентність та різноманітність методів навчального міжкультурного тренінгу забезпечують варіативність практичних та семінарських занять, інтенсифікують процес розвитку міжкультурної компетентності МУІМ.

Важливими ознаками підготовки МУІМ у німецькій моделі навчання є

цілісність, диференційованість та поетапна організація, а цільовим призначенням – готовність до виконання професійної діяльності. З поширенням пандемії коронавірусної хвороби наукова спільнота ФНР почала активно розробляти та впроваджувати методику змішаного навчання у вищу іншомовну педагогічну освіту (Porsch & Reintjes, 2023).

Змішане навчання, поєднуючи комунікативні, інтерактивні та цифрові технології, дає змогу успішно реалізовувати принципи диференціації та індивідуалізації навчання в освітньому середовищі ЗВО. Окреслений формат підготовки не передбачає відмову від традиційної форми навчання «віч-на-віч», проте має на увазі продовження аудиторної роботи здобувача вищої освіти в електронному освітньому середовищі. Щодо форм підготовки МУІМ, то йдеться про поєднання таких:

- інтерактивна взаємодія, що реалізується в електронному освітньому середовищі ЗВО;
- особиста взаємодія в аудиторному середовищі у системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – студентська група» та ін.;
- самоосвітня діяльність здобувача вищої освіти. Використання наведених моделей змішаного навчання у німецьких ЗВО забезпечує гнучкість освітнього процесу, економію часу на фронтальну роботу, активізацію навчально-професійної мотивації здобувача вищої освіти, інтенсифікацію процесу навчання на основі інтегрування додаткових завдань, які майбутній учитель іноземних мов виконує асинхронно в електронному освітньому середовищі.

Наріжним каменем підготовки МУІМ у німецьких ЗВО є розвиток здатності генерувати та приймати складні педагогічні, дидактичні та лінгво-комунікативні рішення. Тому на практичних та семінарських заняттях здобувач вищої освіти виконує ситуативні завдання – кейси. *Кейс-стаді* (case study) як метод підготовки сприяє формуванню когнітивної бази для ефективної діяльності педагога у середовищі шкіл (професійні знання, професійно-методичні навички та вміння) та розвитку професійно-педагогічних якостей особистості учителя іноземних мов. Поза як кейси містять завдання, вирішення яких сприяє розвитку фахових вмінь та навичок, серед яких: діагностування

індивідуальних та вікових особливостей учнів, визначення способів підвищення мотивації навчання; визначати цілі, завдання уроків, їхню виховну, розвивальну, освітню ефективність; обирати навчальний мовний матеріал, прийоми, засоби, форми навчання говорінню; планування уроку та визначення послідовності його етапів; раціонально відбирати та реалізовувати вправи для розвитку діалогічного та монологічного мовлення та інші. Отже, підготовка МУІМ у німецькій моделі навчання реалізується у теоретичній, технологічній та практичній площинах й базується на застосування різноманіття традиційних та інноваційних методів навчання, що знаходить відображення у його формах.

Висновки до другого розділу

Підготовка майбутнього учителя іноземних мов у ЗВО Німеччини різниться у залежності від конкретної федеральної землі, адже в країні діє принцип культурної автономії земель. Тобто в освітній політиці кожної з них проглядаються певні тенденції розвитку. У межах дослідження здійснено спробу узагальнити ключові тенденції організації навчання майбутнього учителя іноземних мов у ЗВО та виокремити провідні принципи їх практичної реалізації. Зasadничою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутнього учителя іноземних мов є її *ступеневість*, яка реалізується у межах *дворівневої системи* (Bachelor-Master) навчання та проходження референдаріату – стажування. Визначальним принципом дисциплінарної та змістовної побудови програм навчання є комплексна міждисциплінарність, що базується на ідеях мультикультуралізму, мультилінгвізму, академічної мобільності, освітньої автономії, безперервної освіти. *Технологізація* професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов у німецькій моделі підготовки реалізується у межах конгруентного застосування інноваційних та традиційних педагогічних технологій. Оновлення процесу навчання студентів опирається на потенціал інформаційних технологій, цифрових застосунків та платформ вивчення іноземної мови. Німецька система вищої педагогічної освіти постулює виняткову важливість *практико зорієнтованості* навчання майбутнього учителя

іноземних мов у ЗВО. Сьогодні окреслена організаційно-педагогічна умова знаходить практичне втілення у концепті дуального навчання, програмах академічної мобільності й базується на низці принципів (зв'язку теорії з реальними умовами освітньої практики; відповідності змісту навчання сучасним вимогам, які висуває суспільство до якості підготовки учителя іноземних мов; систематичності практичної мовної діяльності здобувача вищої освіти; безперервності вдосконалення професійних знань, вмінь, навичок; ускладнення змісту та методів організації практики під час переходу з курсу на курс; комплексного характеру, що передбачає єдність освітньої та позанавчальної самостійної роботи студента; інтеграції та співпраці ЗВО, баз проходження практики та Центрів педагогічної освіти та ін.). Тобто німецька модель дуального навчання майбутнього учителя іноземних мов реалізує *принцип міждисциплінарності підготовки* як засадничий орієнтир системи вищої освіти, практико зорієнтованості освітнього процесу й забезпечення умов для дослідницької діяльності студента.

Німецькі методологи й практики визначальну роль у системі підготовки учителя іноземних мов відводять принципу рефлексивності педагогічної освіти, який є одним з наріжних у німецькій системі підготовки майбутнього учителя іноземних мов. Згаданий орієнтир органічно спрямовує освітню діяльність студента під час участі у програмах академічної мобільності. Система підготовки майбутнього учителя іноземної мови у Німеччині містить такий складник як *педагогічну підтримку*, яка базується на сукупності принципів (саморозвитку та самовдосконалення особистості; опори на зону найближчого особистісного та професійного розвитку; врахування цінностей німецького соціуму; суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу; відповідальності суб'єкта підтримки за організацію власного самовдосконалення; гнучкості організації процесу педагогічної підтримки; адаптивності; індивідуалізації; тьюторської підтримки та супроводу). Значущою організаційно-педагогічною умовою професійного становлення майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині є забезпечення *розвитку їхньої професійної індивідуальності*, що у глобальному вимірі корелює з гуманізацією професійної підготовки та реалізацією

особистісно зорієнтованого підходу. Тому у ЗВО освітній процес побудований на засадах *автономності освітньої діяльності здобувача вищої освіти*, яка характеризується самостійністю, свободою від контролю з боку викладача, здатністю взяти на себе відповідальність за результати навчання, зокрема оволодіння іноземною мовою, методикою навчання іноземної мови тощо.

Система контролю у ЗВО Німеччини є багаторівневою і містить різні форми оцінювання освітньої успішності МУІМ: іспити, тестування, написання методичних та наукових робіт, виконання практичних завдань, які допомагають оцінити як теоретичні знання, так і практичні вміння й навички. Контроль відіграє вирішальну роль у забезпеченні якості підготовки МУІМ. Застосовуються різні рівні оцінювання – від формувальних екзаменів до підсумкових, що дозволяє оцінювати стан сформованості професійних компетентностей МУІМ на будь-якому етапі навчання у ЗВО та під час референдаріату. Болонська система гармонізувала вимоги до підготовки учителя шляхом стандартизації навчальних програм і систем оцінювання. Важливими аспектами є впровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), яка спрощує порівняння досягнень між країнами та освітніми установами.

Аналіз досвіду підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини засвідчив, що велика увага приділяється практичній підготовці МУІМ, яка передбачає різні види практик. Особливо важливою є практика-орієнтування, що дозволяє МУІМ застосовувати теоретичні знання на практиці. Запровадження бакалаврських і магістерських програм сприяло становленню структуризації навчання та спрощенню контролю досягнень МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини на різних етапах. Оцінювання знань МУІМ здійснюється через письмові, усні екзамени, виконання есе, створення портфоліо. Особлива увага приділяється оцінці здатності адаптувати методики викладання до конкретних ситуацій, міжкультурній компетентності та здатності до саморефлексії. Референдаріат є невід'ємною частиною підготовки МУІМ у закладах вищої освіти Німеччини. Він має вагомим значення для завершення підготовки майбутнього учителя і триває від 18 до 24 місяців. Під час цього стажування особливу увагу приділяють практичним заняттям і адаптації педагогічних методик до реальних умов.

Практика супроводжується аналізом, який допомагає оцінити поточну професійну готовність. Підсумкові семінари за результатами стажування дозволяють МУІМ обговорити проблеми та успіхи педагогічного досвіду. Таким чином, система підготовки майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині заснована на багаторівневій оцінці знань і навичок, інтеграції теоретичної та практичної підготовки, що забезпечує високий рівень кваліфікації випускників.

У німецькій моделі підготовки МУІМ реалізуються активні, інтерактивні й інноваційні методи навчання, які застосовуються у межах *традиційних* (лекції, семінари) та *інноваційних* (колоквіуми, вебдебати, вебконференції, вебквести, різні види практик, програми академічного обміну тощо) формах організації освітньої діяльності здобувача вищої освіти. Відмінною особливістю німецької системи вищої іншомовної педагогічної освіти є звернення до форм навчання, що визначають кількість залучених до діяльності здобувачів вищої освіти. Ведемо мову про *індивідуальне навчання, парну форму роботи, групову форму навчання, колективну форму, фронтальну форму роботи*.

З метою організації знаннєвої підготовки здобувачів вищої освіти у німецьку модель підготовки МУІМ вбудовано *лекції-візуалізації, проблемні лекції, бінарні лекції, лекції - пресконференції*. На практичних заняттях побутує атмосфера активності, практикозорієнтованості, квазіпрофесійності, міждисциплінарності, яка досягається на основі використання методів *мікровикладання*, який реалізовується у таких формах як мікрозаняття та шкільний мікроурок; *Team-Teaching* (партнерське командне навчання, діалогічне викладання, командне навчання, моніторингове командне навчання, паралельне командне навчання, диференційоване командне навчання, альтернативне командне навчання) та кейс-стаді (case study).

У сучасних умовах технічного прогресу, іншомовна педагогічна освіта передбачає врахування специфічних особливостей щодо опанування МУІМ цифровими технологіями та використання цифрових технологій безпосередньо у професійній діяльності учителя іноземних мов. Тому організація освітньої діяльності здобувача вищої освіти у німецькій моделі навчання опирається на використання ідей змішаного навчання. У практичному розрізі формат

змішаного навчання звернений на такі форми підготовки МУІМ у ЗВО Німеччини: інтерактивна взаємодія, що реалізується в електронному освітньому середовищі ЗВО; особиста взаємодія в аудиторному середовищі у системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – студентська група» та ін.; самоосвітня діяльність здобувача вищої освіти. Підготовка МУІМ у режимі онлайн передбачає звернення до *навчальних подкастів, ВІК-технології, лінгвістичних корпусів* та інших *відкритих матеріалів у мережі «Інтернет»*. У межах дослідницької діяльності МУІМ Німеччини створюють *власні навчальні подкасти*, відповідно до мовного і тематичного змісту освітніх програм середніх шкіл ФРН. Вагоме значення у палітрі методів та форм підготовки МУІМ у німецьких ЗВО належить тим, які активізують формування міжкультурної компетентності здобувача вищої освіти. Найпопулярнішим та ефективним методом в цьому аспекті є *тренінг міжкультурної комунікації*, спрямований на активне вироблення студентом поведінкових моделей попередження та вирішення міжкультурних конфліктів. *Форми організації міжкультурної підготовки МУІМ охоплюють лекції, семінари та колоквиуми; різноманітні види практик* – використовуються для розширення практичних умінь.

Німецька модель професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов використовує низку специфічних методів навчання, серед яких: аналіз імітованих чи реальних відеофрагментів уроків іноземної мови у школах, ситуацій зі шкільного життя та їх інтерпретація з методичної точки зору; конкретизація теоретичних концепцій на конкретних усних прикладах; використання відеозанять; демонстрація концепцій на прикладах із художньої літератури чи фільмів, а також за допомогою рольових ігор та імітації навчальних занять; особиста апробація та подальша рефлексія теоретичної концепції за допомогою письмових вправ, рольових ігор, імітованих занять під час практики у школі; участь здобувача освіти у дослідницькій діяльності, пов'язаній з вивченням специфіки проведення уроків іноземної мови у школах Німеччини, навчальних занять та шкільної дійсності в цілому; співробітництво здобувачів вищої освіти між собою, зокрема, під час планування уроків у процесі проходження практики у школах та під час проведення своїх відкритих уроків, здійснення спільної рефлексії.

РОЗДІЛ 3

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ

3.1. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти України

Активне вивчення іноземної мови у сучасному світі – це одна з найважливіших складових освітньої траєкторії успішної людини. Знання хоча б однієї іноземної мови розширює світогляд, дає змогу пізнати культуру та звичаї іншого народу. Нині наша держава відчуває потребу в людях, які володіють іноземною мовою і здатні її викладати, оскільки стрімко відбувається інтеграція України у світове співтовариство (Гаманюк, 2012). Професія учителя є однією з найзатребуваніших у сучасному світі. Для ефективності освітнього процесу учитель повинен характеризуватися певними властивостями особистості, необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Питання підготовки МУІМ завжди займали важливе місце у житті суспільства нашої країни. Приєднання України до Болонського процесу та її прийняття у світове співтовариство, і, як результат, розширення міжнародних зв'язків країни – зумовили надзвичайну затребуваність іноземних мов на теренах нашої держави (Черньонков, 2015, с. 530). Водночас процеси глобалізації зробили англійську мову мовою міжнародного спілкування «*lingua franca*», яка вивчається як іноземна / друга (нерідна) мова у 96 % випадків у закладах освіти Європейського союзу (Foreign language learning statistics, 2021). Спрямованість на міжнародні взаємодії у різних сферах людської діяльності збережеться ще на багато десятиліть. Внаслідок цього Україна і суспільство потребують фахівців, які не лише досконало володіють іноземними мовами, а й володіють достатнім запасом знань у суміжних дисциплінах і мають уявлення про зміни у світовій науці (Дебич, & Сікорська, 2016; Западинська, 2022). Саме тому проблема

підготовки ВІМ висувається на передній план, оскільки в Україні змінився контекст вивчення іноземних мов.

Система іншомовної освіти в Україні, будучи важливою складовою всієї системи освіти, визначає дві основні тенденції:

1) демократизація, що виявляється у єдності державного, локального (місцевого) компонентів змісту іншомовної освіти та варіативність навчання іноземної мови, що виявляється у свободі вибору засобів і способів досягнення мети іншомовної освіти (Resnik, & Dewaele, 2020);

2) гуманізація, яка передбачає відмову від авторитарної системи навчання іноземній мові, центрування освітнього процесу на особистості учня, його життєвому досвіді та інтересах (Ніколаєва, 2018).

Основною функцією іншомовної освіти є особистісно-формуєча, тобто системне навчання та виховання, спрямоване на оволодіння:

- іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування;
- іноземною мовою як інструментом успішного орієнтування у сучасному полікультурному середовищі та багатомовному світі;
- ціннісними орієнтаціями та нормами вербальної та невербальної поведінки, зумовленими специфікою соціокультурного, політичного та соціально-економічного етапів розвитку рідної країни, країни досліджуваної мови та світової цивілізації (Tarnopolsky, 2018).

Варто відзначити, що проблема підготовки учителя іноземних мов в Україні актуалізується не лише змінами в іншомовній освіті, а й змінами у системі освіти загалом. Саме учитель першим повинен активно реагувати на тенденції та зміни, які відбуваються у системі освіти загалом. Тому коротко окреслимо основні тенденції освітньої системи в Україні.

1. Розвиток глобалізації в освіті.

1. *Формування політики у галузі освіти на наднаціональному рівні.* Практично всі країни реформують свої системи освіти на основі цілей і завдань, представлених у документах міжнародних організацій (наприклад, цілі сталого розвитку освіти були сформульовані на 70-й сесії Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй у 2015 році у Нью-Йорку; ідея про всесвітній рух

за освіту для всіх була підтверджена на Всесвітньому форумі ЮНЕСКО у Південній Кореї 2015 року (Інчхонська декларація); головну мету розвитку європейської освіти, яка повністю узгоджується із завданням забезпечення соціальної справедливості для всіх, було представлено на 70-й сесії Генеральної Асамблеї ООН та у стратегічних програмах з питань освіти та навчання ЄС; шість пріоритетів сучасної освіти були висунуті ЄС у своїх стратегічних програмах з питань освіти та навчання на період 2016-2020 рр.; план дій у сфері цифрової освіти був ухвалений Європейською комісією у 2018 році (Communication from the Commission to the European Parliament, 2017; 2018). Удосконалення систем освіти в Україні здійснюється на основі аналізу результатів міжнародних порівняльних досліджень якості освіти (PISA, PIRLS, TIMSS та інші). Тобто можемо узагальнити, що в Україні відбуваються активні процеси універсалізації освіти.

2. Посилення державного та ринкового контролю над змістом освіти у закладах загальної середньої освіти. В Україні відбуваються динамічні процеси стандартизації освіти на державному рівні. Стандарти розробляються та коригуються у контексті результатів міжнародних порівняльних досліджень якості освіти. Школам, однак, надано свободу у виборі змісту і способів реалізації стандартів, прийнятих на державному рівні, але обов'язки школи у дотриманні стандартів чітко зафіксовані.

3. Розвиток інтернаціоналізації освіти. Посилюються міграційні процеси. Розвивається мережева структура освіти через мережу «Інтернет». Зростає міжнародний ринок обов'язкової шкільної освіти. Забезпечується мобільність учнів і учителів, зокрема в Україні та країнах ЄС вона забезпечується різними програмами, наприклад у рамках програми ERASMUS+. Програма діє для фізичних осіб та для освітніх установ.

II. Розширення заходів щодо реалізації доступності освіти для всіх.

1. Різноманітність шкіл: державні школи, муніципальні, приватні тощо. Це забезпечує можливість учням та їхнім батьками обрати саме той тип школи, який відповідає їхнім потребам та індивідуальним особливостям учнів.

2. Розширення форм забезпечення географічної доступності освіти

(безкоштовний транспорт, школи-інтернати, що фінансуються місцевими органами влади). В Україні, особливо у сільській місцевості, учні, які проживають далеко від школи, користуються регулярним автобусним сполученням або спеціальним шкільним транспортом, який фінансується державою та місцевою владою. Також в Україні, особливо у сільській місцевості, є школи-інтернати. За певних умов проживання у школах-інтернатах фінансується державою і місцевою владою.

3. *Цифровізація освіти.* Цифрова революція в освіті супроводжується тенденцією до демократизації освіти та її доступності (Савіцька, 2022). Завдяки розширенню мережі «Інтернет» освіта стає доступною повсюдно. Освіта більше не розглядається лише як засіб для досягнення суспільних цілей, вона також стає інструментом розвитку творчого та інтелектуального потенціалу кожного окремого учня. Цифрові технології змінили педагогічні підходи до освіти, процесів навчання, змістивши акценти із заучування навчального матеріалу на розвиток навичок пошуку інформації та критичного мислення.

4. *Закріплення інклюзивної освіти як пріоритетного напрямку реформування системи освіти.* В Україні активно впроваджується система інклюзивної освіти, тому для дітей з особливими освітніми потребами та індивідуальними можливостями створюється індивідуальний план навчання, а у класі, крім учителя, як правило, є асистент, який контролює роботу цих дітей. Враховуючи те, що в Україні вже третій рік йде повномасштабна війна, великого значення у сучасній школі набувають методики роботи з дітьми, які перенесли травми. Інтерес до теорії та практики роботи з такими дітьми зростає у зв'язку з необхідністю надання їм психологічної допомоги та педагогічної підтримки, а також збереження сприятливої атмосфери у класі.

5. *Зміна ставлення до учнів, які відстають у навчанні.* Педагог більше не розглядає свій клас як групу здібних учнів та учнів, які відстають у навчанні. Процес навчання спрямовується таким чином, щоб кожен учень міг досягти максимального рівня досягнень.

III. Зміни у шкільному середовищі та просторі

1. Формування сприятливого та безпечного шкільного середовища.

Особливу увагу також приділяють вжиттю заходів щодо боротьби з насильством у школах.

2. *Новий підхід в організації навчального простору у школі: прозорість, рухливість, відкритість і доступність.* Сучасний модернізований простір навчання сьогодні забезпечений різноманітними технологіями.

3. *Зміна ролі учителя у процесі навчання.* Сьогодні у роботі учителя особливого значення набувають лідерські якості особистості педагога та розвинені навички наставництва. Сучасна роль учителя полягає у полегшенні набуття нових знань учнями, а також у підготовці різних джерел отримання знань (експериментів, моделей, зразків, текстів тощо). Сучасний учитель не передає інформацію під час уроку, а створює для учнів проблемні ситуації, спрямовує та контролює учнів у пошуку інформації для їхнього розв'язання, пропонує обговорення їхніх можливих рішень.

IV. Орієнтація навчального процесу на розвиток критичного, аналітичного та творчого мислення в учнів.

1. *Процес навчання спрямований на розвиток рефлексії.* Нові акценти в системі освіти України у навчанні і вихованні: розвиток в учнів самостійності у мисленні і діяльності; впровадження міжпредметного принципу навчання; використання парадоксів і постановка проблем під час навчання.

2. *Школи переходять на навчальні плани і програми, засновані на міжпредметних зв'язках.* Тематика предметів вибудовується у логіці одного часового періоду, тематичні навчальні модулі об'єднуються за проблемами і поняттями, забезпечуючи тим самим контекстне навчання з кількох предметів.

3. *Формування цифрової грамотності учнів.* Впровадження цифрових технологій у процес навчання збагачує наявні форми і методи навчальної діяльності та дає змогу формувати ІКТ-компетентності, необхідні для успішного життя. Цифрова грамотність відображає прості завдання учнів (як створення презентацій у класі) та складнішу спільну роботу (наприклад, створення відеокліпів або розміщення у мережі «Інтернет» «ментальних карт» з використанням цифрових інструментів).

Таким чином, аналіз стану освіти в Україні засвідчив, що глобальними проблемами системи освіти на шляху реалізації її загальних цілей є:

- забезпечення соціального ліфта засобами освіти;
- створення комфортного, безпечного освітнього середовища;
- визначення критеріїв переосмислення засад міжкультурної освіти;
- розвиток умов для об'єктивного оцінювання здібностей та рівня досягнень учнів/студентів;
- розвиток цифрових компетентностей в умовах швидкої зміни технологій.

З огляду на окреслені тенденції розвитку системи освіти в Україні загалом, визначимо вихідні засади та критерії відбору змісту іншомовної освіти у контексті глобальної освіти у школі та ЗВО:

- відображення глобальних і національних (регіональних, локальних) проблем має бути збалансованим, універсальні та національні (регіональні, локальні) питання мають бути взаємозалежними;
- у відборі лексичного матеріалу слід враховувати вікові особливості, рівень підготовки та інтереси учнів, а також особливий і спільний досвід народу, країни та мови, яку вони вивчають;
- взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку;
- забезпечення основи для формування комунікативних навичок як частини глобальної освіти.

На сучасному етапі проблема професійної підготовки учителя іноземних мов стала актуальною з огляду на зміни, що відбуваються у системі освіти України, змінами векторів суспільно-політичних та економічних зв'язків, що вимагає переосмислення сутності професійної компетентності учителя іноземних мов та використання у процесі її підготовки ефективних технологій навчання. У контексті цього підготовка педагога нової формації, формування та удосконалення професійних компетентностей майбутнього учителя іноземних мов отримали підтвердження у Стандарті вищої освіти України 035 «Філологія» (2019), у його органічній єдності з Проектом Стандарту вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) (2023) та професійними

стандартами за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) та «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), що дають змогу сформувати необхідні професійні компетентності філолога для здійснення педагогічної діяльності як одного з основних видів діяльності.

Основне завдання розвитку освітнього потенціалу у предметній галузі «Іноземна мова» система вищої освіти пов'язує з оновленням стандартів повної загальної середньої освіти, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020), внесеними змінами до Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про повну середню загальну освіту» (2020), змістом Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015), твердженням Державних стандартів початкової освіти (2018) і базової середньої освіти (2020) та Концепції «Нова українська школа» (2016), Типових освітніх програм з іншомовної освіти (іноземна мова) для початкової освіти (2018) та для закладів загальної середньої освіти (2018), а також Стратегією розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019) та інших нормативно-правових документів. Згідно з основними положеннями та принципами цих нормативних документів стають очевидними зміни вимог до учителя іноземних мов, що зумовлює корективи змісту та власне процесу підготовки у ЗВО.

Нинішню систему філолого-педагогічної іншомовної освіти, на думку М. Леврінц, «визначає низка загальних і спеціальних, багаторівневих і полівекторних галузевих трансформаційних тенденцій, зокрема: ухвалення нормативно-правової документації; прийняття концепції педагогічної освіти; орієнтація на освітні стандарти; упровадження компетентнісного підходу у педагогічній освіті; оптимізація організаційно-змістових аспектів освітньої галузі; популяризація іншомовної освіти; технізація/інформатизація системи вищої освіти; оновлення дидактичних підходів в іншомовній і педагогічній освіті; визначення рівнів оволодіння іншомовною комунікативною

компетентністю; перехід на кредитно-модульну систему зарахування результатів навчання; відмова від репродуктивної освітньої моделі на користь розвивальної, від учителецентризму до студентоцентризму; зростання академічної мобільності, академічної автономності й академічної свободи; акцентування неперервного професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення педагогічних працівників; зростання практичної зорієнтованості професійної підготовки педагога; удосконалення системи підзвітності й контролю за якістю освіти; диверсифікація системи педагогічної освіти» (Леврінц, 2020, с. 281-282).

У галузі підготовки ВІМ активізувалися наукові пошуки, у яких розглядаються питання, присвячені оптимізації цього процесу, які пов'язані з трансформацією педагогічної освіти, а також переглядом ролі та функцій педагога. Так, С. Кутова підкреслює необхідність підготовки педагога нової формації, готового до активних і постійних змін в освітньому середовищі, здатних оперативно вирішувати труднощі, пов'язані з ситуаціями невизначеності, а отже, і в переосмисленні підходів і методів підготовки викладача/учителя нового покоління переоцінці наявних традицій та у встановленні на цій основі нової освітньої ідеології, спрямованої на формування тих компетентностей, у яких випускник зможе відчувати потребу за межами цілеспрямованого навчання, розпочинаючи власну педагогічну кар'єру (Кутова, 2021, с. 207). Питанням удосконалення освітнього процесу підготовки МУІМ приділяють увагу також М. Боголій та співавтори, зазначаючи, що його метою є подолання вузькопредметної підготовки фахівця, створення умов для реальної іншомовної комунікації у професійній та загальнокультурній сфері, пізнання іншомовної культури та зарубіжного досвіду навчання іноземних мов (Боголій, Денека, & Гончарук, 2023). Для реформування сучасної освітньої системи підготовки учителя іноземних мов, на думку М. Леврінц, необхідно вибудовувати освітній процес на основі принципу професійно-педагогічної спрямованості, тим самим забезпечивши професійно спрямоване володіння майбутнім учителем іноземними мовами як засобами навчання і педагогічного спілкування, а також здійснюючи вплив на спрямованість особистості здобувача

вищої освіти, який починає глибше розуміти сутність власної майбутньої професії, її цінності (Леврінц, 2019, с. 175).

На основі наведених позицій науковців, узагальнимо основні напрями розвитку процесу підготовки МУІМ:

- посилення практичної спрямованості підготовки учителя іноземних мов на етапі навчання у ЗВО;
- переміщення акценту у професійній підготовці ВІМ із засвоєння знань, поінформованості на вміння розв'язувати професійно орієнтовані завдання;
- можливість здійснення квазіпрофесійної діяльності;
- максимальна професіоналізація процесу іншомовної підготовки студента педагогічних ЗВО тощо.

Таким чином, окреслені напрями професійної підготовки ВІМ є особливо значущими для учителя-початківця іноземних мов (Паламар, 2023), який повинен ефективно розв'язувати професійно орієнтовані завдання у межах реалізації цілей навчання іноземних мов, пов'язаних із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, освітою, вихованням і розвитком учнів, відповідно до отриманих знань і набутих умінь у руслі активних і постійних змін, що відбуваються в освітньому середовищі.

Для того, щоб після закінчення ЗВО випускники успішно перейшли на стадію професійної адаптації, вони мають оволодіти набором універсальних, загальних і фахових компетентностей, закладених у стандарті вищої освіти. Згідно з оновленим «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015) підготовка МУІМ здійснюється у галузі знань 03 «Гуманітарні науки» або 01 «Освіта» за спеціальністю 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) – 014.02 «Середня освіта» (мова і література (із зазначенням мови)) (Ніколаєва, 2016). Далі вказується спеціалізація, наприклад, бакалавр або магістр філології, спеціалізація германські, романські, слов'янські, угро-фінські, східні та інші мови та літератури (зокрема й переклад), перша – англійська, італійська, німецька, португальська, перська, турецька тощо (Про особливості запровадження переліку, 2015).

З позиції підготовки ВІМ вагоме значення мають компетентності, пов'язані з володінням основними методиками викладання, сучасними педагогічними технологіями, формуванням мотивації до навчання учнів, становлення всебічно розвиненої особистості (Редько, 2019, с. 114). Однак, загальні вимоги до філолога як носія іншомовної культури і мови та професійні функції, відображені у професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), не завжди співставляються з компетентностями освітніх стандартів 035 «Філологія» (2019) та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) (2023), що не дає змоги підготувати ВІМ згідно з реальними запитами закладів освіти. Крім того, у стандарті вищої освіти, який виокремлює ключовим педагогічний вид діяльності, не вказані окремі вимоги та компетентності учителя-предметника. Ці компетентності мають формуватися для ВІМ на основі органічної єдності освітніх стандартів 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями), що потребує перегляду в основних освітніх програмах переліку фахових компетентностей, якими мають оволодіти МУІМ.

Усе це ускладнює формування змісту предметної (профільної) підготовки ВІМ в Україні та спричинює до нерівнозначного формування їхньої професійної компетентності у різних ЗВО. Тому варто погодитися з науковцями (Мілютіна, Лавриченко, & Заремська, 2018; Христич, & Борисова, 2022), які констатують необхідність створення окремого професійного стандарту учителя іноземних мов, де відображалися б такі професійні вимоги: уміння створити власний освітній продукт; підбір навчально-методичних комплексів та додаткових навчальних матеріалів; володіння інформаційними технологіями.

Сьогодні метою розвитку вітчизняної системи освіти є не просто передача та накопичення знань, а формування у здобувача вищої освіти ключових (мета) компетентностей, які надалі стають основою навчально-пізнавальної та професійної діяльності. У нинішніх реаліях іноземна мова має основоположне значення і є другою робочою мовою після рідної у сфері професійної діяльності,

тоді як уміння спілкуватися у письмовій та усній формі двома і більше мовами входить до професійної компетентності сучасного фахівця (Рибінська, 2016; Yang, 2021). Тому, навчальний предмет «Іноземна мова» підлягає обов'язковому вивченню з 1 по 11 класи в усіх типах закладів освіти, які забезпечують загальну середню освіту, що підвищує вимоги до якості підготовки ВІМ нового покоління та їхньої професійної компетентності.

Спеціальність 035 «Філологія» у 2024 році посіла 3 місце у переліку найбажаніших спеціальностей серед абітурієнтів – Єдина державна база з питань освіти зафіксувала понад 40 000 заяв від вступників. Сьогодні в Україні заклади освіти пропонують низку напрямів підготовки різного рівня, пов'язаних із навчанням іноземної мови, наприклад, такі напрями підготовки, як «Філологія», «Лінгвістика», «Педагогічна освіта» (Леврінц, 2020, с. 46). Система підготовки «бакалаврат – магістратура – аспірантура» дає чітке уявлення про безперервну іншомовну педагогічну освіту (Ніколаєва, 2018). Ключовою ідеєю безперервної іншомовної педагогічної освіти є розвиток людини як окремої особистості, суб'єкта спілкування та діяльності протягом усього життя в умовах цифрового століття.

Сучасна наука пропонує оцінити шість основних педагогічних компетентностей, необхідних педагогові. Наприклад, виокремлюють такі здібності: контролювати рівень знань учнів; усно і письмово демонструвати учням матеріал; організувати навчальну роботу на уроці; вести роботу на уроці; вести діалог з учнями; використовувати різні методи навчання; підтримувати дисципліну на уроці (Tarnopolsky, 2018, с. 7).

Далі здійснимо ретельний аналіз змісту Стандартів вищої освіти України зі спеціальностей 035 «Філологія» (2019) та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) (2023) першого бакалаврського рівня, Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), деяких чинних освітніх програм за напрямом підготовки 014.21 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» з двома профілями підготовки «Іноземна мова

(англійська)» та «Іноземна мова (друга)», а також навчальних планів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка та робочих програм фахових дисциплін з метою узагальнення досвіду та порівняльного аналізу механізму підготовки МУІМ на засадах міждисциплінарності.

Ефективність професійної підготовки майбутнього педагога-філолога визначається рівнем сформованості у них іншомовної комунікативної, навчально-методичної та перекладацької компетентностей. Водночас, їхнє формування, насамперед, залежить від змісту освітньої програми, навчального плану та робочих програм спеціальних дисциплін.

Розглянувши деякі чинні освітні програми та навчальні плани бакалаврату за напрямом підготовки 014.21 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» з двома профілями підготовки «Іноземна мова (англійська)» та «Іноземна мова (друга)» виокремлюємо цикли дисциплін, спрямовані на становлення іншомовної комунікативної, перекладацької та навчально-методичної компетентності майбутнього учителя англійської мови, узагальнюємо, що комплексне та системне формування профільно-спеціальних компетентностей МУІМ реалізується за допомогою збалансованої освітньої програми, актуального навчального плану, заснованого на принципах міждисциплінарності розвитку та прогресивної диференціації компетентностей.

Отже, ключовою компетентністю у контексті підготовки ВІМ є *іншомовна комунікативна компетентність*, лінгвістичний, мовленнєвий і соціокультурний компоненти якої безпосередньо пов'язані зі здатністю майбутнього педагога-філолога виконувати педагогічні завдання мовою, що викладається, з урахуванням культурних особливостей і системи спілкування країни цієї мови з метою формування навичок міжкультурної взаємодії. До циклу дисциплін, що забезпечують системний, міждисциплінарний розвиток іншомовної комунікативної компетентності, віднесемо такі дисципліни: «Практична фонетика англійської мови», «Практична граматики англійської мови», «Теорія

англійської мови», «Практика усного та писемного мовлення (англійська мова)», «Практикум з культури мовленнєвого спілкування англійської мови», «Міжкультурна комунікація (англійська мова)», «Література, історія та культура англомовних країн».

Перекладацьку компетентність МУІМ, яка безпосередньо пов'язана з іншомовною комунікативною компетентністю майбутнього мовознавця і визначається як базове вміння, необхідне для розуміння сенсових і стилістичних особливостей мови, коригування мовленнєвих і мовних помилок учнів, доцільно розвивати й удосконалювати під час вивчення циклу спеціальних дисциплін: «Лексикологія англійської мови», «Стилістика англійської мови», «Теорія і практика перекладу», «Філологічний аналіз та інтерпретація тексту».

Формування теоретичних знань методики, технологій навчання іноземної мови та практичних навичок застосування цих знань в освітньому процесі є результатом становлення навчально-методичної компетентності МУІМ, а збалансоване поєднання теоретичних курсів методичної спрямованості та різних видів практики – основою його ефективності. «Методика навчання англійської мови», «Інноваційні практики в навчанні англійської мови», «Проектування та розробка освітніх програм з іноземної мови», «Навчально-методичний практикум (англійська мова)» становлять цикл методико-технологічних дисциплін, вивчення яких завершується відповідним видом практики: навчальна (ознайомча), навчальна (проектно-технологічна), виробнича (педагогічна), виробнича (переддипломна) практика.

З огляду на характерні для профілів загальні компетентності (ЗК), фахові спеціальні компетентності (ФК) важливо зазначити, що іноземна мова як дисципліна буває профільною та непрофільною для майбутнього філолога залежно від їхнього профілю. Метою її вивчення є формування цих компетентностей з тією відмінністю, що для філолога-педагога вони є професійними. Вивчаючи матриці компетентності освітніх стандартів підготовки спеціальності 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (наприклад, спеціальності 014 «Середня освіта» спеціалізації 014.21 Мова та література (англійська) та спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.041 Германські

мови та літератури (переклад включно), 035.10 Прикладна лінгвістика) важливо зазначити, що перераховані компетентності формуються у здобувача вищої освіти і під час вивчення інших дисциплін.

Загальні компетентності є основою спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, а також базовою компетентністю особистості; вони дають змогу фахівцям застосовувати отримані знання у практичній діяльності. Загальні компетентності спрямовані на усвідомлення соціальної значущості професії, вони передбачають відповідальність за результати власної професійної діяльності. З огляду на матриці компетентностей програм підготовки 014.21 і 035.041, важливо зазначити, що перелічені компетентності формуються у здобувача вищої освіти і під час вивчення інших дисциплін. Наприклад, ЗК-7 властива і для базових, і для варіативних дисциплін, таких як «Історія», «Філософія», «Логіка», «Методика викладання перекладу». Компетентності, що стосуються профілю 035.10 «Прикладна лінгвістика» формують різноманітні знання, уміння та навички, наприклад, знання сучасних методів викладання та джерел збагачення методичного світогляду ВІМ, а також уміння планувати урок з іноземної мови та демонструвати результати планування у письмовій формі.

Що стосується специфіки змісту іншомовного спілкування у підготовці ВІМ у вітчизняній системі освіти, то воно має професійний і яскраво виражений загальнокультурний аспекти. Однак, слід зауважити, що у навчальних програмах з практики усного та писемного мовлення для тих, хто навчається за напряду підготовки 035 «Філологія» домінує загальнокультурний компонент – орієнтація на оволодіння іншомовною культурою на шкоду формуванню національно-культурних цінностей рідної культури та психолого-педагогічній підготовці. Це спричинює неналежну професіоналізацію підготовки МУІМ, які й починають після закінчення ЗВО зазнавати труднощів у реалізації отриманих професійних знань, умінь і навичок на практиці; складнощі щодо взаємодії із закордонними колегами; мають низьку мотивацію професійно-педагогічного зростання (Рогульська, 2020).

Крім цього, здобувач вищої освіти повинен володіти технологією пошуку в мережі «Інтернет» статей, що відображають результати сучасних досліджень і

розробок у різних галузях. Наприклад, студент профілю 035.10 «Прикладна лінгвістика» повинен вміти ефективно будувати освітній процес, складати плани уроків, коректно використовувати підручники та методичні посібники і мати уявлення щодо сучасних методів викладання іноземних мов. Відмінною особливістю проходження цього курсу у студента-лінгвіста є використання отриманих знань у своїй професійній діяльності, яка не належить до педагогічної сфери. Здобувач вищої освіти «витагує» із пройденого матеріалу корисну інформацію, яка допоможе йому краще організувати власне навчання, ефективніше використовувати наукову літературу для подальших власних досліджень, знаходити адекватні розв'язання різних проблем, а також розвинути сприйнятливості до нового (Рогульська, Тарасова, Іконнікова, & Жовнич, 2021). Завдяки засвоєнню цієї дисципліни професійні можливості студента збільшуються.

Розглядаючи профіль 014.21 Мова та література (англійська), бачимо, що характерні йому компетентності також фігурують під час вивчення інших робочих дисциплін. Приміром, ФК-2 і ФК-4 належать і до базової дисципліни «Іноземна мова», а ФК-5 і ФК-6 до дисципліни «Педагогічна антропологія». Ця закономірність показує, що для оволодіння відповідними компетентностями необхідне успішне засвоєння всіх базових і варіативних дисциплін, характерних для певного профілю.

Порівнюючи компетентності профілів 014.21 Мова та література (англійська) та спеціальностей 035 Філологія спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), 035.10 «Прикладна лінгвістика» встановлено, що вимоги до результатів освоєння бакалаврату збігаються, хоч і за напрямом підготовки 014 Середня освіта спеціалізації 014.21 Мова та література (англійська) більш педагогічно орієнтовані, що підтверджує ширший список компетентностей порівняно з напрямами 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), 035.10 «Прикладна лінгвістика». У межах спеціальності 035 «Філологія» у здобувача вищої освіти разом з інтегрованою компетентністю та ЗК формуються фахові компетентності у галузі викладання. Студент поглиблено вивчає дисципліну «Іноземна мова» у межах дисципліни «Методика викладання

іноземних мов», розглядаючи кожен окремий аспект предмета на лекціях і «розбираючи» його на семінарських заняттях. Вивчаються правила планування занять, засоби і методи професійної діяльності педагога (Гончаров, 2012).

Слід зазначити, що під час розроблення програми бакалаврату всі інтегральні, загальні та фахові компетентності, віднесені до тих видів професійної діяльності, на які зорієнтована програма бакалаврату, інтегруються до набору необхідних результатів освоєння програми бакалаврату (Дубасенюк, 2024). Крім державних стандартів вимоги до ВІМ відображені у професіограмі учителя (Ягупов, 2022; Яценко, 2022). По-перше, професія ВІМ складна тим, що вимоги до них постійно змінюються з огляду на різноманітні зміни у суспільстві та культурі. Для того щоб зрозуміти характеристики цієї професії, необхідно вивчити її професіограму, яка є «якісно-описовою моделлю, кваліфікаційною моделлю, кваліфікаційною характеристикою, що визначає обсяг і співвідношення професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей і властивостей особистості (Деякі питання розміщення державного (регіонального) замовлення, 2022; Про затвердження Порядку розроблення та затвердження кваліфікаційних характеристик, 2017). Тобто, це повний список вимог до ідеального учителя, зокрема ВІМ. По-друге, важливо зауважити, що професіограма ВІМ відображає не лише загальне для педагогічної професії, а й те, що передає специфіку певного профілю. Професія ВІМ цікава тим, що такі фахівці перебувають у центрі різних виявів глобалізації культури, а їхня робота – на стику найрізноманітніших знань (Гончарова, 2015; Черниш, 2017). Адже ВІМ необхідно знати не лише саму мову, а й величезну кількість термінів і явищ, які обговорюються цією мовою.

Відтак, на основі здійсненого аналізу нормативно-правових та стратегічних документів, освітніх стандартів та інших фахових напрацювань щодо дискурсу правового й наукового освітнього поля України, виокремимо низку орієнтирів модернізації, яких потребує вітчизняна система підготовки МУІМ, а саме:

- розроблення й реалізація стандартів вищої освіти для галузі підготовки майбутнього учителя іноземних мов;

- раціональне співвідношення теорії та практики в процесі професійної підготовки учителя іноземних мов;
- максимальна професіоналізація процесу підготовки МУІМ шляхом розв'язання професійних проблем і завдань у межах освітнього процесу на етапі навчання у ЗВО;
- мінімізація предметів теоретичного циклу іншомовної підготовки, не зумовлених специфікою педагогічної професії в освітній програмі професійної підготовки учителя іноземних мов;
- усунення прогалин у кадровому забезпеченні галузі;
- урахування особливостей формування професійної компетентності МУІМ як представників цифрового покоління і, з огляду на це, необхідність технологізації іншомовної педагогічної освіти;
- збалансування обсягів методичної підготовки МУІМ з урахуванням загальносвітових стандартів;
- детальне вивчення нормативних документів у процесі підготовки МУІМ, з якими доведеться працювати у професійній діяльності ВІМ;
- забезпечення взаємодії суб'єктів освітнього процесу на засадах співпраці і партнерства;
- посилення ролі педагогічної практики у формуванні професійної компетентності МУІМ шляхом максимального занурення у реальні умови навчально-виховного процесу та взаємодії з методистами-наставниками;
- актуалізація квазіпрофесійної діяльності у процесі професійної підготовки ВІМ;
- застосування різноманітних засобів, технологій та інструментарію у професійній підготовці МУІМ, що сприяють інтенсифікації освітнього процесу;
- використання оновлених за змістом навчальних посібників для вдосконалення процесу професійної підготовки ВІМ та їхньої швидкої адаптації до професійно-педагогічної діяльності;
- інтеграція у підготовку ВІМ сукупності завдань, що безпосередньо розглядають теоретичні аспекти методики навчання іноземних мов на

конкретних прикладах з навчально-методичних комплексів з іноземних мов для закладів середньої освіти;

- організація курсів підвищення кваліфікації ВІМ з урахуванням різноманітності сучасних викликів (білінгвальності, мультикультурності тощо).

3.2. Порівняльно-педагогічний аналіз систем підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині та Україні

У сучасних умовах глобалізації для фахівця будь-якого профілю особливо актуальним є питання необхідності володіння іноземною мовою (англійською як мовою міжнародного спілкування) (Rienties, Lewis, O'Dowd, Rets, & Rogaten, 2022), без чого неможливе здійснення професійної діяльності на міжнародному рівні, зокрема й в академічній сфері, де тенденції до інтернаціоналізації простежуються особливо яскраво.

Це актуалізує необхідність удосконалення сучасної системи професійної підготовки ВІМ до єдиних вимог (на рівні країни), яка б враховувала досвід провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі методики навчання іноземних мов і сприяла розвитку у потенційного педагога практичних навичок застосування сучасних методів навчання. Для того щоб змінити становище, що склалося у галузі навчання і викладання іноземних мов, потрібна скоординована планомірна робота за різних напрямів. Насамперед, необхідні розробка і впровадження єдиних кваліфікаційних вимог для ВІМ і опрацювання механізмів їхнього застосування, а також створення високоякісних програм професійної підготовки, підвищення кваліфікації та системи атестації і сертифікації ВІМ, які б відповідали міжнародним стандартам.

Порівняльні дослідження є корисними для визначення подібностей і відмінностей, а також слабких і сильних сторін у програмах професійної підготовки у закладах освіти різних типів (Gabaudan, 2022, с. 532). Тому необхідно провести більше досліджень, які б порівнювали програми підготовки МУІМ у різних країнах, зокрема України та Німеччини. У цьому контексті у

дослідженні визначено такі вектори порівняльного аналізу систем підготовки МУІМ у Німеччині та Україні:

1) подібності і відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції основних характеристик (статус навчальної програми, тривалість програми, статус курсів, обов'язкова практика у школі, вимоги до кількості кредитів ECTS);

2) схожість і відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції лінгвістичної компетентності;

3) подібності і відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції педагогічної компетентності;

4) схожість і відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції загальної компетентності у галузі знань;

5) подібності і відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції відповідності Європейським стандартам підготовки ВІМ та викладання іноземної мови.

Європейська мовна політика, що ґрунтується на багатомовності та мультикультурності її громадян, покликана сприяти вивченню всіх мов континенту, надаючи їм повноцінне місце на європейській мовній арені. Реалізації цієї амбітної мети покликана сприяти низка проєктів, що здійснюються під егідою Ради Європи. Окрім таких відомих документів як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) (2003) та Європейське мовне портфоліо (The European Language Portfolio – ELP) (2001), існують дотичні до них публікації, зокрема Європейський профіль для підготовки вчителів іноземних мов (The European Profile for Language Teacher Education – EPLTE) (2006) та Європейське портфоліо для студентів-викладачів іноземних мов (The European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL) (2007), які є першими спробами стандартизації цієї освіти та орієнтиром для різних систем педагогічної освіти, що функціонують в окремих країнах чи регіонах.

Метою EPOSTL, розробленого під керівництвом Майкла Келлі та Майкла Гренфелла з Саутгемптонського університету, була розробка пропозицій щодо

спільного розуміння концепцій та єдиної термінології педагогічної освіти. Профіль не слід розглядати як набір рекомендацій для педагогічної освіти. Це свого роду план або матриця, яку адаптують до потреб окремих систем педагогічної освіти та конкретних освітніх програм.

Саме тому перегляд наявних систем підготовки ВІМ в Україні, розробку та впровадження *кваліфікаційних вимог, а згодом і професійних стандартів* доцільно розпочати з аналізу зарубіжного досвіду у цій галузі, зокрема у Німеччині. Протягом попереднього століття більшість інноваційних ідей у сфері викладання іноземної мови з'являлися у сфері методики навчання англійської мови та поширювалися на інші іноземні мови (Klippel, 2022; Krichewsky-Wegener, & Krichewsky-Wegener, 2020). З огляду на це, найбільш вивченими є питання методики навчання іноземних мов, а, отже, і проблеми визначення необхідних ВІМ професійних компетентностей, у дослідженнях європейських науковців. Крім того, більшість європейських країн мають розроблені стандарти викладання іноземних мов, іноді навіть кілька – для різних регіонів і територій (наприклад, у Німеччині різні стандарти використовуються для різних земель).

Так, у Німеччині, залежно від землі, використовуються такі стандарти, розроблені професійними об'єднаннями, що охоплюють практикуючих педагогів і фахівців-експертів у галузі методики навчання іноземних мов:

1) Кембриджська шкала оцінювання професійних компетентностей ВІМ – Cambridge English Teaching Framework (далі CETF) (The Cambridge English Teaching Framework, 2015);

2) Європейська рамка кваліфікаційних профілів – The European Profiling Grid (далі EPG) – розроблена Європейською асоціацією з якості мовних послуг (EAQUALS) у 2013 році; видана болгарською, голландською, англійською, французькою, німецькою, італійською, турецькою та іспанською мовами (The European Profiling Grid, 2013);

3) Схема професійного розвитку викладача англійської мови – The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework (далі British Council ELTCPD) – розроблена Британською Радою (міжнародна організація, частина міністерства закордонних справ, покликана розвивати

співробітництво у галузі освіти, культури і мистецтва між Великою Британією та іншими країнами) у 2012 році (The Teaching English CPD Framework, 2012);

4) Стандарти з англійської мови як іноземної – National Board for Professional Teaching Standards (English as a New Language, 2020);

5) Стандарти для викладачів англійської мови як іноземної дорослим – Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework (TESOL) (далі TESOL) – розроблені у 2008 році найбільшою міжнародною Асоціацією викладачів англійської мови, що базується у США (TESOL, 2008).

Зазначені стандарти у Німеччині не є документами, прийнятими на рівні уряду або міністерств освіти як обов'язкові до застосування. Розробники не ставили собі за мету створення регулятивних механізмів оцінювання діяльності конкретного ВІМ або інструментів керівництва, нав'язування, гармонізації, обмеження, заохочення або покарання (The European Profiling Grid, 2013). Проте ці стандарти об'єднані спільною метою, а саме: допомога ВІМ і методистам у діагностиці поточного рівня професійної компетентності та у виборі траєкторії професійного зростання та саморозвитку, визначенні тих навичок і компетентностей, які необхідно розвивати.

Проаналізувавши структуру обраних стандартів, варто відзначити, що розробники виокремили приблизно однакові категорії дескрипторів (лише назвали по різному) та розділивши великі категорії на дрібніші або об'єднавши деякі близькі підкатегорії (Mbaye, 2018). Незважаючи на різні назви категорій і різний рівень детальності, відповідність між ними чітко простежується. Усі відображені у стандартах галузі професійних знань і навичок доцільно умовно розподілити на 4 великі категорії: професійні знання; мова; практичні навички викладання; професійний розвиток і цінності.

1. Професійні знання – категорія відображає знання теорій та особливостей навчання стосовно іноземної мови, а також знання (розуміння та прийняття) учня - розуміння контексту, потреб та індивідуальних відмінностей у процесі навчання та вчення (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

Структура і відповідність категорій у стандартах викладання іноземної мови: професійні знання МУІМ

Стандарт	Професійні знання			
CETF	Навчання та учні (теорія навчання, концепції вивчення іноземних мов, методика навчання іноземних мов, розуміння учнів та їхніх індивідуальних можливостей)			
British Council ELTCPD	Розуміння учнів			
EPG	Міжкультур-на комунікація	Методика: знання і навички	Знання цифрових засобів та інструментів вивчення іноземних мов	
NBPTS	Знання учнів	Розуміння прийняття культурних відмінностей	Спілкування з сім'ями та оточенням учнів (з метою оптимізації якості процесу навчання)	Знання принципів вивчення іноземної мови
TESOL	Особистість і контекст		Вивчення (навчання)	

2. Мова – власний рівень практичного володіння мовою, що викладається, і знання щодо структури й особливостей мови, що викладається, термінології для її відображення (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

Структура і відповідність категорій у стандартах викладання іноземної мови: мова МУІМ

Стандарт	Мова	
CETF	Мовні навички (використання мови на уроці, демонстровані моделі мови, визначення помилок учнів, спілкування з колегами, рівень за загальноєвропейською шкалою)	Знання мови та професійна грамотність (знання про мову, термінологія, довідкові матеріали)
British Council ELTCPD	Знання предмета (іноземної мови)	
EPG	Володіння іноземною мовою	Знання структури мови
NBPTS	Знання мови	
TESOL	Володіння іноземною мовою	

3. Практичні навички викладання – розуміння та застосування на практиці принципів планування (побудови) уроку, викладання, навчання та оцінювання (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Структура і відповідність категорій у стандартах викладання іноземної мови: професійні навички викладання МУІМ

Стандарт	Практичні навички викладання		
CETF	Викладання, навчання та оцінювання (планування, використання ресурсів і матеріалів, ведення уроку, управління навчальною діяльністю учнів, навчання мовленнєвих навичок і мовних аспектів, оцінювання прогресу у вивченні іноземної мови)		
British Council ELTCPD	Планування уроків і курсів	Ведення уроку	Оцінювання прогресу вивчення мови
EPG	Методика: знання та навички	Планування уроків і курсів	Управління взаємодією учнів і моніторинг оцінювання
NBPTS	Практика викладання		Оцінювання
TESOL	Планування	Викладання Зміст навчання	Оцінювання

4. Професійний розвиток і цінності – критичний аналіз власної діяльності, прагнення до розвитку, визначення шляху саморозвитку, підтримка та допомога колегам (таблиця 3.4) (The CETF, 2015; The EPG, 2013; The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework, 2012; English as a New Language Standards, 2020; TESOL, 2008).

Таблиця 3.4.

Структура і відповідність категорій у стандартах викладання іноземної мови: професійний розвиток і цінності МУІМ

Стандарт	Професійний розвиток і цінності		
CETF	Професійне зростання та цінності (критичний аналіз викладання та навчальної діяльності, планування власного розвитку, дослідницька діяльність, співпраця з колегами та робота у команді, професійні ролі та обов'язки)		
British Council ELTCPD	Планування та здійснення власного професійного розвитку		
EPG	Професійний розвиток	Взаємодія з колегами	Ставлення до адміністративних обов'язків
NBPTS	Вчитель як студент – постійне професійне зростання		Професійне керівництво та підтримка
TESOL	Зацікавленість і професіоналізм		

Таким чином, проаналізувавши сучасні стандарти викладання іноземної мови, їхню структуру, узагальнюємо, що найцікавішою і найкориснішою з погляду використання у процесі вироблення єдиних кваліфікаційних вимог до МУІМ є Кембриджська рамка CETF. Ця рамка є найзагальнішою, найповнішою

і найдетальнішою – вона має загалом 70 дескрипторів (еталонних характеристик ВІМ) для кожного з чотирьох рівнів кваліфікації, розподілених на 5 великих категорій та підкатегорій. Це зумовлено тим, що її розробили пізніше за решту розглянутих стандартів і, вочевидь, вона спиралася на всі створені раніше документи, результати передових наукових досліджень і кращі практики у сфері навчання іноземним мовам.

Водночас, наукова незалежність окремих університетів, яка походить від ідеї університету, задуманої Гумбольдтом, спричинює відсутність центральних стандартів академічної підготовки ВІМ. Визначення стандартів університетської педагогічної освіти є відповідальністю окремих університетів, і саме вони вирішують, як реалізувати програму навчання. Організація та забезпечення підготовки учителя іноземних мов зазвичай залежить від традицій підготовки учителя у конкретному університеті та профілю його науково-дослідницької діяльності.

В Україні, на жаль, також немає єдиних професійних стандартів ВІМ та стандартів, які регламентують викладання іноземної мови. Аналіз наявних стандартів і тих, які застосовуються у німецькій практиці, дає змогу визначити ті категорії професійних знань і навичок, які необхідно відобразити у подібних документах, що розробляються в Україні. Використання міжнародного досвіду зі стандартизації педагогічної діяльності з навчання іноземних мов у процесі розроблення кваліфікаційних вимог, професійних стандартів і сертифікаційних процедур, методик оцінювання та самооцінювання педагогічної діяльності з викладання іноземної мови, програм підвищення кваліфікації, а також у процесі модернізації практики викладання іноземних мов в українських закладах освіти, безсумнівно, матиме позитивний вплив на якість і кінцевий результат навчання іноземним мовам в Україні.

Потребує визначення спільного і відмінного у системах підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині та Україні.

Підготовка ВІМ у Німеччині здійснюється в університетах, у ЗВО різного призначення та професійної спрямованості. До загальної кількості всіх ЗВО, що становить 427, входять: університети традиційних видів; університети нового

зразка; університети бундесверу; загальні вищі школи; наукові художні та музичні вищі школи; наукові педагогічні ЗВО та університети; наукові профільовані (переважно технічні та інженерні) вищі школи; конфесійні вищі школи; професійні (спеціалізовані) вищі школи; приватні вищі школи. До наукових вищих шкіл, зокрема педагогічних, належать ті, що мають право присудження вчених ступенів магістра, доктора наук (Promotion), а також вищого наукового ступеня доктора (Habilitation) (Starkey, 2019). Загалом у 2022/23 навчальному році в усіх 427 ЗВО країни навчалось 2,8 млн студентів, з них у 106 університетах – 1,7 млн студентів (з них 1,6 млн – у державних) і у 6 педагогічних ЗВО – 24,8 тис. (Börsel, Beier, & Andreas, 2024). Здебільшого в університетах готують педагогічні кадри, вчителів і викладачів загальноосвітніх середніх шкіл різних категорій: для початкового і першого ступеня середньої освіти, для другого ступеня середньої освіти в обсязі майбутнього викладання у школі двох або трьох навчальних предметів, а також викладачів ЗВО і державних службовців управлінської ланки системи освіти.

Понад 400 університетів та коледжів пропонують свої освітні програми. Але кожен університет має власну внутрішню організацію, традиції та керівництво. Крім цього, кожен університет і коледж має власні набори програм і вимоги до них (Король, 2022, с. 170). Згідно з інформацією, представленою на офіційному сайті Міністерства освіти Німеччини, підготовка ВІМ здійснюється у багатьох університетах країни, зокрема й гуманітарних ЗВО. Освіта є потужною сферою змін культурних течій у сучасному світі. А вивчення іноземних мов – це важливий аспект життя кожної людини. Тому у Німеччині, як і в інших країнах, підготовка ВІМ має велике значення.

Як уже зазначалося, здебільшого в університетах готують педагогічні кадри, вчителів і викладачів загальноосвітніх середніх шкіл різних категорій, а саме: для початкового та першого ступеня середньої освіти, для другого ступеня середньої освіти в обсязі майбутнього викладання у школі двох або трьох навчальних предметів, а також викладачів ЗВО і державних службовців управлінської ланки системи освіти. Загальними умовами вступу до державних ЗВО ФРН є наявність свідоцтва про закінчення 12- або 13-річної повної середньої

школи (гімназії), атестата зрілості як показника досягнення «університетської зрілості» і права вступу до різних ЗВО, куди приймають абітурієнтів без іспитів. Загальний термін підготовки ВІМ у педагогічних ЗВО та університетах залежить від типу школи як майбутнього місця їхньої роботи і коливається від 6 до 8 (9) семестрів (від 3 до 4-4,5 років).

Нинішня реформа підготовки учителя у Німеччині передбачає впровадження послідовної структури навчальних курсів з отриманням ступенів бакалавра та магістра (ВА/МА). Землі також ініціювали заходи з реформування, пов'язані з підвищенням професіоналізму у викладанні, що має розглядатися у поєднанні з розвитком якості у шкільному секторі. Компетентності учителя, зокрема й ВІМ, на які спрямовані ці положення, розподілено на чотири сфери: викладання, освіта, оцінювання та інновації. Незважаючи на всі ці спроби реформування, все ще є речі, які потребують оптимізації: сильніший фокус на TEFL – більш широка практична орієнтація під час підготовки учителя іноземної мови; інтенсифікація зв'язків між теоретичним і практичним етапами (фази I і II); особливе значення вступного (адаптаційного) періоду для нових кваліфікованих ВІМ.

Підготовка учителя іноземних мов у Німеччині наразі відбувається у межах першого та другого циклів навчання (бакалаврат та магістратура) за Болонською системою. Підготовка учителя є частиною денної форми навчання. Заочна форма навчання можлива лише у випадку професійно-технічної освіти. У вищій освіті педагогічна діяльність часто здійснюється відповідними науково-дослідними та навчальними установами, відповідальними за впровадження курсів, закріплених за всіма дидактичними програмами (так звані *Didaktische Zentren* або *Zentren für Lehrerbildung*). У деяких університетах ці спеціалізовані підрозділи пропонують загальнопедагогічні курси, тоді як дидактичні та методичні модулі закріплені за факультетами та інститутами сучасних мов. Підготовку МУІМ здійснюють переважно університети та невелика кількість інших вищих навчальних закладів. Спеціалізація учителя зазвичай реалізується в межах обов'язкового паралельного навчання на двох факультетах університету (дуальна освіта) і позначається адміністративним терміном *Lehramt*. Наразі у

Німеччині готують учителів англійської, французької, іспанської, італійської, португальської, арабської, турецької, івриту, російської, польської, чеської, сербської, голландської, данської, шведської, китайської, японської, грецької, латинської, класичної грецької та німецької як іноземної та другої мови. Підготовка всіх ВІМ базується на місцевих стандартах педагогічної освіти, розроблених на рівні федеральних земель (Bundesländer). Внаслідок цього існують значні відмінності у тому, як організована підготовка МУІМ у різних регіонах країни. Двоступенева підготовка ВІМ у межах двоступеневої освіти часто поєднується з іншими, немовними шкільними предметами. Однак не всі комбінації дозволені. Можливість поєднання предметів, що вивчаються, зазвичай залежить від попиту на окремих фахівців на місцевих освітніх ринках праці. Зміна попиту на конкретних викладачів впливає на вибір окремих комбінацій курсів.

Вища освіта в Україні передбачає підготовку та перепідготовку бакалаврів і магістрів для задоволення потреб громадян у поглибленні та розширенні освіти на основі загальної, середньої та вищої професійної освіти. Програми вищої освіти реалізуються у ЗВО. Абітурієнти, які вступають до ЗВО, повинні скласти Національний мультипредметний тест (НМТ). Тривалість навчання на бакалаврських програмах становить 3 роки і 10 місяців, а студенти повинні набрати 240 кредитів. Навчальні курси за навчальний рік становлять щонайменше 60 кредитів для студентів. Один семестр дорівнює 30 кредитам, оскільки навчальний рік складається з двох семестрів. Один кредит еквівалентний 30 годинам навчальної роботи студента, зокрема передбачає заняття в аудиторії, індивідуальну роботу та всі види атестації. Інтенсивність професійного навчання для вечірньої та заочної форм навчання, а також у разі поєднання різних форм навчання та використання дистанційних освітніх технологій становить не менше 48 кредитів на навчальний рік згідно з Постановою Кабінетів Міністрів України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015).

В Україні підготовку МУІМ здійснюють у 13 класичних університетах,

19 педагогічних університетах, 3 гуманітарних університетах, 2 інститутах і 23 педагогічних коледжах, 18 педучилищах (Деркач, 2014). ЗВО України мають на меті підготовку компетентних фахівців у галузі філології (англійської мови), які здатні успішно працювати у галузі освіти, володіючи універсальними та фаховими компетентностями, що забезпечують соціальну мобільність і стійкість у різних умовах залучення молоді до світової культури та освітніх процесів; володіють психолого-педагогічними, організаційно-управлінськими та дослідницькими навичками; характеризуються сформованими культурними і моральними цінностями, професійною та етичною відповідальністю, навичками критичного мислення, готові до самореалізації та самоосвіти впродовж життя.

Далі здійснимо аналіз бакалаврських програм підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції основних характеристик (статус навчальної програми, тривалість програми, кількість навчальних годин, статус курсів, обов'язкова практика у школі, вимоги до випускників та підбір викладачів); лінгвістичної компетентності; педагогічної компетентності; загальної компетентності та відповідності Європейським стандартам підготовки ВІМ та викладання іноземної мови.

1. Основні характеристики бакалаврських програм підготовки МУІМ в Україні та Німеччині (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5.

Основні характеристики навчальних планів підготовки МУІМ в Україні та Німеччині

Основні характеристики	Німеччина	Україна
статус навчальної програми	децентралізована	децентралізована
тривалість програми	3-4 роки – бакалаврат (залежно від типу обраної для професійної діяльності школи); 2 роки – магістратура;	3 роки 10 місяців – бакалаврат на базі загальної середньої освіти; 1,5 роки – магістратура
статус курсів	Обов'язкові дисципліни – 86 кредитів. Дисципліни вільного вибору – 50 кредитів. Практична підготовка – 44 кредити.	Обов'язкові дисципліни – 153 кредити. Дисципліни вільного вибору – 60 кредитів. Практична підготовка – 24 кредити. Атестація – 3 кредити

Продовження таблиці 3.5.

обов'язкова практика у школі	18-місячний період референдаріату (обов'язкове стажування, зосереджене на практиці викладання в школах)	3,4,5,6,7 семестр – навчальна педагогічна практика; 8 семестр – виробнича педагогічна практика
кількість кредитів, необхідних для отримання диплома	180-240 кредитів – бакалаврат (складання Erste Staatsprüfung – Першого Державного екзамена); 90 кредитів – магістратура (складання Zweite Staatsprüfung – Другого Державного іспиту)	240 кредитів – бакалаврат (підсумковий кваліфікаційний іспит та написання бакалаврської роботи); 90 кредитів – магістратура (написання магістерської роботи).

Порівняння навчальних планів програм підготовки МУІМ в Україні та Німеччині дає змогу виявити деякі подібності та відмінності з позиції основних характеристик (статус навчальної програми, тривалість програми, кількість годин, статус курсів, обов'язкова практика у школі, кількість кредитів, необхідних для отримання диплома).

Відтак, німецька система підготовки МУІМ має дещо спільне і відмінне з українською. З переходом на європейську модель вищої педагогічної освіти за Болонською декларацією термін навчання МУІМ на бакалавра становить мінімум 3 роки, максимум 4 роки (студенти повинні набрати від 180 до 240 кредитів), на магістра – ще плюс 2 роки. В Україні термін навчання на бакалаврській програмі становить 3 роки і 10 місяців в обсязі 240 кредитів. В обох країнах статус навчальних програм підготовки МУІМ є децентралізованим.

Професійна підготовка вчителів у Німеччині складається з трьох етапів: навчання в університеті (Lehramtsstudium), практична підготовка до роботи у школі (Vorbereitungsdienst/Referendariat) та підвищення кваліфікації без відриву від виробництва. Перший етап навчання, мовно-педагогічний, проводиться у межах модульного двоступеневого навчання (modularisierte Studiengänge), зазвичай триває близько 10 семестрів (Король, 2022). Варто зазначити, що в Україні характер навчальних програм підготовки МУІМ має значно більше теоретичне спрямування аніж у Німеччині.

2. Дисципліни для розвитку лінгвістичної компетентності.

Здобути ступінь бакалавра з викладання іноземних мов у Німеччині можна отримати за напрямками «Лінгвістика», «Сучасні іноземні мови» та «Освіта».

Відмінність цих двох програм полягає у тому, що лінгвістична освіта готує фахівців у галузі мовознавства, здатних здійснювати професійну діяльність у різних сферах людської діяльності, зокрема й викладанні іноземних мов. Профіль «Освіта» спрямований на підготовку педагога різного рівня, залежно від обраної програми.

В умовах викладання іноземної мови як спеціальності на факультетах іноземних мов педагогічних ЗВО, філологічних факультетах університетів України та на спеціалізованих курсах з підготовки учителя іноземних мов в університетах Німеччини навчальний план має свою специфіку. Так, в українських ЗВО поряд із курсами з практики англійської мови навчальний план має такі дисципліни як педагогіка, психологія, теорія навчання іноземних мов, методика, методика навчання іноземних мов, методика викладання іноземних мов, а також предмети лінгвістичного циклу. У програми підготовки ВІМ у Німеччині входять Second Language Acquisition (теорія оволодіння другою іноземною мовою), Schoolabus and Materials Design (розробка навчальних програм і матеріалів), Discourse Analysis (дискурс або лінгвістика тексту), Pedagogic Grammar (педагогічна граматики) тощо (Neis, 2021; Röhner, 2021).

Англійський термін *programme* використовується у значенні «курс навчання»: *Techer Training Course* (курс або програма підготовки вчителів), *English Language Course* (курс англійської мови) тощо. Слід зазначити, що програма навчання більша за обсягом, ніж курс, розрахована на тривалий період навчання і більшу, ніж курс, кількість годин. Програма навчання може містити кілька курсів або серії курсів, з яких студенти обирають кілька обов'язкових і факультативних (Marks, 2023).

Підготовка МУІМ в Німеччині здійснюється у межах ЗВО як бакалаврська, магістерська програми, а також для знавців іноземної мови як спеціалізована магістерська програма навчання в університеті протягом одного-двох років. Пропонуються такі програми з підготовки ВІМ: MA/MEd (Master of Arts/ Education), BA/Bed (Bachelor of Arts/ Education), Courses/Programmers in TEFL, TESL, TESOL, а також більш практично спрямовані програми за методикою CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), CELTYL (Certificate

in English Language Teaching to Young Learners), DELTA (Diploma Certificate in English Language Teaching to Adults), TKT (Teaching Knowledge Test) Courses/Programmes (Loevenich, 2023). Існують також спеціалізовані курси підготовки та підвищення кваліфікації BIM: PRESETT, INSETT і програми, у межах яких готують BIM для роботи з певною групою учнів, наприклад, Teaching English to Young (раннє навчання іноземних мов) (Kather, 2020).

Кілька університетів Німеччини, в яких здійснюється підготовка BIM, наведено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Університети Німеччини і освітні програми підготовки BIM

Університет	Програма підготовки
Humboldt University of Berlin	English Language and Linguistics, B.A.
Free University of Berlin	English, B.A.
University of Göttingen	Linguistics, B.A.
University of Hamburg	English Language, B.A.
Heidelberg University	Language and Linguistics, B.A.
TUD Dresden University of Technology	English Literature, Language & Linguistics, B.A.

Обрані для аналізу університети входять до числа 20 найкращих університетів Німеччини (Schädlich, 2024; Tiede, 2020). Ці ЗВО пропонують різноманітні програми, вивчивши які студенти опановують різні знання, уміння та навички. Особливістю всіх програм, виокремлених у таблиці 3.6, є те, що профільююча спеціальність – це викладач-лінгвіст, фахівець у сфері мов. Аналізуючи сайти обраних університетів, можна зазначити, що перший рік кожного курсу характеризується вивченням основних аналітичних засобів та концепцій мови. Студенти знайомляться з різними лінгвістичними та філологічними дослідженнями, різноманітними методами пізнання, наприклад, автоматизоване, аудіовізуалізоване вивчення мовних корпусів. Протягом першого року навчання у студентів німецьких університетів формується розуміння культурної, історичної та регіональної наступності, а також змін у мові. Початок навчання передбачає вивчення загальних концепцій філології та

лінгвістики, а також 2-3 теоретичних предметів за вибором. Однак, крім обов'язкових курсів зі структури мови і тем у теорії лінгвістики існують також додаткові модулі, які передбачають вивчення мови та походження мови. Наприклад, у Дрезденському технічному університеті студенти мають змогу вибрати дві з наступних спеціальностей: англійська та американістика, германістика (література/лінгвістика та культурологія), романістика (французька/італійська мова), слов'янські студії (польська/російська/чеська мова), грецькі чи латинознавство, протестантство/католицька теологія, історія, історія мистецтва/музикознавство або філософія). Студенти повинні відвідати кілька модулів, від базових модулів протягом першого року до розширених модулів протягом другого року та спеціалізованих модулів протягом третього року. Вивчення сучасних мов доповнюється практичними мовними курсами (і періодом навчання за кордоном щонайменше 10 тижнів); вивчення грецької чи латинської філології доповнюється курсами перекладу. На додаток до модулів двох спеціальностей, студенти також відвідують курси загальних здібностей (наприклад, іноземні мови, комунікативні компетентності, менеджмент, особливості навчання за кордоном тощо). Крім того, очікується, що всі студенти пройдуть чотиритижневе стажування. Бакалаврська робота завершує програму.

Сайти університетів надають список сфер, де випускник їхнього закладу освіти може побудувати успішну кар'єру. Так, Гайдельберзький університет Рупрехта-Карла (Universität Heidelberg) виокремлює чотири можливості для лінгвістичної спеціальності. Перша сфера діяльності – це освіта. Студенти зі ступенем бакалавра лінгвістики мають можливість працювати у ЗВО, у мовних центрах і школах, розробляти навчальні програми і методичні матеріали, а також готувати інших викладачів та вчителів. Далі йде викладання англійської мови як іноземної (ESL): багато випускників поєднують ступінь бакалавра з сертифікатом TESOL, що дає змогу знайти роботи за кордоном.

Університети Німеччини виокремлюють сферу освіти як основну для професійної діяльності, це показує, що ВІМ затребувані в усьому світі. Аналізуючи інформацію сайтів провідних університетів Німеччини, важливо виокремити та розглянути дисципліни, що входять до змісту програм підготовки

ВІМ. Як уже зазначалося, кожен університет створює власну структуру курсу. Узагальнимо спільні для університетів (табл. 3.7) і внесемо їх у таблицю.

Таблиця 3.7.

Основні дисципліни напрямку «Language and Linguistics» у Німеччині

<i>Year 1</i>	<i>Year 2</i>	<i>Year 3</i>
<ul style="list-style-type: none"> - The Nature of Language; - Old English; - Sounds and Syntax; - Language, Brain and Society; - Varieties of English (foreign language). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociolinguistics and the Sociology of Language; - Phonological and Syntactic Theory; - Language Acquisition; - Discourse Analysis; - Teaching German as a foreign language; - Language and Pedagogic Practice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitive Linguistics; - Accents of English (German, foreign language); - History of Linguistic Ideas; - Phonetics and Phonological Theory; - Psycholinguistics; - Corpus-based English; - Language Studies.

Аналізуючи інформацію, відображену у таблиці 3.7, варто зазначити, що такі профільні дисципліни для МУІМ, як «Teaching German as a foreign language» та «Language and Pedagogic Practice», з'являються на другому році навчання. Ці модулі дають можливість студентам вивчати мову і вчитися її викладати. Особлива увага приділяється різним видам роботи з учнями, різним методам навчання. Після набуття теоретичних знань студенти активно їх практикують. Студенти розвивають свої здібності аналізувати різні ситуації, навчаються розробляти навчальні матеріали та плани уроків, використовувати наявні методологічні напрямки та концепції, а також володіти інформацією щодо особливостей вивчення іноземної мови.

Успішно засвоївши ці педагогічні дисципліни, студенти демонструють розуміння значущості основних лінгвістичних дисциплін («Прикладна лінгвістика», «Лінгвістика», «Психологія»), місця англійської мови, ролі учителя, принципів побудови навчальних планів, комунікативного методу викладання мови.

Програма підготовки МУІМ у педагогічних ЗВО України охоплює серію курсів із практики мови (курси практики усного та писемного мовлення, практичної граматики, фонетики, домашнього читання тощо), психолого-педагогічного циклу (курси педагогіки, психології, методики) і лінгвістичного

циклу (курси теоретичної фонетики, стилістики, лексикології, теоретичної граматики тощо). На першому році навчання українські студенти вивчають практичний курс англійської мови; практичну граматику англійської мови; практичну фонетику англійської мови; історію та культуру України; вікову фізіологію, шкільну гігієну з основами медичних знань; основи педагогічної майстерності; психологію тощо. На другому році навчання МУІМ вивчають теоретичну фонетику, практичну граматику, англійську мову, країнознавство англійської мови тощо, а також курси з різних дисциплін (наприклад, основи наукових досліджень, педагогіка). Також на II курсі з'являється перший методичний курс – «Методика навчання іноземних мов», а також навчальна педагогічна та психолого-педагогічна практика. Вже на 6-му та 7-му семестрах є можливість обрати додатково методичні курси вільного вибору. І наостанок, окрім деяких курсів, які допомагають розвивати лінгвістичну компетентність, майбутній учитель англійської мови в Україні проходить педагогічну практику протягом останніх двох семестрів.

В Україні під час підготовки учителя іноземних мов не розглядається викладання ним ще одного предмета, як у Німеччині. Однак у цій ідеї, яку реалізують у країнах Європи, вбачаємо можливу реалізацію міжпредметних зв'язків на уроці, зокрема й на уроках іноземної мови, оскільки учитель у процесі свого навчання у вищій школі був підготовлений до викладання кількох предметів, що різняться один з одним. Тема міжпредметних зв'язків з використанням іноземних мов давно розглядається науковою спільнотою, якою виокремлено її безсумнівні позитивні аспекти, як-от підвищення мотивації вивчення мов у школярів, зміна пріоритету на самостійну пізнавальну активність, підвищення рівня розуміння мови на слух тощо. Мета використання міжпредметних зв'язків на уроках полягає у формуванні учнями цілісної картини світу, оскільки реальний навчальний процес у закладах загальної середньої освіти в Україні побудований переважно на вузькопредметній, дисциплінарній основі.

Варто також відзначити суттєву різницю у кількості кредитів, відведених на розвиток лінгвістичної компетентності в Україні та Німеччині (табл. 3.8) (для

порівняння взяли навчальні плани Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, а у Німеччині – Freie Universität Berlin).

Таблиця 3.8.

Навчальні дисципліни української та німецької навчальних програм підготовки МУІМ з позиції лінгвістичної компетентності

Навчальні дисципліни			
Україна	ECTS	Німеччина	ECTS
Латинська мова	4	Фонетика	3
Вступ до мовознавства	4	Курси англійської мови	3
Теоретична фонетика	4	Іноземна мова	8
Країнознавство	4	Теоретична фонетика	4
Практика усного та писемного мовлення	42	Практична граматики	6
Практична граматики	12	Курси англійської мови	25
Практична фонетика	12	Країнознавство	4
Дисципліни вільного вибору (10)	45	Латинська мова	2
Лексикологія	4	Лексикологія	3
		Фразеологія	3
		Стилістика	4
		Література	3
		Теорія граматики	3
		Культура та освіта Англії	3
		Засоби масової інформації англійською мовою	5
		Курсова робота з мови	4
		Дисципліни вільного вибору (18)	56
Всього:	131	Всього:	161

Як видно з даних таблиці 3.8, навчальний план підготовки МУІМ в Україні та Німеччині дещо різняться. У Німеччині є очевиднішим спрямування навчальної програми на розвиток лінгвістичної компетентності МУІМ (141 кредит), тоді як у програмі в Україні – 131 кредит.

Відтак, однією з головних відмінностей у змісті підготовки МУІМ в українській та німецькій вищій школі є структурування пропонованого студентам освітнього контенту. В Україні – це універсальніші, укрупнені навчальні дисципліни, що розглядають цілу низку проблем, які належать до тієї чи іншої галузі знання. Наприклад, навіть початковий курс «Вступ до мовознавства» в українських університетах охоплює такі розділи, як фонологія, морфеміка, лексикологія, синтаксис, основи історичної та когнітивної

лінгвістики, психолінгвістики та соціолінгвістики, методи лінгвістичного дослідження тощо, тоді як у німецьких ЗВО ці питання становлять зміст окремих лінгвістичних дисциплін.

Ще одна суттєва відмінність полягає у тяжінні системи підготовки МУІМ до теоретичності та фундаментальності та її яскраво вираженим прикладним характером в Німеччині. Підготовка МУІМ в Німеччині значною мірою є адаптивною, яка прагне «приспособитися до індивідуальних особливостей і запитів студентів і гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища» (Bartosch, 2021, с. 125), що, припускаємо, можна успішно використовувати й у практиці вітчизняної вищої школи, адже це «забезпечує адаптацію студентів до швидко мінливих умов, особливо на ринку праці» (Шандрук, 2015, с. 63). Ще одна значна відмінність у змісті української та німецької педагогічної освіти є спрямованість німецьких програм підготовки МУІМ на індивідуалізоване навчання здобувачів вищої освіти, що виявляється у більшій, ніж в українських ЗВО, кількості елективних і факультативних курсів, а також у більшому обсязі самостійної навчальної та дослідницької роботи студентів, яка передбачає виконання частини навчальних завдань дистанційно з використанням мультимедійних технологій без безпосереднього контролю з боку викладачів.

3. Дисципліни для розвитку педагогічної компетентності.

Подібності та відмінності між програмами підготовки МУІМ в Україні та Німеччині з позиції курсів, спрямованих на розвиток педагогічної компетентності представлені в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Навчальні дисципліни української та німецької навчальних програм підготовки МУІМ з позиції педагогічної компетентності

Навчальні дисципліни			
Україна	ECTS	Німеччина	ECTS
ІКТ технології в галузі	3	Педагогічна психологія	3
Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань	4	Педагогіка	3
Педагогіка	5	Педагогічна психологія	4
Основи педагогічної майстерності	3	Методика навчання іноземної мови	4

Продовження таблиці 3.9.

Історія педагогіки	3	Методика проведення уроків іноземною мовою	4
Психологія	8	Prof/Basic/Practice	4
Методика навчання англійської мови	4	Раннє навчання іноземних мов	3
Методика навчання зарубіжної літератури	5	Розробка навчальних програм і матеріалів	5
Дисципліни вільного вибору (1)	4		
Навчальна: психолого-педагогічна практика	4	Навчальна педагогічна практика	7
Навчальна: педагогічна практика	9	Дуальне навчання	19
Виробнича практика	12	Виробнича практика	20
Всього:	64	Всього:	69

З таблиці 3.9 видно, що існує незначна різниця в обсязі кредитів, що виділяються на вивчення педагогічних курсів. Навчальна програма підготовки МУІМ в Німеччині передбачає 69 кредитів на курси з педагогічної компетентності, а в Україні – 64. Також німецька програма є значно практико зорієнтованіша, ніж в Україні.

4. Дисципліни для розвитку загальної компетентності.

Окрім лінгвістичних та педагогічних курсів, у двох програмах підготовки МУІМ в Україні та Німеччині є й інші курси, спрямовані на розвиток загальної (універсальної) компетентності майбутнього учителя. Розглядаючи курси, спрямовані на розвиток загальної компетентності, встановлено деяку різницю в обсязі кредитів для вивчення цих курсів. Як представлено в таблиці 3.10, навчальна програма підготовки МУІМ у Німеччині передбачає 30 кредитів, а в Україні – 45 кредитів.

Таблиця 3.10.

Навчальні дисципліни української та німецької навчальних програм підготовки МУІМ з позиції загальної компетентності

Навчальні дисципліни			
Україна	ECTS	Німеччина	ECTS
Історія та культура України	4	Екологія	2
Українська мова за професійним спрямуванням	5	Математика	2
Охорона праці та безпека життєдіяльності	3	Фізична культура	2
Політологічна та соціологічна науки	3	Німецька мова	4
Історія мови	3	Факультатив із загальних знань	3

Продовження таблиці 3.10.

Філософія	4	Суспільно-корисні практики	3
Історія зарубіжної літератури	12	Комп'ютерні навички	2
Атестація	3	Правознавство	2
Дисципліни вільного вибору (2)	8	Анатомія	5
		Міжкультурна комунікація	5
Всього:	45	Всього:	30

Найочевидніший висновок, який випливає з таблиці 3.10, полягає у тому, що кількість курсів для формування загальної компетентності у двох навчальних планах має помірну різницю.

Усі випускники бакалаврату мають можливість завершити наступних два етапи – *магістратуру* та аспірантуру – для вдосконалення вже здобутих знань і оволодіння новими вміннями та навичками. Навчання на магістратурі триває чотири семестри. У деяких університетах перший етап навчання охоплює так звану загальнопедагогічну та загальнодидактичну підготовку, не зорієнтовану на будь-який рівень освіти чи тип школи. Лише на другому циклі навчання пропонуються вузькі спеціалізації для підготовки до викладання у початковій школі (Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe I), гімназії (Lehramt an Gymnasien), професійній школі (Lehramt an Beruflichen Schulen), реальній школі (Lehramt an Realschulen) та спеціальній школі (Lehramt an Sonderschulen). Дидактична пропозиція окремих сучасних мовних факультетів відповідає реаліям мовної освіти у конкретній федеральній землі (Bundesland) (Kurtz, 2010). Закінчення першого ступеня, підтвержене дипломом бакалавра або магістра, розглядається як отримання першого професійного академічного ступеня. Однак, це не рівнозначно повній педагогічній освіті, що дає право на стажування у школах. Лише отримання звання магістра або доктора філософії після другого ступеня дає змогу розпочати процедуру стажування. Закінчення повного курсу навчання в університеті не означає отримання всіх кваліфікацій, необхідних для роботи учителем іноземних мов.

У цей момент починається другий цикл навчання, який називається *референдаріат*. Ця практика, яка зазвичай триває близько 18 місяців, є невід'ємною частиною всього навчального процесу. Після цього кандидати на

посаду учителя складають Державний іспит перед комісіями, призначеними органами управління освітою окремих федеральних земель. Після цього вони зобов'язані викладати у школі певного типу, вибір якої був зроблений під час навчання в університеті. Третій, останній, етап освіти передбачає різні форми підвищення кваліфікації, що надаються ЗВО та відповідними інститутами післядипломної освіти (зокрема, закордоном) протягом усієї професійної кар'єри учителя.

Надзвичайно важливою і однією з найефективніших складових в організації багаторівневої освіти ВІМ у Німеччині є *запровадження менторства та тьюторства*. Ці види консультування з предметів у малих групах (до 10 осіб) добре зарекомендували себе у німецьких ЗВО. У ролі менторів можуть бути співробітники ЗВО (викладачі та аспіранти), а також випускники ЗВО – практикуючі ВІМ. Тьюторство передбачає взаємодію студентів молодших курсів із тьюторами, тобто старшокурсниками, які пояснюють для них складні теми, ґрунтуючись на власному досвіді у вивченні відповідного предмета. У результаті студенти краще опановують навчальний матеріал, а аспіранти-ментори та старшокурсники-тьютори повторно усвідомлюють вивчені дисципліни та вдосконалюють власні комунікативні компетентності. В ідеальному випадку виникає зворотний зв'язок, коли учні молодших курсів пропонують своє розуміння теми та нові ідеї.

Підвищення кваліфікації. З огляду на відмінності у документах про освіту різних федеральних земель для МУІМ у Німеччині існують деякі труднощі, яких, наприклад, немає в Україні. Наприклад, учитель в Німеччині при переїзді з однієї землі в іншу не завжди може одразу розпочати професійну діяльність, для початку потрібно отримати підтвердження придатності до неї (Resch, & Schritteser, 2023). Цим займаються центри підвищення кваліфікації та міністерства зі шкільних справ.

На сайті Федерального Міністерства освіти і досліджень ФРН представлено мінімальні вимоги для кваліфікованих учителів (QTS). Ці вимоги охоплюють предметні знання, вміння та навички, а також вимоги до особистісного та професійного зростання і розвитку.

Важливою відмінністю системи освіти двох країн є наявність різних типів шкіл у Німеччині: початкові, основні, реальні школи, гімназії, професійні школи тощо. Педагогічні кадри готуються для певного типу шкіл, а в Україні немає в такій самій кількості підрозділів. Водночас більшість програм курсів підвищення кваліфікації розрахована на учителя певного типу школи, що також варто розглядати як певне звуження у виборі на ринку праці (Blume, 2020). Тому можливо, що педагогічні кадри, підготовлені в українських ЗВО, перебувають у більш виграшному становищі, тому що можуть претендувати на місця у школах будь-якого типу.

Спільним для обох країн є обов'язкове підвищення кваліфікації для всіх ВІМ. Однак періодичність освоєння програм підвищення кваліфікації різниться. В Україні мінімальний загальний обсяг підвищення кваліфікації впродовж п'яти років: не менше 150 годин (5 кредитів ЄКТС). У Німеччині ситуація складніша, оскільки для кожної федеральної землі встановлено свій обсяг освоєння програм, у середньому це раз на рік мінімум від 36 до 50 годин (у Берліні, Бремені тощо), або раз на 4 роки не менше 12 днів (у Баварії). Тобто, середній обсяг обов'язкового підвищення кваліфікації у Німеччині вищий, ніж в Україні.

Актуальним є й те, що у Німеччині для підвищення кваліфікації педагога, зокрема й ВІМ, використовуються кооперації державних установ разом із організаціями церкви. Наприклад, в установі *Ehrziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz* надають підтримку учителю за допомогою курсів підвищення кваліфікації з предмету протестантизму або за допомогою консультацій. Також організація проводить семінари, де найчастіше тема не пов'язана з церковними ідеями, наприклад, заходи, спрямовані на обговорення педагогічного розвитку школи, проблем у школі для випускників тощо. Тобто, у Німеччині педагогічному колективу надається велика підтримка з боку не лише уряду та спеціальних установ щодо підвищення кваліфікації, а й з боку церкви.

Особливу увагу у сучасній системі підвищення кваліфікації двох країн приділяють молодим педагогам. Наприклад, у Німеччині центри підвищення кваліфікації у таких містах, як Гамбург, Бремен і Берлін, роблять акцент на

підвищенні кваліфікації учителя протягом його першого робочого року. До того ж для них розроблено так звані фази професій, які передбачають вступні заходи з підвищення кваліфікації протягом першого року роботи, спеціальні буклети, теоретичний матеріал, консультації з більш досвідченими працівниками тощо.

Початок педагогічної кар'єри вважається важливим етапом у процесі професійного становлення ВІМ, тому наставництво як форма підтримки, є важливим елементом у системі сучасної освіти у Німеччині. Відмінною особливістю наставництва в Німеччині є наявність нормативної бази (Dienstordnung für Lehrer, 2020; Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, 2015). Згідно з цими документами, до завдань наставників належать допомога учителю-початківцю у плануванні уроків, консультація, моніторинг і контроль діяльності тощо. Як зазначає В. Гаманюк, до завдань наставників входить також перевірка професійної придатності молодого учителя за допомогою різних спеціально розроблених психологічних тестів (Гаманюк, 2012, с. 201). За свою роботу учитель-наставник отримує додаткову фіксовану плату. Тобто система наставництва для молодого педагога відіграє важливу роль у системі підвищення кваліфікації учителя іноземних мов у Німеччині.

У вітчизняній системі освіти немає системи наставництва, однак питання наставництва молодих кадрів є надзвичайно актуальним, адже навіть з огляду на високий рівень у підготовленості ВІМ до педагогічної діяльності, їхня професійна адаптація може все ж проходити довго та складно. Існують заклади освіти, де система наставництва залежить від ініціативи керівництва школи, однак вони у меншості. У деяких школах більш досвідчені педагоги «підтримують» молодого учителя, проте не отримують за це додатковий зарібок. Саме тому система наставництва у Німеччині з її розвиненою нормативною базою могла б виявитися корисною для України.

5. Відповідність Європейським стандартам підготовки ВІМ.

У Німеччині стандарти вищої освіти є засобом нормативного закріплення кваліфікаційних вимог. Характер і рівень академічних стандартів у системі вищої освіти дає підставу роботодавцям, суспільству та іншим зацікавленим сторонам довіряти якості присвоєваних закладами педагогічної освіти

кваліфікацій і ступенів (Siermann, 2023, с. 27). Стандарти у кожній галузі є для викладачів і ЗВО (коледжів) точкою для планування і розроблення освітніх програм. Вони створюють рамки визначення бажаного результату навчання (таблиця 3.11). Міністерство освіти Німеччини відповідає за надання певних вимог до кожного типу фахівців зокрема й до ВІМ.

Таблиця 3.11.

Вимоги до ВІМ, згідно зі Стандартами вищої освіти Німеччини

Професійні цінності
1) уміння урізноманітнити освітній процес для задоволення потреб учнів; 2) можливість трансформування власних цінностей і переконань; 3) здатність підвищувати прагнення і мотивацію учнів до вивчення іноземних мов шляхом власного ентузіазму; 4) здатність до використання творчих та інноваційних методик; 5) здатність створення в учнів поваги до різних національностей і культур; 6) створення позитивних стосунків із колегами та учнями
Професійні знання і пізнання
1) готовність постійно підтримувати та оновлювати знання у професійній сфері; 2) здатність удосконалювати знання у галузі наукових досліджень; 3) уміння застосовувати теоретичні та практичні знання у навчанні; 4) здатність адекватно оцінювати власну педагогічну діяльність та її вплив на результати навчання; 5) контроль і заохочення успішних результатів учнів; 6) усвідомлення професійної ролі та кола обов'язків
Професійні вміння
1) здатність мотивувати та надихати учнів на досягнення поставлених цілей; 2) вміння планувати різні навчальні програми для різних вікових груп; 3) пропагувати переваги сучасних технологій; 4) здатність задовольнити потреби учнів у вивченні іноземної мови; 5) встановити цілі навчання і дати можливість учням нести відповідальність за навчання; 6) використання справедливих методів оцінювання

На основі здійсненого огляду української та німецької систем підготовки МУІМ узагальнено, що різні культурні та соціально-політичні контексти мають значний вплив на те, як викладаються мови і як розвивається професійна підготовка ВІМ. У німецькій моделі існує досить тісний зв'язок теоретичних аспектів з практикою викладання, наявність різних форм і типів занять з метою розвитку рефлексивного ставлення до викладання, а також зв'язок педагогічної практики (стажування/практики) з іншими компонентами педагогічної освіти. Кожен з цих аспектів дасть змогу представити практику підготовки МУІМ в обраних університетах України та Німеччини (в Україні – це Уманський

державний педагогічний університет імені Павла Тичини, а в Німеччині – Freie Universität Berlin). За таким вибором університетів стоїть намір представити педагогічну освіту в університетах кожної країни.

Здійснений порівняльний аналіз університетських програм підготовки ВІМ здійснимо за окремими показниками європейських стандартів підготовки учителя іноземних мов, які ми розглядаємо як основу для порівняння (*tertium comparationis*) і представимо у вигляді таблиці 3.12. Їхня наявність дасть змогу здійснити детальніший порівняльний аналіз, який представимо далі.

Таблиця 3.12.

Порівняльний аналіз систем підготовки МУІМ в Україні та Німеччині

Європейські стандарти (вибрані дескриптори)	Німеччина (Freie Universität Berlin)	Україна (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)
<p>Навчальна програма, що поєднує академічне навчання та практичний досвід викладання</p> <ul style="list-style-type: none"> - студенти повинні прочитати теорію, а потім побачити, як вона працює на практиці, або через спостереження за однокласниками, або через спостереження за викладачем; - студенти повинні продемонструвати розуміння та оцінку теоретичної частини своєї освіти; - виконуючи завдання з дослідження практичної діяльності або подібні завдання, МУІМ можуть застосувати теорію до свого викладання, а потім оцінити його; - педагогам потрібен безпосередній контакт з практикою роботи у класі. 	<ul style="list-style-type: none"> - підготовка МУІМ здійснюється на основі Берлінської моделі підготовки учителя (Berliner Modell der Lehrerausbildung) - концепції, створеної експертами, які представляють науковців і практиків усіх університетів Берліна; - професійна підготовка до роботи передбачає два шкільні предмети, які також можуть бути іноземними мовами; - підготовка учителя передбачає 18-місячний період референдаріату (обов'язкове стажування, зосереджене на практиці викладання у школах); - більшість занять з педагогічної підготовки, зорієнтованих на обраних студентами тип школи, проводиться у межах магістерського навчання. - теоретичні заняття пов'язані з педагогічною практикою. Про це свідчить обов'язковий модуль «Планування, проведення та 	<ul style="list-style-type: none"> - дидактико-методичний модуль підготовки учителя іноземних мов складається з дидактичних і методичних занять; - у дидактичних заняттях переважає теоретичний зміст психолінгвістичного характеру, який незначною мірою стосується повсякденної практики викладання іноземної мови у школі; - методичні заняття охоплюють практичні аспекти підготовки уроків у школі. Однак вони не враховують академічні техніки рефлексивного навчання; - студенти детально не вивчають приклади передового досвіду; - планування викладання має теоретичний характер і не пов'язане з практикою викладання; - в межах дидактико-методичного модуля пропонуються додаткові, вибіркові курси;

Продовження таблиці 3.12.

	<p>рефлексія уроків англійської мови» (включений до навчального плану);</p> <p>- загалом, практичний модуль має менше значення порівняно з теоретичним.</p>	<p>- багато з них не пов'язані безпосередньо з практикою викладання, а розглядають додаткові теоретичні питання.</p>
<p>Навчання розвитку критичного та допитливого підходу до викладання іноземної мови та навчання:</p> <p>- студентів заохочують ставити під сумнів і кидати виклик кожному аспекту власної освіти. Вони не повинні нічого сприймати як норму.</p> <p>- студенти повинні вміти розмірковувати над тим, чого вони навчилися, що вони бачили або робили на практиці, і вміти оцінювати цінність цього порівняно з запланованими результатами навчання для певної групи студентів.</p> <p>- студенти виявляють непідробний інтерес до пошуку інших шляхів і засобів навчання для конкретної групи учнів, якщо це доцільно. Вони встановлюють життєво важливий зв'язок між власним навчанням і викладанням.</p>	<p>- заняття у межах модуля «Планування, проведення та рефлексія занять з англійської мови» завершуються підготовкою 15-сторінкової наукової роботи, присвяченої обраному аспекту дидактики іноземної мови;</p> <p>- більшість занять дидактичних модулів проводяться у формі бесіди або семінару, що має на меті пов'язати практичні аспекти з їхнім науковим відображенням;</p> <p>- з метою підготовки студентів до проходження практики впроваджуються форми мікровикладання.</p>	<p>- з позиції педагогічної освіти, у підготовці МУІМ мало враховано необхідність рефлексивної освіти;</p> <p>- заняття проводяться у формі лекцій та семінарів, з невеликим використанням воркшопів;</p> <p>- не передбачено мікронавчання чи аналіз конкретних ситуацій;</p> <p>- у навчальній програмі відсутнє практичне дослідження як форма емпіричного проекту, що реалізується у межах педагогічної підготовки студентів.</p>
<p>Чіткі рамки для педагогічної практики (етап/практика):</p> <p>- заклади освіти надають студентам письмові інструкції з відображенням того, як буде організована їхня педагогічна практика;</p> <p>- наставники повністю поінструктовані та підготовлені і розуміють очікування студента та закладу освіти;</p> <p>- МУІМ повністю усвідомлюють, чого від них очікують з позиції того, чого вони досягають у класі, і які</p>	<p>- практиці, що реалізується під час навчання, передують заняття з підготовки до її завершення;</p> <p>- після стажування, під час наступних академічних занять, педагогічний досвід, набутий студентами, є предметом рефлексії;</p> <p>- Берлінська модель підготовки учителя пропонує проводити цю роботу безпосередньо у школах, щоб наблизити її до повсякденної освітньої практики;</p>	<p>- педагогічна практика, хоча і впроваджена як частина навчання, не має чіткого зв'язку з іншими компонентами педагогічної освіти.</p> <p>- не передбачено занять, що супроводжують практику, під час яких здобувачі вищої освіти могли б обговорити/проаналізувати свій досвід, отриманий під час проходження практики;</p> <p>- співпраця між ЗВО та школами, у яких студенти</p>

Продовження таблиці 3.12.

<p>подальші роботи або щоденники повинні бути підготовлені;</p> <ul style="list-style-type: none"> - моніторинг педагогічної практики здійснюється закладом освіти, у якому працює практикант, шляхом регулярних контактів зі стажером та його/її наставником; - студенти-стажери ведуть щоденник або журнал педагогічної практики, у якому фіксують власний досвід. Наставники та тьютори допомагають стажерам скласти цей документ; - будь-які проблеми, пов'язані зі стажером або школою, передбачаються і вирішуються до того, як вони стануть проблемою. - зворотній зв'язок від тьюторів та наставників є конструктивним і делікатним. 	<ul style="list-style-type: none"> - досвід, отриманий під час стажування, може бути використаний при підготовці семінарської роботи на заняттях, присвячених перспективам досліджень у галузі дидактики іноземних мов, які проводяться після завершення стажування; - після завершення академічного навчання студенти, зацікавлені у працевлаштуванні ВІМ, зобов'язані взяти участь у референтурі, тобто професійному стажуванні, проходження якого, після складання державного іспиту, відкриває шлях до працевлаштування у конкретному типі школи, обраному під час навчання. 	<p>проходять практику, в основному обмежується організаційними питаннями.</p>
--	--	---

Якщо порівняти освітні цілі у двох системах, то можна побачити, що професійна підготовка МУІМ (зокрема, англійської) сприймається досить схожим чином, хоча за цим стоять різні культурні цінності, що виявляється у різних способах надання освіти. Основні відмінності стосуються організації та проведення практики, а також підходу до розвитку та стимулювання педагогічної рефлексії у студентів.

Згідно з європейськими стандартами педагогічної освіти, які розглядаємо як *tertium comparationis*, теоретичні знання повинні поєднуватися з практичними знаннями шляхом спостереження, звернення до практики та перевірки розуміння теоретичних знань за допомогою дослідницького підходу. Ці припущення найповніше реалізуються німецьким університетом, де планування і проведення практичної підготовки та рефлексія над нею є не лише багатовимірними, але й логічно пов'язаними між собою. Варто підкреслити, що в українському університеті теоретичні питання не пов'язані безпосередньо з щоденною

практикою мовних занять і лише незначною мірою враховують рефлексивні техніки.

Філософія освіти відповідно до європейських стандартів пропонує критичний, дослідницький і рефлексивний підхід до поточного стану речей. Аналізуючи та шукаючи власні рішення, МУІМ готуються до своєї професії. У німецькій моделі поширеними формами навчання є мікрвикладання та написання письмових (семінарських) робіт, завдяки яким студенти розвивають свою дидактичну та методичну компетентність. В українській моделі лекції та семінари є переважною формою викладання, рідко супроводжуються практичними заняттями. Тематичні дослідження не є предметом аналізу. Немає завдань у межах методології дослідження дії.

Поєднання стажування з іншими компонентами навчання МУІМ видається однією з ключових передумов професіоналізації їхньої освіти. З позиції європейських стандартів, це означає, що стажери отримують чітку інформацію (інструкції та зворотній зв'язок) про своє стажування, яке здійснюється у тісній співпраці з тьюторами. Стажери точно знають, що від них очікують, як їх оцінюватимуть, і що вони повинні вести щоденник стажування. Крім того, стажування постійно контролюється, проблеми розглядаються і (за можливості) швидко вирішуються. У німецькому випадку цю модель можна вважати успішно реалізованою: стажування рефлексується, набутий досвід може стати темою семінарської роботи, яка готується після закінчення семінару. В українській моделі немає особливого зв'язку між стажуванням та іншими компонентами підготовки МУІМ. Відносини між університетом і приймаючою школою у принципі обмежуються організаційними питаннями.

Отже, німецька система, на відміну від проаналізованої української системи, передбачає навчання на основі предметів у заздалегідь визначеній моделі підготовки учителя. В Україні підготовка учителя доповнює інші студії, наприклад, з англійської філології. У Німеччині існують програми підготовки учителя, що передбачають участь в окремих заняттях з англійської мови. В Україні підготовка учителя здійснюється у межах спеціалізованих модулів, які є лише одним з елементів академічної освіти загалом.

3.3. Перспективи впровадження в Україні позитивного досвіду підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині

Завершальний етап дослідження – конструктивно зорієнтований, що передбачає концентрацію уваги на аналізі подальших шляхів підготовки МУІМ, зумовлених посиленням мультикультурних процесів у світі. Завдання цього підрозділу зумовлене логікою дослідження, що передбачає необхідність систематизувати знання щодо позитивного досвіду підготовки МУІМ у Німеччині та визначити можливі перспективні шляхи його імплементації в українську систему іншомовної педагогічної освіти.

З огляду на те, що дослідження є порівняльним, то «для його методології важливе не порівняння саме по собі, а порівняння, що дає можливість виявляти своєрідність чинників і умов, які дають змогу ухвалювати різні рішення в управлінні освітою» (Хижняк, & Глазкова, 2019, с. 74).

Сьогодні перед вітчизняною системою іншомовної педагогічної освіти поставлено принципово важливе питання впровадження у практику умов для випереджального навчання. Це зумовлено, передусім, тим, що організаційні структури, які забезпечують освітній процес, не можуть запобігти зростанню соціальної та етнічної напруги, забезпечити продуктивну взаємодію людей із різними цільовими та ціннісними орієнтаціями, етнокультурними традиціями, стилями і способами життя, не повною мірою здатні підготувати педагога до роботи в умовах мультикультурності (Паска, Мойсеєнко, & Шапка, 2024; Besa, Gensler, Lüking, & Wilde, 2021). Сучасна освітня політика України відображає складний процес пошуку шляхів трансформацій в освіті з урахуванням сучасних тенденцій мультикультурності у суспільстві та посилення міжнародної співпраці.

Основна мета цього підрозділу полягає в окресленні пропозицій та висновків щодо вдосконалення системи підготовки МУІМ, беручи до уваги кращі або сильніші аспекти німецької системи підготовки ВІМ.

Здійснений у межах порівняльного дослідження аналіз практик підготовки

МУІМ у Німеччині дає змогу виокремити основні напрями впровадження німецького досвіду у підготовку МУІМ в Україні.

1. *Організація підготовки МУІМ до міжкультурної взаємодії.* Важливо зазначити, що німецькі педагоги ініціюють персоналізовану та індивідуально зорієнтовану педагогічну освіту. Так D. Reimer та R. Pollak (2019) стверджують, що це – найоптимальніший спосіб, який допомагає залучати студентів у складний процес пізнання. Наведемо найзначніші технології для освітньої практики:

1) навчання за допомогою кейса, основними і значущими перевагами якого є операції дослідницького процесу, аналітичні процедури; кейс як технологія колективного, проєктного та розвивального навчання; кейс як синергетичний метод, суть якого полягає у зануренні групи в ситуацію інсайту і «створення успіху»;

2) навчання на основі соціальної взаємодії, коли у завдання педагога входить, насамперед, «вирощування» в учнів здібностей до самопізнання і самовдосконалення. Динаміка забезпечує посилення взаємодії викладача і студентів: МУІМ стають рівноправними учасниками освітнього процесу і сприймають навчання як обмін досвідом за допомогою організації проєктів, проведення диспутів, індивідуальних бесід, «круглих столів» тощо.

Таким чином, процес підготовки МУІМ Німеччини специфічний існуванням двох визначених тенденцій. З одного боку, знову набувають значущості й широкого поширення технології активного навчання, з іншого – успішно розробляються і використовуються методи навчання, які створюють умови для розвитку і самореалізації особистості МУІМ.

Досягнення цієї мети неможливе без виконання ще однієї не менш важливої умови – організація діалогічної взаємодії досвідченим ВІМ, який стає «провідником» у простір міжкультурних взаємодій. Це стає можливим лише на основі рівноправної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а також взаємної зумовленості та взаємозв'язку всіх його компонентів. Водночас відносини в системі «викладач – студент» мають будуватися на принципах партнерства, заснованого на спільній творчій діяльності і співпраці.

Значним потенціалом для організації підготовки МУІМ до міжкультурної взаємодії володіє форма навчання «Sprechstunde», яка широко використовується у німецьких ЗВО на всіх етапах навчання та передбачає проведення індивідуальної роботи зі студентами в позаурочний час і спрямована на встановлення психологічного контакту та зняття напруги між учасниками освітнього процесу з метою спільної розробки найоптимальніших форм взаємодії та спілкування та встановлення нового характеру відносин між студентами та викладачами. Реалізація цієї форми взаємодії дає змогу виявити різноманітні труднощі, що виникають під час вивчення тієї чи іншої дисципліни, спроектувати способи їхнього подолання і окреслити перспективи розвитку системи взаємодії між викладачем і МУІМ.

Це стає дедалі більш можливим шляхом впровадження форм інтерактивного спілкування. Інтерактивний діалог дає змогу досягти доброзичливого прийняття інших культур, налаштувати на позитивне ставлення до партнера, вміння розв'язувати суперечності і обмінюватися отриманим досвідом (авторськими розробками, проєктами та публікаціями), зокрема під час розроблення спільних проєктів, використання та доповнення різних освітніх ресурсів, створених сьогодні (Кочубейник, 2018, с. 102). До таких найбільш значущих у Німеччині варто віднести такі:

- сайт Міністерства культури, молоді та спорту землі Баден-Вюртемберг;
- численні культурно-освітні портали (www.bildungserver.de, www.kompetenz-interkulturell.de та ін.);

- різноманітні дискусійні майданчики, спільноти викладачів для виконання дослідницьких проєктів. Найпоширенішими є «Dialog der Kulturen» – (Діалог культур), «KontaktStudium» – (Контактне навчання), «Unser Kultur» – (Наша культура) тощо. Детальніший опис освітніх порталів представлено у додатку А. Соціальний досвід, набутий у таких групах, студенти переносять у зовнішній світ. Не менш актуальним видається досвід німецької школи у залученні МУІМ до розробки освітніх модулів.

2. *Використання інноваційних освітніх технологій, зорієнтованих на розвиток мобільності студентів.* Один із базових принципів організації

підготовки МУІМ у Німеччині – академічна свобода, яка дає змогу будь-якому студенту самостійно визначати перелік дисциплін, що вивчаються. Кожен студент педагогічного інституту м. Берлін самостійний у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії. Студенти університету повинні самі, обравши певну спеціальність, скласти свій навчальний план і розподілити час згідно із загальними вимогами до спеціальності, обрати лекції та семінари, час для стажувань і практики.

Водночас, в українській системі підготовки МУІМ пропонуємо розрізняти мобільність за:

- суб'єктами (освітяни та студенти різних ЗВО);
- за об'єктом (дослідницька, обмін досвідом);
- за формами реалізації (реальна, дистанційна);
- за простором реалізації (локальна, міжрегіональна, міжнародна).

Очевидно, що українським ЗВО необхідно вжити комплекс заходів, пов'язаних зі створенням умов розширення мобільності. До таких варто віднести: підготовку викладачів і відповідних служб ЗВО для ролі фасилітаторів; вироблення загальних індикаторів для оцінки мовної підготовки студентів і викладачів; полегшення доступності до інформації. Розширення числа учасників мобільності та її форм можливі шляхом:

- розробки і відкриття спеціальних центрів супроводу, зорієнтованих на розвиток партнерських відносин між ЗВО;
- організації вільного доступу до літературних джерел та електронних баз даних на рівні університетів-партнерів;
- організації на базі закладів загальної середньої освіти та ЗВО освітніх кластерів (які цілеспрямовано ведуть роботу у цьому напрямі), підтримка партнерства між університетами.

3. Практична реалізація узагальнених знань, отриманих за допомогою порівняльних досліджень і проектування ініціативних проєктів (з урахуванням інтересів закладів освіти).

Відображаючи загальноосвітні реалії, будь-яка національна освітня система активно розвивається, змінюються її філософські, змістові, технологічні

складові шляхом використання практик інших країн. Така позиція дедалі частіше підкреслюється в дослідженнях німецьких науковців, зокрема в дослідженнях педагогів Freie Universität Berlin.

Логіка розкриття проблеми шляхів подальшого удосконалення підготовки МУІМ німецькими дослідниками полягає у тому, що потреба розглядати професійну компетентність як систему виникає не лише тому, що вона за своєю суттю є системним, багатоконпонентним поняттям, а ще й тому, що ефективності цього процесу можливо досягти за умови використання соціокультурного підходу, крім компетентнісного, закладеного в основі німецької системи освіти. Це передбачає необхідність організації освітнього процесу і створення освітнього середовища, щоб формування особистості відбувалося у контексті загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов; визначення змісту освіти на рівні змісту міжкультурної діяльності; організацію взаємодії зі світом на рівнях мікро-, мезо-, макро-).

Це можливо шляхом проектування ініціативних проєктів як процесу виконання досліджень і розробок, спрямованих на розв'язання актуальних теоретичних і практичних завдань, що мають соціально-культурне значення (Редько, 2020). У Німеччині ініціативні проєкти – власні ініціативи окремо взятого закладу освіти, землі, які сприяють підвищенню відкритості та взаємодії. Їхня реалізація забезпечує вільний доступ до простої та зрозумілої інформації щодо діяльності закладу освіти, залучає до роботи референтні групи, громадські організації та об'єднання. Ініціативний проєкт має такий зміст: глобальна проблема, на розв'язання якої спрямований проєкт; конкретне завдання у межах проблеми, на розв'язання якої спрямований проєкт; пропоновані методи та підходи, загальний план робіт на весь термін виконання роботи; очікувані наукові результати (розгорнуте відображення з оцінкою рівня оригінальності); сучасний стан досліджень у цій галузі, порівняння очікуваних результатів на національному та місцевому рівнях; перелік і характеристика наявного забезпечення.

4. *Посилення взаємодії між студентами та викладачами* (участь у спільному проведенні курсів і семінарів підвищення кваліфікації, стажувань для

педагогічних працівників закладів освіти). Проведений аналіз дав змогу виокремити такі основні напрями їхньої діяльності:

- формування банку даних щодо сучасних освітніх технологій навчання іноземної мови та методичних рекомендацій для роботи з учнями різних вікових категорій та освітніх потреб;

- удосконалення методичного забезпечення закладів освіти (освітні програми мультикультурної спрямованості, розробка інтенсивних програм навчання іноземної мови і, відповідно, підготовки учителя, здатного працювати за цими програмами);

- організація та проведення курсів і семінарів підвищення кваліфікації, стажувань для педагогічних працівників закладів освіти з урахуванням тенденцій в сучасній освіті;

- оптимізація співпраці між ЗВО, які здійснюють підготовку МУІМ, закладами освіти та науково-дослідними центрами, що організують проведення наукових досліджень у галузі розвитку освіти.

5. *Організація роботи з удосконалення методичного забезпечення підготовки МУІМ та ЗВО загалом.* Сюди, безсумнівно, важливо віднести участь студентів у формуванні банку даних щодо сучасних технологій навчання іноземної мови та методичних рекомендацій для роботи з учнями різних вікових категорій та освітніх потреб, проектуванні курсів. Сучасні Стандарти вищої освіти України надали ЗВО можливість самостійно проектувати не лише основні освітні програми підготовки МУІМ, а й визначати наповнення дисциплін усередині програми. Тому вважаємо за доцільне розглянути основні етапи, які необхідно врахувати педагогам вищої школи, що здійснюють підготовку у цьому напрямі. Виокремимо такі групи завдань:

- вибір та уточнення підходів до проектування елективних курсів. Аналіз проблем, що виникають, неможливий поза межами соціокультурного підходу. Це дає змогу виявити чинники впливу різних суспільних процесів на актуальність проєктованого студентом елективного курсу, а також професійних потреб здобувача вищої освіти. Це також передбачає здійснення поліфакторного аналізу трансформаційних процесів у вищій педагогічній освіті, що послідовно

звужує фокус уваги від макрорівнів до урахування структурних (об'єктивних) і процесуальних чинників, що визначають специфіку вибору проєктованого елективного курсу (Редько, & Буренко, 2021);

- відбір змісту щодо проєктування елективних курсів з урахуванням низки чинників, зокрема: різна стартова психологічна готовність, пов'язана з прагненням до міжкультурної взаємодії; рівнем соціокультурної ідентичності; адекватною самооцінкою здібностей; реалістичним рівнем домагань; проблема адаптації до навчання ЗЗСО, що протікає паралельно з процесом збільшення навчального навантаження; боязнь труднощів і відсутність мотивації до нових елективних курсів. Це пов'язано з недостатньою кількістю практико-зорієнтованих завдань, мета яких – формування практичних навичок, необхідних у повсякденному житті, а також нових форм їхньої організації.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу встановлено, що освіта у Німеччині децентралізована, тому принциповим стає вироблення консолідованої думки в землях країни щодо впорядкування сформованих уявлень про зміни, що склалися у підготовці МУІМ, системних змін вищої педагогічної освіти, які характеризуються на:

1) ціннісно-цільовому рівні – зміни у вищій іншомовній педагогічній освіті в мультикультурному суспільстві Німеччини актуалізували необхідність здійснення ЗВО «випереджальної функції», коли йдеться про пошук нових глибинних засад розвитку вищої іншомовної педагогічної освіти. Ціннісні засади професійно-мультикультурного супроводу мають реалізовуватися на основі діалогового підходу як способу формування певних ціннісно-орієнтаційних установок, комунікативних умінь та визначають розуміння іншомовної, педагогічної компетентності МУІМ з урахуванням інтеграційних тенденцій в освіті (у процесі самостійної підготовки до організації формальних, неформальних та інформальних видів діяльності);

2) змістовому та організаційно-управлінському рівні – проєктування та реалізація ініціативних проєктів і гуманітарних технологій підготовки МУІМ (нейропедагогічні технології, технології соціальної взаємодії, технології вдосконалення лінгвістичних здібностей, технології оптимізації науково-

дослідницької діяльності; технології оптимізації мобільності); освітніх кластерів, в основі яких науково-дослідницька діяльність закладів освіти, що поєднує науковців однієї сфери наукового знання та подібної проблематики, але з різних кафедр університету, з різних ЗВО, країн тощо;

3) на рівні системи освіти – шляхом посилення взаємодії між закладами освіти, проєктування освітніх кластерів як організаційного механізму розвитку вищої іншомовної педагогічної освіти.

На основі узагальнення матеріалів у межах дослідження систематизовано уявлення щодо процесу підготовки МУІМ у Німеччині, що становлять значущість для вітчизняної системи підготовки МУІМ – в основі яких посилення мережевої взаємодії між ЗЗСО та ЗВО, сприяння поліпшенню практик з розроблення індивідуальних освітніх траєкторій МУІМ, що мають нелінійний, практико зорієнтований і безперервний характер.

Також очевидно, що, крім професійної підготовки МУІМ, наразі важлива метапредметна підготовка, зокрема у галузі нових технологій (месенджери, онлайн-платформи, інтерактивні панелі, «електронні вчительські», корпоративна пошта), підходів у поданні навчального матеріалу (з урахуванням інтересів і так званого «кліпового» мислення підлітків), досвід блогерства, позиціонування себе у публічному просторі, а також тайм-менеджмент, стресостійкість, здатність працювати у режимі багатозадачності, навички медіації, вміння конструктивно вибудовувати діалог з протилежною стороною.

З урахуванням досвіду онлайн-навчання, отриманого в період пандемії, більшого поширення комп'ютерних програм навчання та збільшення частки дистанційних технологій у навчанні, важливості патріотичного виховання та позаурочної діяльності роль ВІМ у навчальній аудиторії стала більш значущою, відповідно, вимоги до учителя у суб'єктів освітнього процесу (школярів та їхніх батьків) і роботодавців зросли за останні кілька років.

Отже, узагальнення результатів дослідження дало змогу розкрити потенціал урахування передового досвіду Німеччини в удосконаленні вітчизняної системи підготовки МУІМ на основі запропонованих науково-методичних рекомендацій для посилення інтеграції української системи

підготовки МУІМ на *європейському рівні*, її удосконалення на державному рівні та на рівні університетів, кафедр (таблиця 3.13).

Таблиця 3.13.

Напрями і рівні оптимізації вітчизняної системи професійної підготовки МУІМ

Посилення інтеграції української системи підготовки МУІМ на <i>європейському рівні</i>:
<ul style="list-style-type: none"> - створення міжнародних мереж для забезпечення МУІМ міжкультурними, міжнародними та інклюзивними цінностями; - удосконалення системи перезарахування кредитів ЄКТС; - створення європейського диплома ВІМ; - створення колекції навчальних матеріалів, відкритих освітніх ресурсів, методичних рекомендацій та прикладів найкращих практик підготовки ВІМ; - спрямованість підготовки МУІМ на реалізацію гендерної перспективи та перспективи різноманітності, впровадження цифрової та динамічної версії Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; - розширення змісту підготовки МУІМ на основі ключових цінностей транснаціональної та якісної освіти; - підвищення професійної ідентичності ВІМ.
Оптимізація вітчизняної системи підготовки МУІМ на <i>державному рівні</i>:
<ul style="list-style-type: none"> - формулювання низки рекомендацій для розроблення змістовної частини Стандартів вищої освіти України; - запровадження нової практичної фази на виявлення схильностей до професії вчителя (як у Німеччині Eignungspraktikum); - трансформація підготовки МУІМ у більш практико зорієнтовану, зокрема й шляхом збільшення трудомісткості педагогічних і виробничих практик, створення мережі ЗЗСО – партнерів ЗВО, які беруть участь у моделюванні освітньо-професійної програми у частині практичної та методичної підготовки ВІМ; - вирішення проблеми відсутності спеціальності та кваліфікації у вітчизняній системі бакалаврату шляхом збільшення обсягу практичної підготовки здобувача вищої освіти на базі школи, реалізація спеціалізованої практико зорієнтованої магістратури-стажування замість існуючої академічної; - збільшення кількості практичних дисциплін; - кількість і різноманітність курсів з розвитку загальної компетентності також можливо «переглянути» з метою підвищення якості освіти; - впровадження більшої кількості та збільшення обсягу педагогічних курсів, що фокусуються на методичних питаннях у багатовимірному світі (дисципліни, спрямовані на забезпечення МУІМ знаннями щодо різних стратегій та методів викладання для різних учнів з різних вікових груп (наприклад, «Викладання англійської мови молодшим школярам») або з особливими освітніми потребами чи різними стилями навчання; - посилення практичної складової підготовки МУІМ шляхом запровадження практичного семестру на 1-ій фазі навчання (бакалаврат) та запровадження 2-ї фази – референдаріату. Це дасть змогу МУІМ здобути достатньо практичного досвіду до початку педагогічної діяльності; - моделювання програми адаптації молодих фахівців у школі, підготовка маршрутної карти «школи молодих педагогів», що дасть змогу створити умови для «закріплення» молодих педагогів і їхньої успішної професійної реалізації.

Продовження таблиці 3.13.

Вітчизняним університетам і кафедрам, що відповідають за професійну підготовку МУІМ, необхідно:
<ul style="list-style-type: none"> - чітко вибудувати навчальний план з підготовки МУІМ, особливо в частині організації педагогічних практик у різних ЗЗСО; - повернутися до комплексної ідеї професійно орієнтованої підготовки МУІМ з усіх дисциплін навчального плану; - забезпечити створення цілісного та єдиного навчально-методичного комплексу (НМК) з методичної підготовки МУІМ (підручник, практикум з методики та інші компоненти); - якісна підготовка ВІМ забезпечується використанням на заняттях з методики шкільних НМК з мови для різних категорій учнів; - забезпечити досягнення цілей і завдань кожного виду практики; - визнати керівництво педагогічною практикою силами викладачів ЗВО найрезультативнішим видом підготовки здобувача вищої освіти до майбутньої діяльності; - забезпечити інтенсифікацію освітнього процесу у період педагогічних практик шляхом правильного добору і розстановкою викладачів спеціальних кафедр.

На основі здійсненого аналізу підготовки МУІМ у Німеччині, окреслимо декілька напрямів роботи для посилення та вдосконалення підготовки учителя іноземних мов в Україні. Так, з метою посилення інтеграції української системи підготовки МУІМ на *європейському рівні* вбачаємо необхідним:

1) створення міжнародних мереж для забезпечення МУІМ міжкультурними, міжнародними та інклюзивними цінностями. Це можуть бути мережі європейських університетів (схема «Ініціатива європейських університетів» за підтримки Європейської Комісії) або конкретні галузеві мережі, наприклад, мережі підготовки учителя іноземних мов. Крім того, вони можуть охоплювати весь освітній цикл (теоретичний і практичний етапи) або бути спеціально спрямованими на окремі частини етапів підготовки ВІМ. Наприклад, мережі практик для учителя іноземних мов можуть надавати збагачуючі та стимулюючі можливості, які дозволять майбутньому учителю ознайомитися з освітніми системами двох або більше країн, окрім їхньої власної. Віртуальні обміни можуть бути ефективним інструментом для доповнення фізичної міжнародної мобільності;

2) удосконалення системи перезарахування кредитів ЄКТС. Навички та професійна кваліфікація за межами національних кордонів є надзвичайно важливими. Тому підготовка ВІМ та українські академічні кваліфікації повинні

визнаватися на європейському рівні. У цьому відношенні необхідно докласти значних зусиль.

3) створення європейського диплома ВІМ. Ця ініціатива, розроблена у межах комунікативного підходу, забезпечила б учителя спільними та оновленими педагогічними принципами, передовим досвідом та якісним змістом. Значним потенціалом для цього володіє Європейський центр сучасних мов, метою якого є заохочення досконалості та інновацій у викладанні мов і допомога європейцям у ефективнішому вивченні мов;

4) створення колекції навчальних матеріалів, відкритих освітніх ресурсів, методичних рекомендацій та прикладів найкращих практик для побудови моделі підготовки учителя іноземних мов на європейському рівні;

5) спрямованість підготовки МУІМ на європейському рівні на реалізацію гендерної перспективи та перспективи різноманітності, впровадження цифрової та динамічної версії Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти;

6) розширення змісту підготовки МУІМ на основі ключових цінностей транснаціональної та якісної підготовки (міжкультурна обізнаність, критичне мислення та соціальна активність);

7) підвищення професійної ідентичності ВІМ.

Аналізуючи підготовку ВІМ у Німеччині загалом, варто виокремити такі позитивні нововведення, які могли б бути враховані під час реформування вітчизняної системи підготовки МУІМ на *державному рівні*:

- формулювання низки рекомендацій для розроблення змістовної частини Стандартів вищої освіти України, які могли б підвищити якість підготовки МУІМ, зробити її більш практикозорієнтованою, менш відірваною від тих професійних завдань, які виконуватимуть ВІМ. Виявлені точки зростання можуть бути успішно реалізовані під час організації практики студентів ЗВО на базі ЗЗСО;

- запровадження нової практичної фази на виявлення схильностей до професії учителя (як у Німеччині *Eignungspraktikum*), яка у деяких федеральних землях є важливою передумовою для зарахування до університету. Це дає право університетам ретельнішого відбору студентів за цією спеціальністю;

- трансформація підготовки МУІМ у більш практикозорієнтовану, зокрема й шляхом збільшення трудомісткості педагогічних і виробничих практик, створення мережі ЗЗСО – партнерів ЗВО, які беруть участь у моделюванні освітньо-професійної програми у частині практичної та методичної підготовки ВІМ;

- вирішення проблеми відсутності спеціальності та кваліфікації у вітчизняній системі бакалаврату. Ця проблема усвідомлюється студентами на випускному курсі, коли вони вирішують продовжити навчання у магістратурі з різних причин, серед яких проблеми, нав'язані стереотипами (наприклад, потрібна «повна вища» освіта, що «без магістратури не можна викладати у 10-11 класах» та цілком об'єктивні (усвідомлення недостатності сформованих компетентностей для вирішення професійних завдань у курсі бакалаврату), що зумовлює необхідність трансформації педагогічної магістратури з не обов'язкового, академічного рівня підготовки МУІМ в обов'язковий етап практичної підготовки випускника до роботи ВІМ. Для досягнення цього завдання потрібно переосмислити зміст навчання у магістратурі та відійти від розуміння педагогічної магістратури як «містка» між бакалавратом і аспірантурою на користь магістратури як етапу «занурення» у професію, частина навчальних годин у якій відводиться на стажування на базі школи у ролі асистента вчителя (як це активно відбувається у Німеччині). Одним зі шляхів відходу від академічності педагогічної магістратури до магістратури практикозорієнтованої, спрямованої на заповнення професійних дефіцитів МУІМ, вбачаємо у зміні змісту навчання. Це можливо шляхом моделювання програми магістратури, тісно пов'язаної зі шкільною практикою, що передбачає педагогічне стажування і захист не академічної наукової випускної кваліфікаційної роботи, а проектного педагогічного дослідження, спрямованого на розв'язання певного педагогічного завдання у навчанні іноземної мови. Тобто важливими є збільшення обсягу практичної підготовки здобувача вищої освіти на базі школи, реалізація спеціалізованої практикозорієнтованої магістратури-стажування замість існуючої на даний момент академічної;

- збільшення кількості практичних дисциплін, оскільки знання, отримані

на курсах, не можуть залишатися на теоретичному рівні, а повинні застосовуватися у відповідний і ефективний спосіб під час практики;

- кількість і різноманітність курсів з розвитку загальної компетентності також можливо «переглянути» з метою підвищення якості освіти (наприклад, запровадити деякі курси, пов'язані з актуальними темами у країні – міграція і час, мультикультурність, право тощо). Ці курси також повинні бути культурно-специфічними для України. Наприклад, дисципліна «Право» повинна надавати МУІМ важливу інформацію про те, які права матимуть вони або їхні учні у навчально-виховному процесі;

- викладання іноземної мови не є одновимірним питанням, тому впровадження більшої кількості та збільшення обсягу педагогічних курсів, що фокусуються на методичних питаннях у багатовимірному світі, буде корисним для української системи підготовки МУІМ. Це дисципліни, спрямовані на забезпечення МУІМ знаннями щодо різних стратегій та методів викладання для різних учнів з різних вікових груп (наприклад, «Викладання англійської мови молодшим школярам») або з особливими освітніми потребами чи різними стилями навчання; процесу тестування та оцінювання в англійській мові професійного спрямування; використання технологій в іншомовній освіті тощо.

- посилення практичної складової підготовки МУІМ шляхом запровадження практичного семестру на 1-ій фазі навчання (бакалаврат) та запровадження 2-ї фази – референдаріату. Це дасть змогу МУІМ здобути достатньо практичного досвіду до початку педагогічної діяльності;

- моделювання програми адаптації молодих фахівців у школі, підготовка маршрутною карти «школи молодих педагогів», що дасть змогу створити умови для «закріплення» молодих педагогів і їхньої успішної професійної реалізації.

Вітчизняним університетам і кафедрам, що відповідають за професійну підготовку МУІМ, необхідно:

1) чітко вибудувати навчальний план з підготовки МУІМ, особливо у частині організації педагогічних практик у різних ЗЗСО;

2) повернутися до комплексної ідеї професійно орієнтованої підготовки МУІМ з усіх предметів навчального плану;

3) забезпечити створення цілісного та єдиного навчально-методичного комплексу (НМК) з методичної підготовки МУІМ (підручник, практикум з методики та інші компоненти);

4) якісна підготовка ВІМ забезпечується використанням на заняттях з методики шкільних НМК з мови для різних категорій учнів;

5) забезпечити досягнення цілей і завдань кожного виду практики; скоригувати кількість навчальних годин, необхідних і достатніх на організацію кожного виду педагогічної практики; визначити роль і функції викладачів фахових кафедр педагогічних університетів в організації, реалізації та досягненні цілей різних видів практики; встановити викладачам ЗВО доцільне навчальне навантаження за участь у такому виді навчальної діяльності;

6) визнати керівництво педагогічною практикою силами викладачів ЗВО найрезультативнішим видом підготовки студентів до майбутньої діяльності;

7) забезпечити інтенсифікацію освітнього процесу у період педагогічних (виробничих) практик шляхом правильного добору і розстановкою викладачів спеціальних кафедр;

8) шкільні вчителі не у змозі забезпечити у період педагогічної практики: повноцінного накопичення педагогічного портфоліо МУІМ; збору емпіричного методичного матеріалу для написання курсової та випускної робіт.

Висновки до третього розділу

На основі здійсненого аналізу підготовки МУІМ в Україні узагальнено кілька висновків. По-перше, існує розрив між змістом освітніх програм підготовки, за якими здійснюють навчання студенти – МУІМ та практичними викликами, які на них чекають у шкільній практиці, у частині методологічної підготовки та психологічної готовності випускника до виконання професійних обов'язків. По-друге, у Стандартах вищої освіти України зі спеціальностей 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) виявлено відсутність єдиного державного змісту «ядра» психолого-педагогічної підготовки, тобто зміст навчання не регулюється на державному рівні, а

формується конкретним ЗВО, що не забезпечує однорідність професійної підготовки випускників. По-третє, простежується відсутність усвідомленого вибору абітурієнтами власної майбутньої професії, нерозуміння того, що мається на увазі тим чи іншим напрямом бакалаврату. Для подолання існуючих дефіцитів у вітчизняній підготовці МУІМ доцільним вважаємо запровадження регулювання на держаному рівні, що дасть змогу створити єдиний зміст професійного блоку підготовки МУІМ, закріплений на законодавчому рівні.

Здійснено порівняльне дослідження систем підготовки МУІМ в Україні та Німеччині. На основі здійсненого аналізу літератури встановлено, що німецька система підготовки ВІМ, на відміну від української, диференціюється для різних типів шкіл та керується законодавством федеральних земель. Відповідні законодавчі положення охоплюють закони та нормативні акти щодо підготовки вчителів, Studienordnungen (правила навчання) курсів підвищення кваліфікації вчителів, Prüfungsordnungen (положення про іспити) для вищих державних шкіл, для проведення Erste Staatsprüfung (Першого Державного іспиту), Ausbildungsordnungen (правила навчання) для підготовчої служби (Vorbereitungsdienst) та правила проведення іспитів для Zweite Staatsprüfung (Другого Державного іспиту). В Україні ж Державного стандарту підготовки ВІМ до цього часу не розроблено, так само як і освітньо-кваліфікаційної характеристики ВІМ. Тобто підготовка ВІМ регламентується нормативними документами стандартів, які не враховують характеристику профілю (спеціалізації та освітньої програми).

Загалом уся німецька система підготовка ВІМ поділяється на два етапи. Перший період – це навчання у ЗВО (університеті) і охоплює:

- фаховий компонент (зокрема й англійську мову) з вивченням щонайменше двох предметів (англійська плюс французька/німецька/історія тощо); англійською мовою студенти охоплюють п'ять сфер мовної практики, літературознавство, лінгвістика, культурологія та TEFL (дидактика).

- освітньо-науковий компонент з обов'язковим вивченням теорії освіти та психології плюс вибір додаткових навчальних дисциплін (так звані Bildungswissenschaften).

- педагогічна практика, іноді тривалістю у кілька тижнів, що супроводжує навчальні курси.

Другий етап передбачає практичну педагогічну підготовку у формі Vorbereitungsdienst (підготовчої служби), яка проходить у педагогічних інститутах (Studienseminare) та педагогічних школах. Вона покликана надати МУІМ вміння планувати та структурувати уроки іноземної мови, вирішувати складні педагогічні ситуації, сприяти сталому навчанню та керувати оцінюванням результатів навчання. В Україні ж відсутня підготовча служба і випускники після закінчення ЗВО одразу розпочинають професійну діяльність.

Основною вимогою для вступу на педагогічну освіту є складання іспиту на атестат зрілості (Abitur). Деякі університети додатково проводять вступний іспит, а студенти можуть розпочати педагогічну освіту лише тоді, якщо склали цей тест або набрали певний бал, що складається з тесту та атестата зрілості (Abitur). Тоді як в Україні прийом до ЗВО здійснюється на конкурсній основі за результатами НМТ за наявності повної загальної середньої освіти. Щоб отримати право працювати учителем у державній системі освіти після складання Другого Державного іспиту проводиться повторна оцінка компетентності ВІМ. Це залежить від поточної ситуації з попитом і пропозицією і сильно варіюється з року в рік. В Україні ж особливих вимог немає.

У змісті підготовки МУІМ в Україні та Німеччині варто виокремити спільні та відмінні риси. Ціла низка істотних відмінностей у німецькій системі має позитивний характер і може успішно застосовуватися в умовах вітчизняної дійсності, а саме практикозорієнтований підхід у підготовці ВІМ; створення нових варіантів систем професійної освіти та збагачення сучасними інформаційними технологіями. Слід уважно вивчити та креативно використовувати прогресивний досвід зарубіжних науковців та педагогів, а також презентувати власні інновації у підготовці МУІМ.

Зміни, які відбуваються у процесі підготовки учителя у Німеччині, відповідають загальноєвропейським вимогам, з одного боку, і зберігають національні особливості, з іншого боку. Подібне різноманіття реалізованих моделей підготовки ВІМ є, швидше за все, перевагою, що дає змогу шляхом

апробування різних моделей виявити найефективніші, що зрештою забезпечує підготовку дедалі кращих ВІМ.

Встановлено, що у змісті підготовки МУІМ у Німеччині та Україні існують спільні та специфічні риси та характеристики. Ціла низка істотних відмінностей у німецькій системі іншомовної педагогічної освіти має позитивний характер і може успішно застосовуватися в умовах української дійсності. Серед них гнучкість і варіативність освітніх програм, що сприяють підвищенню конкурентоздатності фахівців на ринках праці; надання більшої кількості навчального часу для самостійної роботи студентів і реальна можливість самостійного визначення індивідуальної траєкторії навчання, що дає змогу ефективніше розвивати творчі здібності МУІМ, їхнє вміння та готовність до подальшої професійної самоосвіти й самовдосконалення, додатково стимулює викладачів до розширення професійної діяльності, а також до розвитку їхніх можливостей у сфері освіти. Водночас існують і серйозні недоліки німецької системи підготовки МУІМ, про які слід пам'ятати і максимально намагатися попереджати. Передусім, не варто надмірно перевантажувати програми іншомовної філологічної педагогічної освіти прикладними дисциплінами та курсами, оскільки існує небезпека формування у студентів безсистемних знань. Фундаментальні дисципліни, інтегровані у стандарти вищої освіти України дають змогу випускникам українських ЗВО не лише набути навичок іншомовного спілкування, а й формують їхній лінгвістичний та соціокультурний світогляд, сприяють розвитку професійного мислення, готовності до дослідницької діяльності у професійній сфері, що, безумовно, підвищує якість підготовки педагога.

ВИСНОВКИ

Успішний розвиток професійної підготовки МУІМ в Україні пов'язаний з процесом її інтеграції у європейський освітній простір, успіх якої залежить від низки чинників, одним із яких є аналіз сучасних тенденцій розвитку європейської системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема й досвіду Німеччини, з позиції сучасних наукових підходів. Виявлені внаслідок проведеного дослідження тенденції та особливості професійної підготовки учителя іноземних мов у Німеччині дають змогу оцінити рівень її розвитку, здійснити порівняльний аналіз німецької та української освітніх системи, виявити позитивний німецький досвід, який доцільно екстраполювати в українську систему вищої педагогічної освіти.

Проведене дослідження професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини уможливило зробити такі висновки:

1. Узагальнено, що у Європі загалом і у Німеччині зокрема підготовка учителя іноземних мов здійснюється у різноманітних соціальних, культурних та освітніх контекстах, які забезпечуються різними методами навчання та організаційної структури. Суттєві зміни у суспільстві, глобалізаційні та інтернаціоналізаційні процеси по-новому актуалізують питання щодо пріоритетів у вищій іншомовній педагогічній освіті. Виявлено й схарактеризовано тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, що характерні для підготовки МУІМ: вплив асиміляційних та інтеграційних процесів у мультикультурному суспільстві на розвиток вищої педагогічної освіти; посилення інтернаціоналізації підготовки МУІМ у ЗВО; забезпечення європейського, глобального та міжкультурного виміру у розробці програм підготовки МУІМ у системі вищої освіти Німеччини; вивчення нових пріоритетів і цінностей вищої педагогічної освіти й оновлення освітніх програм підготовки МУІМ з огляду на мультикультуралізм німецької шкільної освіти; урахування інноваційних викликів, пов'язаних з інклюзивністю, цифровізацією, соціальною відповідальністю; урахування цілей відповідних форм і типів шкіл у

розробці навчальних планів МУІМ і забезпечення педагогічної компетентності здобувача вищої освіти з позиції предмета (іноземної мови) та дидактики.

2. Встановлено, що в усіх федеральних землях Німеччини підготовка МУІМ здійснюється в університетах або еквівалентному закладі вищої освіти, охоплюючи періоди практичної підготовки та практичної підготовки у шкільному середовищі. Усі реалізовані нині моделі вищої педагогічної освіти Німеччини за своєю організаційною формою розділено на інтегровану та послідовну (багаторівневу). Послідовній (багаторівневій) моделі підготовки майбутнього учителя іноземних мов властива двоступенева система підготовки – «бакалавр – магістр». Перша – фаза бакалаврату (Bachelor-Stufe) – охоплює шість навчальних семестрів для освоєння двох пріоритетних предметів, а також додаткових предметів за вибором здобувача. Нею передбачено опанування студентом теоретичної частини (1800 год) з предметів із циклу «Дидактика» (Bildungswissenschaften), проходження курсу з предметів спеціалізації випускника (мінімум з двох – один предмет із циклу обов'язкових предметів, а інший – із додаткових) і відвідування 12-тижневої навчальної ознайомчо-дослідницької практики у школі, що становитиме у сумі для одного студента 2700 год.

Друга фаза (Vorbereitungsstudium) передбачає поєднання практичної підготовки у безпосередній викладацькій діяльності у школі за керівництва ментора (тьютора) з вивченням педагогічних дисциплін під час лекцій, практичних занять, групової роботи. Цей період професійної підготовки майбутнього учителя у Німеччині називається підготовчою службою (референдаріат), а її основною метою є поглиблена підготовка референдаріїв до педагогічної діяльності шляхом відвідування занять навчального семінару, а також проведення навчальних уроків за керівництва викладача-наставника і ретельного аналізу спільних занять.

Перевагою третьої фази є можливість самостійного викладання уроків та отримання заробітної плати. Під час практики референдарієві виплачують матеріальну допомогу (нім. die Unterhaltsbeihilfe). Навчання другого ступеня завершує Другий Державний іспит (Zweite Staatsprüfung), який проходить у

формі співбесіди в усній формі, відкритих підсумкових уроків, а також оцінки педагога-наставника, закріпленого за референдарієм адміністрацією школи.

Особливістю інтегрованої моделі підготовки учителя у Німеччині є запровадження принципово нової практичної фази на «професійну придатність» майбутнього учителя, яка вже стала у багатьох федеральних землях Німеччини необхідною умовою для зарахування до ЗВО. У межах інтегрованої моделі підготовки учителя іноземної мови у Німеччині («бакалаврат – магістратура») на першому рівні здобувачі вищої освіти вивчають два предмети спеціалізації, дидактику і предмети педагогічного циклу, а також передбачається проходження різних видів практики. Особливістю інтегрованої моделі підготовки учителя є виражена професійна спрямованість з 1 семестру навчання (студенти зобов'язані під час навчання пройти 3 види практики та один практичний семестр). Підготовка учителя у межах інтегрованої моделі передбачає складання Першого Державного іспиту, який і дає право на проходження другої фази підготовки – референдаріату, термін якого для всіх типів шкіл становить 21 місяць.

3. Виокремлено та схарактеризовано структурні та змістові особливості підготовки учителя іноземних мов у Німеччині як сукупність складників: *організаційно-управлінського* (організаційно-педагогічні умови та принципи підготовки учителя іноземних мов, вимоги та критерії щодо вступу на бакалаврат з педагогічних спеціальностей), *освітнього* (освітні програми, методи і засоби, форми навчання, контроль в освітньому процесі), *контрольно-атестаційного* (умови допуску до Першого та Другого Державного іспиту, вимоги, критерії та особливості захисту підсумкових проєктів).

Аналіз професійної підготовки учителя іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини дав змогу узагальнити та докладно розглянути певні аспекти. Зокрема, в *організаційно-управлінському складнику*: зміщення акценту у питаннях якості підготовки учителя іноземних мов з національного на загальноєвропейський рівень; визначальним у дисциплінарній і змістовій побудові програм навчання є комплексна міждисциплінарність, що базується на ідеях мультикультуралізму, мультилінгвізму, академічної мобільності, освітньої автономії, безперервної освіти; технологізація професійної підготовки

майбутнього учителя іноземних мов, що реалізується у межах конгруентного застосування інноваційних і традиційних педагогічних технологій; практична зорієнтованість навчання майбутнього учителя іноземних мов у ЗВО, що знаходить практичне втілення у концепті дуального навчання, програмах академічної мобільності й обов'язковості рефендаріату; забезпечення педагогічної підтримки майбутнього учителя іноземних мов.

В освітньому складнику: розроблення та реалізація структурованих освітніх програм підготовки учителя іноземних мов, які відповідають сучасним вимогам міжкультурності та мультикультурності; становлення структуризації навчання та спрощення контролю досягнень майбутнього учителя іноземних мов у закладах вищої освіти Німеччини; розроблення і реалізація структурованих освітніх програм підготовки учителя іноземних мов за модульним принципом (професійний, лінгвістичний, педагогічний та особистісний блоки); реалізація активних, інтерактивних та інноваційних методів навчання, які застосовуються у межах традиційних (лекції, семінари) та інноваційних (колоквіуми, вебдебати, вебконференції, вебквести, різні види практик, програми академічного обміну тощо) формах організації освітньої діяльності майбутнього учителя іноземних мов; цифровізація підготовки майбутнього учителя іноземних мов, що передбачає звернення до навчальних подкастів, ВІК-технологій, лінгвістичних корпусів та інших відкритих матеріалів у мережі «Інтернет».

Тенденціями розвитку *контрольно-атестаційного складника* є: уніфікація вимог до майбутнього учителя іноземних мов у Німеччині у межах Болонського процесу; наявність уніфікованих ключових методик оцінки для бакалаврських і магістерських програм (модульний контроль, різні види практик (наприклад, практика на профпридатність, практика-орієнтування), сертифікати та звіти за семестр, Державний іспит, рефендаріат, педагогічне портфоліо, письмовий іспит, усне опитування з фаху, усне опитування з предметної дидактики).

4. На основі узагальнення результатів дослідження розкрито потенціал урахування передового досвіду Німеччини в удосконаленні вітчизняної системи підготовки учителя іноземної мови для посилення інтеграції української системи

підготовки майбутнього учителя іноземних мов на *європейському* рівні, її удосконалення на *державному* рівні та на рівні *університетів, кафедр*.

На європейському рівні: створення міжнародних мереж для забезпечення МУІМ міжкультурними, міжнародними й інклюзивними цінностями; удосконалення системи перезарахування кредитів ЄКТС; створення європейського диплома учителя іноземних мов; створення колекції навчальних матеріалів, відкритих освітніх ресурсів, методичних рекомендацій і прикладів найкращих практик підготовки ВІМ; спрямованість підготовки МУІМ на реалізацію гендерної перспективи та перспективи різноманітності, упровадження цифрової та динамічної версії загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; розширення змісту підготовки МУІМ на основі ключових цінностей транснаціональної освіти; підвищення професійної ідентичності ВІМ.

Оптимізація вітчизняної системи підготовки МУІМ на *державному рівні:* формулювання низки рекомендацій для розроблення змістовної частини Стандартів вищої освіти України; запровадження нової практичної фази на виявлення схильностей до професії учителя (як у Німеччині Eignungspraktikum); трансформація підготовки МУІМ у більш практично зорієнтовану за рахунок збільшення педагогічних і виробничих практик, створення мережі ЗЗСО – партнерів ЗВО, що беруть участь у моделюванні освітньо-професійної програми у частині практичної та методичної підготовки ВІМ; розв'язання проблеми відсутності спеціальності та кваліфікації у вітчизняній системі бакалаврату шляхом збільшення обсягу практичної підготовки студента на базі школи, реалізація спеціалізованої практико зорієнтованої магістратури-стажування замість чинної академічної; упровадження більшої кількості та збільшення обсягу педагогічних курсів, що фокусуються на методичних питаннях у багатовимірному світі, різних стратегій і методів викладання для учнів різних вікових груп або з особливими освітніми потребами чи різними стилями навчання; посилення практичного складника підготовки МУІМ завдяки запровадженню практичного семестру на 1-ій фазі навчання (бакалаврат) та запровадження 2-ї фази – референдаріату; моделювання програми адаптації

молодих фахівців у школі, підготовка маршрутної карти «школи молодого педагога», що дасть змогу створити умови для «закріплення» молодого педагога і його успішної професійної реалізації.

Вітчизняним *університетам і кафедрам*, що відповідають за професійну підготовку МУІМ, необхідно: чітко вибудувати навчальний план з підготовки МУІМ, особливо щодо організації педагогічних практик у різних ЗЗСО; збільшити кількість практичних дисциплін; повернутися до комплексної ідеї професійноорієнтованої підготовки МУІМ з усіх дисциплін навчального плану; забезпечити використання на заняттях з методики шкільних НМК з мови для різних категорій учнів; забезпечити досягнення цілей і завдань кожного виду практики; визнати керівництво педагогічною практикою силами викладачів ЗВО найрезультативнішим видом підготовки здобувача вищої освіти до майбутньої діяльності; забезпечити інтенсифікацію освітнього процесу у період педагогічних практик завдяки правильному добору викладачів спеціальних кафедр.

Подальші перспективи дослідження можуть бути пов'язані із системним та порівняльним аналізом особливостей та тенденцій підготовки майбутнього учителя іноземних мов у країнах, які посідають провідні позиції у світі; виявленням та узагальненням прогресивного досвіду професійної підготовки учителя іноземної мови в Україні, що буде сприяти покращенню якості вищої іншомовної педагогічної освіти та підвищенню рівня у світових рейтингах вищої освіти, зокрема й педагогічної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. М., Годлевська, К. В., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Постригач, Н. О., & Пилинський, Я. М. (2018). Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали. Київ: ТОВ «ДКС Центр». 287.
2. Амеліна, С. М. (2010). Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. *Проблеми трудової і професійної підготовки*, 15, 107–112.
3. Афонченко, М. (2023). Особливості підготовки вчителів до профільного навчання іноземної мови в Україні та за кордоном. *Comparative Professional Pedagogy*, 13, 110–116.
4. Базова, В. (2011). Проблема професійної підготовки викладачів іноземної мови в університетах Німеччини. *Витоки педагогічної майстерності*, 8 (2), 55–59.
5. Базова, В. І. (2011). Підготовка вчителів іноземних мов у Німеччині в умовах Болонського процесу. *Вісник післядипломної освіти*, 3 (16), 12–17.
6. Безлюдна, В. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Франції та Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*, (1), 91–97.
7. Безлюдна, В. В. (2019). Викладання іноземної мови у закладах вищої освіти ФРН та США: упровадження позитивного досвіду в Україні. *Науковий вісник Миколаївського національного університету. Педагогічні науки*, 13–18.
8. Безлюдна, В. В., Щербань, І. Ю., Бойчевська, І. Б., Шумаєва, С. П., & Нестеренко, І. Б. (2022). *Зарубіжні освітні практики та досвід їх упровадження в Україні*. [Колективна монографія]. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 206.
9. Боголій, М. О, Денека, М. Т., & Гончарук, В. А. (2023). Основи філологічного мислення: проблема підготовки освітніх кадрів. *Академічні візії*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8022908>

10. Бойчевська, І. Б. (2014). Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах ФРН як важливий елемент професійної соціалізації. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 217–220.
11. Бойчевська, І. Б. (2014). Особливості професійної соціалізації вчителів іноземної мови в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 26–32.
12. Бугайчук, В., Давліканова, О., Лилик, І. (2022). *Онтологія дуальної освіти: досвід Німеччини та України*. Київ: ТОВ «Вістка», 240.
13. Варга, Л., Кончович, К., & Гала, М. (2024). Формування граматичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови на основі культурологічних та країнознавчих матеріалів. *Актуальні питання у сучасній науці*, 6 (24), 268–276. СЕРІЯ «Педагогіка» [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-6\(24\)-768-776](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-6(24)-768-776)
14. Вербицька, А. В. (2017). Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений*, 11 (51), 160–164.
15. Гаманюк, В. А. (2012). *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*. [Монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім, 376.
16. Глазкова, Д. І. (2019). Історичні передумови виникнення й розвитку дуальної системи професійної освіти Німеччини. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 53, 6–17.
17. Гончар, Л. (2021). Розвиток дуальної освіти Німеччини в історичному контексті. *Професійна педагогіка*, 1 (22), 32–40.
18. Гончаров, В. (2012). Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти. *Вища освіта України*, 2 (45), 22–27.
19. Гончарова, Є. Є. (2015). *Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.09). Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 20.

20. Григор'єва, Т. Ю. (2019). Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих на базі освітніх закладів Великої Британії. *Інноваційна педагогіка*, 10 (1), 135–139.
21. Дебич, М. А., & Сікорська, І. М. (2016). Обґрунтування інтернаціоналізації вищої освіти в працях зарубіжних науковців. *Innovative solutions in modern science*, 1, 1–14.
22. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). *Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 року*. Взято з: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
23. Державний стандарт початкової освіти. (2019). *Постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 21.02.2018 року*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
24. Деркач, С. (2014). Особливості навчальних програм для підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ Польщі та України. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(19), 37–42.
25. Деякі питання розміщення державного (регіонального) замовлення, поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей), спеціалізацій та присвоєння професійних кваліфікацій педагогічних працівників закладами фахової передвищої, вищої освіти. *Наказ Міністерства освіти і науки України № 1006 від 11.11.2022 р.* Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1669-22#n20>
26. Дубасенюк, О. А. (2024). (Ред.). *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів*. [Монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 366.
27. Дяченко, Л. М. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина: стан і реалії*: метод. рек. Київ: ДКС центр, 84.
28. Дяченко, Л. М. (2021). Нормативно-правова база професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти в Німеччині. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 67, 134–140.

29. Дяченко, Л. М. (2022). *Система забезпечення якості педагогічної освіти в Німеччині. Забезпечення якості педагогічної освіти у зарубіжних країнах: колективна монографія*. Київ: ІПООД НАПН України, 231–267.
30. Дяченко, Л. М., & Марусинець, М. М. (2021) Особливості забезпечення якості підготовки вчителів в Австрії та Німеччині: метод. рек. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
31. Забіяка, І. М. (2023). Тенденції та основні шляхи оновлення європейської освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1 (25), 123–130.
32. Западинська, І. Г. (2022). Роль вивчення іноземної мови в процесі глобалізації закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 66, 89-95.
33. Кадемія, Н. Ю., & Опушко, Н. Р. (2021). Дуальна форма професійної підготовки майбутніх педагогів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 55, 160–166.
34. Каніболоцька, О. А., & Клопов, Р. В. (2023). Сучасні моделі неперервної професійної підготовки вчителя іноземної мови в зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 89, 92–98.
35. Коваленко, С. М., & Чикалова, М. М. (2019). До проблеми оцінки якості освіти дорослих (з британського досвіду). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 1, 16–20.
36. Козак, Н. (2005). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині. *Наукові записки Тернопільського Національного Педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (5), 180–184.
37. Козак, Т. Б. (2016). *Професійна підготовка молоді у Німеччині*. [Монографія]. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 254.

38. Колесніченко, Н. Ю. (2013). Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації. *Наукові записки КДПУ*, 121 (1), 75–80.
39. Король, С. В. (2022). Система підготовки вчителів німецької мови як іноземної в Німеччині. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 1, 168–173.
40. Кочубейник, О. М. (Ред.). (2018). *Соціальний діалог у вимірах когнітивного спілкування*. [Монографія]. Нац. акад. пед. наук України. Кропивницький, 232.
41. Кравченко, К. (2016). Lehrer – ein anspruchsvoller Beruf. Kernkompetenzen des modernen Lehrers. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування*. Матеріали міжнародного дискусійного форуму (Умань, 19-20 травня 2016 р.). (С. 145–148). Умань: ФОП Жовтий О. О.
42. Кравченко, К. А. (2013). *Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов*. [Методичні рекомендації]. Умань: Візаві, 86. ISBN 978-966-304-021-9
43. Кравченко, К. А. (2024). Використання майбутніми вчителями іноземних мов Німеччини цифрових технологій для побудови термінологічних систем. *Інноваційні рішення в сучасній науці, освіті та практиці*. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (наукове видання), (Київ, 15-16 жовтня 2024 р). Ч.1. (С. 390-393). Київ: НТУ, URL: <https://10.33744/978-966-632-323-4-2024-2.1>
44. Кравченко, К. А. (2010). Використання мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного вузу. *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної*. Матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 14–15 травня 2010 р.). (С. 262–264). Полтава: Полтавський літератор.
45. Кравченко, К. (2024). Використання цифрових платформ у системі підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Німеччини. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*.

- Матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 10 жовтня 2024 р.). (С. 159–163). Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
46. Кравченко, К. А. (2024). Дуальне навчання як концепт професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Інноваційна педагогіка*, 74, 147–152. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/74/29.pdf>
 47. Кравченко, К. А. (2024). Екстраполяція німецького досвіду використання інформаційних технологій у підготовці вчителів іноземних мов в Україні. *Scientific achievements of contemporary society*. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference (London, 10-12 October 2024). (P. 544–552). London: Cognum Publishing House. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/10/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-10-12.10.24.pdf>
 48. Кравченко, К. А. (2014). Екстраполяція німецького досвіду підготовки вчителів іноземної мови в системі вищої педагогічної освіти України. *Збірник наукових праць студентів та молодих вчених Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Філологічний та педагогічний напрям, 120–123.
 49. Кравченко, К. (2024). Європейський, глобальний та міжкультурний вимір у розробці програм підготовки учителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 77 (2), 230–235. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/77_2024/part_2/35.pdf
 50. Кравченко, К. А. (2024). Застосування штучного інтелекту для покращення інтерактивності у візуалізації даних. *Наука і техніка сьогодні*. Серія «Техніка», 3 (31), 889–902. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/10218/10273>.
 51. Кравченко, К. А. (2015). Інновації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*.

- Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 26-27 березня 2015 р.). (С. 28–31). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
52. Кравченко, К. А. (2012). Особливості змісту та контролю підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 139–144. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/archive/2>
53. Кравченко, К. А. (2010). Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 2, 315–323. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/view/11365>
54. Кравченко, К. А. (2015). Особливості організації та проведення практичної підготовки вчителів іноземних мов у ФРН. *Сучасна іноземна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*. Матеріали II міжнародної наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 2 листопада 2015 р.). (С. 149–151). Умань: ФОП Жовтий О. О.
55. Кравченко, К. А. (2012). Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови як проблема педагогічного дослідження. *Нова педагогічна думка*, 1, 282–284.
56. Кравченко, К. А. (2014). Форми навчання в німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. *Сучасна іноземна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*. Матеріали VIII міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 16 жовтня 2014 р.). (С. 148-151). Умань: ФОП Жовтий О. О. URL: <https://fld.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/mat-konf-do-druku-20141.pdf>
57. Кравченко, К. А. (2012). Характерні риси та особливості організації вищої освіти Німеччини. *Народна освіта*, 2(17). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kravchenko.htm
58. Кравченко, К. А. (2024). Цифровізація методів контролю та оцінювання знань у системі підготовки вчителів іноземних мов Німеччини. *Сучасні*

- тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми, 7, 28–30.
59. Кравченко, К. А. (2024). The potential of German experience in the training of future foreign language teachers as a way to harmonize Ukrainian and European pedagogical education area. *Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір*. Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 25 жовтня 2024 року). (С. 231–233). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики». URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/materiali-komunikatsijnih-zahodiv/2024-2/>
 60. Криворотько-Тайфур, К. С. (2019). Вплив реформ у системі педагогічної освіти на підготовку вчителів іноземних мов Німеччини (друга половина ХХ ст.). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 185, 206–210.
 61. Криворотько-Тайфур, К. С. (2020). Зміст і форми теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Німеччини на початку ХХІ століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 186, 203–207.
 62. Криворотько-Тайфур, К. С. (2019). Особливості підготовки вчителів іноземних мов в університетах Німеччини (початок ХХІ століття). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 72 (1), 253–257.
 63. Кутова, С. О. (2021). Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів-словесників як виклику часу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 78, 204–209.
 64. Кучер, О. А. (2023). Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 2 (26), 70–82.
 65. Леврінц, М. (2019). Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2 (65), 170–176.
 66. Леврінц, М. (2020). Сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*, 2 (191), 45–50.

67. Леврінц, М. (2020). *Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади*. [Монографія]. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2020. 412.
68. Липчанко-Ковачик, О. В., Кончович К. Т., & Варга, Л. І. (2022). Контекстно-орієнтоване навчання як елемент професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 50 (1), 101–103.
69. Мартинець, Л. А. (2015). *Сучасні моделі освіти*. [Навч.-метод. посіб.]. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк: Освіта, 102.
70. Мілютіна, О. К., Лавриченко, Н. М., & Заремська, І. М. (2018). *Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи*. [Колективна монографія]. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2018. 280 с.
71. Ніколаєва, С. (2014). Іншомовна освіта в Україні: міфи і реальність. *Іноземні мови*, 1 (77), 3–12.
72. Ніколаєва, С. (2016). Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*, 4 (8), 60–61.
73. Ніколаєва, С. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), 31–36.
74. Нітенко, Н. В. (2015). *Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід* (Дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04) Взято з: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Nitenko_22.12.2015_avtoref.pdf
75. Нітенко, О. В. (2015). Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*, 2 (10), 205–215.
76. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczia> (дата звернення: 26.03.2022).

77. Павелків, К. (2022). Етична компетентність у професіно-педагогічній діяльності сучасного вчителя іноземної мови: теоретичний аспект. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 2 (9), 272–281.
78. Паламар, С. П. (2023). (Ред.). *Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції*. [Монографія]. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 540.
79. Паньків, Г. С., Виноград, О. В., & Федькова, І. А. (2023). Інноваційні напрямки теоретичних і прикладних педагогічних досліджень в умовах війни (досвід України). *Академічні візії*, 15. Взято з: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/102>
80. Пасічник, Л. Л. (2015). Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*, 3, 176–180.
81. Паска, Т. В., Мойсеєнко, І. М., & Шапка, І. В. (2024). Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*, 29. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793975>
82. Про вищу освіту. (2014). *Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р.* Відомості Верховної Ради України (2014). № 37–38, 16–27.
83. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. (2020). *Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.* URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maQlQor-nNCoHsCZuMCF1vkxqivngaf5WkUHJFhwUA25XHVKKKGxdg> (дата звернення 29.03.2022).
84. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. (2020). *Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.* URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898?fbclid=IwAR32j9maQlQor-nNCoHsCZuMCF1vkxqivngaf5WkUHJFhwUA25XHVKKKGxdg> (дата звернення 29.03.2022).

85. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження кваліфікаційних характеристик. (2017). *Наказ Міністерства соціальної політики України № 918 від 31.05.2017 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0784-17#Text> (дата звернення 14.08.2019).
86. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). *Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20 від 23.12.2020 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
87. Про освіту. (2017). *Закон України № 2145-VIII від 5.09.2017 р.* Відомості Верховної Ради (2017). № 38–39, 20–25.
88. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015). *Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015 року.* Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe9beedaaa.pdf>
89. Про повну середню загальну освіту (2020). *Закон України № 463-IX від 16.01.2020 р.* Відомості Верховної Ради (2020). № 31, ст.22
90. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р.* Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->
91. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року. (2019). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 526-р від 10.07.2019 року.* Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text>
92. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. (2015). Взято з: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
93. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). *Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 року.* Взято з: <https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia>

94. Редько, В. Г. (2020). Дидактична сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 4, 109–117.
95. Редько, В. Г. (Ред.). (2019). *Тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах вищої та загальної середньої освіти: виклики Нової української школи*. [Монографія]. Мукачево: МДУ, 268.
96. Редько, В., & Буренко, В. (2021). Функції сучасного вчителя іноземної мови в умовах компетентнісно орієнтованого навчання: дидактичні та методичні аспекти проблеми. *Методичний портал: іноземні мови в школах України*, 1, 2–5.
97. Рибінська, Ю. А. (2016). Підвищення рівня володіння англійською мовою майбутніми філологами як умова інтеграції у міжнародний освітній простір. *Young scientist*, 4.1 (31.1), 87–90.
98. Рогульська, О. О. (2020). *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти*. (Автореф. дис. ... док. пед. наук зі спеціальності: 13.00.04). Хмельницький: ХНУ, 43.
99. Рогульська, О. О., Тарасова, О. В., Іконнікова, М. В., & Жовнич, О. В. (2021). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 196-205.
100. Рокіцька, Н. (2018) Становлення і розвиток системи професійної педагогічної освіти в Німеччині в загальноєвропейському контексті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 1, 118–127.
101. Савіцька, В. В. (2022). Трансфер цифрових освітніх технологій: досвід Європейського Союзу та особливості його реалізації в Україні. *Проблеми хімії та сталого розвитку*, 4, 85–90.

102. Спіцин, Є., & Черниш, В. (2021). Особливості практичної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у країнах Західної Європи. *Іноземні мови*, 3, 51–59. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.3.241162>
103. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія» (2019). *Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.06.2019 р. № 869*. Взято з: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf>
104. Стойка, О. (2017). Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (40), 280–283.
105. Сторонська, О. (2018). Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. *Молодь і ринок*, 2, 38–42.
106. Сторонська, О. (2022). Зміст фахової підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 50, 408–413.
107. Сторонська, О. С. (2022) Формування методичної компетентності вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Німеччини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць*. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 85, 200–204.
108. Тадеєва, М. І. (2009). Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13), 155–161.
109. Терлецька, Л., Баланаєва, О., & Рудоман, О. (2022). Актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації. *Інноваційна педагогіка*, 51 (1), 46–53.
110. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: Іншомовна галузь. Іноземна мова (2018). *Наказ Міністерства освіти і науки України № 268 від 21.03.2018 року*. Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvitanavchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

111. Типова освітня програма початкової освіти: Іншомовна освіта. (2018). *Наказ Міністерства освіти і науки України № 263 від 21.03.2018 р.* Взято з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
112. Ткачук, С. І., Кравченко, К. А., & Кравченко, Т. В. (2024). Вплив віртуальної та доповненої реальності на розвиток творчого мислення та інноваційних здібностей здобувачів освіти. *Академічні візії*, 29, URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/972>
113. Ткачук, С. І., & Кравченко, К. А. (2024). Стратегія просування цілей сталого розвитку: виклик для університетів України та Німеччини. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 8. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/162>
114. Хижняк, І., Глазкова, І. (2019). Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 9, 70–83.
115. Христич, Н. С., & Борисова, Н. В. (2022). Проблема вибору традиційних та інноваційних технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*, 13 (81), 198–201.
116. Черниш, В. (2017). Рівневий підхід до сучасної професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогіка*, 2, 76–80.
117. Черньонков, Я. О. (2015). Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*, 136, 528–533.
118. Шандрук, С. І. (2015). Іншомовна освіта у США з позицій мультикультурності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, VII, 62–65.

119. Ягупов, В. В. (2022). Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 6 (64), 207–219.
120. Яценко, С. (2022). Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*, 96, 186-191.
121. AACSB (2021). *Globalization of Management Education: Changing International Structures, Adaptive Strategies, and the Impact on Institutions*. Report of the AACSB International Globalization of Management Education Taskforce: Bingley, 259.
122. Abel, C. (2019). Kohärenz in der Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften – Lernzuwachs durch theoretisch-praktische Interventionen. In: Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., Zaki, K. (eds) *Kohärenz in der Lehrerbildung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_19
123. Abs, J., Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2, 489–510.
124. Alexiadou, N. (2017). The Europeanisation of education policy: researching changing governance and ‘new’ modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), 102–116.
125. Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5 (3), 231–250.
126. ALP Dillingen (2024). URL: <https://alp.dillingen.de/>
127. Andreas, T., Wendland, M. & Braunewell, A. (2024). Sprachwissenschaft für den Fachunterricht? Zur Relevanz sprachwissenschaftlicher Inhalte in der sprachbildenden Lehramtsausbildung. In: Börsel, A., Beyer, F., Welcherling, J. & Andreas, T. (2024) *Sprache und Schule – Der Service-Learning-Ansatz – Spracherwerb im Spannungsfeld interkultureller pädagogischer Beziehungen*. Münster, New York: Waxmann. 79-104.
128. Arndt, A. K., Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines

- qualitativen Forschungsprojektes. *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, 3, 279–286.
129. Asbrock, F. (2010). Stereotypes of social groups in Germany in terms of warmth and competence. *Social Psychology*, 41(2), 76–81. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000011>.
130. Baden-Württemberg: Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 17. Dezember 2020. URL: <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-HSchulGBWV32IVZ> (дата звернення: 20.07.2024).
131. Ballweg, S. (2021). «Wie bekommt man note mit portfolio?» Formative Evaluation bei der Arbeit mit einem Schreibportfolio im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im universitären Kontext. *Germanistische Mitteilungen*, Jahrgang 47, 15–45.
132. Banks, J. (2008.). *An Introduction to Multicultural Education*. New York: University of Washington, Seattle, 164.
133. Bartosch, R. (Ed.). (2021). *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy: Steps to an Educational Ecology*, New York: Routledge, 500.
134. Baumann, B. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*. Kurzbericht. Zürich: HfH, 217.
135. Bechtel, M., & Rudolph, T. (2023). Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Theorien – Konzepte – Empirie. Konferenzband. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28 (1), 507–511. <https://doi.org/10.48694/zif.3563>
136. Becker-Mrotzek, M., Roth, H.-J., & Schöneberger, C. (2019). Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus dem Versuch in die Fläche transferieren. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 334–339.
137. Bellenberg, G., & Reintjes, C. (2018). Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkennung // *Reform der Lehrerbildung in*

- Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*, 187–211.
138. Bellmann, L., Büchter, K., Frank, I., Krekel, E. M., & Walden, G. (Eds.). (2021). *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.
139. Besa, K. S., Gensler, A., Lüking, S., & Wilde, M. (2021). Interesse an digitalen Medien—eine Frage der Persönlichkeit? Eine quantitative Untersuchung des Medieninteresses von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (1), 11-27.
140. Blume, C. (2020). German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2 (3), 879–905.
141. Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung, 187.
142. Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
143. Börsel, A., Beier, F., & Andreas, T. (Eds.). (2024). *Der Service-Learning-Ansatz: Spracherwerb im Spannungsfeld interkultureller pädagogischer Beziehungen*. Waxmann.
144. Bosse, D. (2012). 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., 11–23.
145. Bosse, E. (2011). *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und – Evaluation*. München: ludicium. 467.
146. Broucker, B., De Wit, K., Verhoeven, J. C., & Leišytė, L. (2019). *Higher education system reform: An international comparison after twenty years of Bologna*. Brill Sense. 217.
147. Brunsmeier, S. (2024). Teachers as Researchers: Voices from Experts. In *Tools, Techniques and Strategies for Reflective Second & Foreign Language Teacher*

- Education: Insights from Contexts Around the World* (pp. 161-176). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
148. Bucharest Communiqué. (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. URL: <http://ehea.info> (дата звернення: 01.02.2024).
 149. Calabrese, R., & Dawes, B. (2018). Early language learning and teacher training: a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottadidattica*, 1, 32–53.
 150. Casale, R., Ferrari, M., Morandi, M., & Windheuser, J. (2021). Nationale Fälle und cross culture in der Lehrerbildung. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Eds.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'* (pp. 7–16). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22574>
 151. Commission of Experts for Research and Innovation (EFI) (2024). Research, innovation and technological performance in Germany. *EFI Report* Berlin: EFI.
 152. Communication from the Commission to the European Parliament (2017), the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life. Взято з: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN>
 153. Communication from the Commission to the European Parliament (2018), the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan. Взято з: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>
 154. De Silva, D.V.M. (2024). Quality Assurance in Teacher Education. In: Hummel, S. (eds) *Empowering Education in Cambodia and Sri Lanka: Quality Improvement in Teaching and Learning in the 21st Century. Doing Higher Education*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43306-2_8

155. Delanoy, W., Eisenmann, M., & Matz, F. (Eds.). (2015). *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
156. Diachenko, L. (2021). Discussion on the standards of teacher training for the block "Science of education" in Germany. *Grail of Science*, 472–473.
157. Dienstordnung für Lehrer (2020). Erzieher und Sonderpädagogische Fachkräfte an den staatlichen Schulen in Thüringen: Verwaltungsvorschrift des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Взято з: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/vorschriften/lehrerdienstverordnungen>
158. Dodilet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. *Education Inquiry*, 10(3), 208–225. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529527>
159. Doff, S. (2023). Fremdsprachenunterricht. In *Handbuch Schulforschung* (p. 1079-1095). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
160. Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*.
161. *Empfehlungen der Expertenkommission zur Fortschreibung der Reform der Lehrerbildung in Hamburg* (2016). Hamburg: HRT, 24.
162. Endres, S. & Weibler, J. 2020. Plurale Schulführungsformen – Kritische Einordnung und praktische Umsetzungsoptionen. *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, 4, 87–106.
163. Englischunterricht (2020): English Class in German Schools. URL: <https://www.german-way.com/englischunterricht-english-class-in-german-schools/>
164. English as a New Language Standards (2020). <http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certificate-emc-enl-standards.pdf>
165. Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.) (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, 14, 9–47.
166. European Commission. (2019). *Bologna Process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 116.

167. European Higher Education Area. (2020). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu> (дата звернення: 01.02.2024).
168. Feld-Knapp, I. (2023). Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren des Deutschen als Fremdsprache. In K. Boeckmann et al. (Eds.), *Mit Sprache handeln* (pp. 285-298). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://link.springer.com/chapter/10.37307/b.978-3-503-21102-9.32>
169. Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: «Springer VS». 267.
170. Foreign language learning statistics (2021). Взято з: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index>.
171. *Formen der beruflichen Ausbildung, die Übergangsproblematik und Ansatzpunkte für Reformen* (2015). Berlin: BASS, 56.
172. *Forschung in der Lehrkräftebildung - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. (n.d.). Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/forschung-in-der-lehrkraeftebildung/forschung-in-der-lehrkraeftebildung.html>
173. Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – A comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 4–20. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0014-8>
174. Gabaudan, O. (2022). 'On a Journey Towards Education for Sustainable Development in the Foreign Language Curriculum'. *Language Learning in Higher Education*, 12 (2), 525–546.
175. Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign language annals*, 53(2), 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>

176. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2023). *Social presence theory and community of inquiry: Exploring its impact on online education*. *Educational Research Review*, 33(4), 85–101.
177. Gerlach, D. (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (1), 29-50.
178. Gerlach, D. (2024). Grundlagen einer Identity-orientierten Hochschullehre für angehende Fremdsprachenlehrpersonen. *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd-und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre. Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, 47.
179. Gerlach, D., & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrerinnenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2). URL: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3354/>
180. Gerlach, D., & Schmidt, T. (2021). Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 11-32. https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2021/Heft_ZFF_1_2021_Gerlach_Schmidt.pdf
181. Gerlach, D., & Lüke, M. (2024). (Kritische) *Fremdsprachenlehrkraft werden*. Das Werk ist Teil der Reihe: narr studienbücher, 180.
182. Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg (Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz – BbgLeBiG) vom 18. Dezember 2012. URL: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig> (дата звернення: 01.02.2024).
183. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 17. Dezember 2020. URL: <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-HSchulGBWV32IVZ> (дата звернення: 01.02.2024).

184. Gessler, M., & Howe, F. (2019). The German dual vocational training system – the origin of the current architecture. URL: https://www.researchgate.net/publication/274898245_The_German_dual_vocational_training_system_-_the_origin_of_the_current_architecture (дата звернення: 20.07.2024).
185. Glowinski, I. (2018). Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag. 256.
186. Göbel, K. (2019). Interkulturelle Pädagogik - die Notwendigkeit der Konkretisierung von Handlungskontexten und der Definition von. Zweite Diskussionseinheit, Bonn, 320.
187. Gollub, P., Holle, J., & Böttcher, W. (2023). (Be-)Forschung und Evaluation der Zentren für Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme nach zwanzig Jahren. *Bildung und Erziehung*, 76(2), 207–223. <https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.2.207>
188. Gomolla, M. (2021). School reform, educational governance, and discourses on social justice and democratic education in Germany. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1455>
189. Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *Tesol Quarterly*, 55(1), 29-53. <https://doi.org/10.1002/tesq.571>
190. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland im Bundesgesetzblatt Teil III (2017), Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347) geändert worden ist.
191. Günay, G., Bigos, M. (2022). Von der *Sprachförderung* zur *Sprachbildung* – Eine konzeptionelle Entwicklung und ihre Rolle in der Lehrer*innenbildung. In: Stock, M., Hodaie, N., Immerfall, S., Menz, M. (eds) Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft . MiGS: Migration - Gesellschaft - Schule. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2_12

192. Gurevych, R., Rogulska, O., Tarasova, O., & Magdiuk, O. V. (2019). A model of foreign language teachers training in the information-educational environment of higher educational institutions. *Informacijni Tehnologii i Zasobi Navčannâ*, 72(4), 91–105. <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2784>
193. Handbuch Fremdsprachendidaktik - lehrerbibliothek.de. (n.d.). Retrieved September 24, 2024, from Lbib.de website: <https://lbib.de/Handbuch-Fremdsprachendidaktik-74345>
194. Harber, K. D., Reeves, S., Gorman, J. L., Williams, C. H., Malin, J., & Pennebaker, J. W. (2019). The conflicted language of interracial feedback. *Journal of Educational Psychology*, 111(17), 1120–1242. <https://doi.org/10.1037/edu0000326>.
195. Hardy, I., & Melville, W. (2019). Professional learning as policy enactment: The primacy of professionalism. *Education Policy Archives*, 27(90). <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>
196. Hartmann, M. (2007). *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 268.
197. Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2, 542–571.
198. Hattie, J., & Donoghue, G. M. (2020). *The impact of learning strategies on student outcomes: A synthesis of meta-analyses*. *Educational Psychologist*, 57(3), 195–219.
199. Heine, L., Marx, N., Schädlich, B., & Wilden, E. (2020). Review of doctoral research in language education in Germany (2014–2018). *Language Teaching*, 53(3), 341-357.
200. Helms Jørgensen, C., Hautz, H., & Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International journal for research in vocational education and training*, 8(3), 276-299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>
201. Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Verfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. *Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*, 11, 76–128.

202. Hildebrandt, E., Maienfisch, K. (2016). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) - ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 267.
203. Hochschulen in Zahlen (2019). URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2018-05-17_Final_fuer_Homepage_2018.pdf
204. Hochschulrahmengesetz (HRG) Ausfertigungsdatum: 26.01.1976. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.Pdf> (дата звернення: 01.02.2024).
205. Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020). Using E-learning to deliver in-service teacher training in the vocational education sector: Perception and acceptance in Poland, Italy, and Germany. *Education Sciences*, 10(7), 182–182. <https://doi.org/10.3390/educsci10070182>
206. Hordern, J., Muller, J., & Deng, Z. (Eds.) (2024). *Towards Powerful Educational Knowledge: Perspectives from Educational Foundations, Curriculum Theory and Didaktik*. Routledge, 127
207. Hornbostel, S. & Sondermann, M. (2009). Die Exzellenzinitiative. Beobachtungen aus der Implementierungsphase. *Forschung and Lehre*, 1, 26-28.
208. Horváth, L., & Jessner, U. (2023). Förderung des multilingualen Bewusstseins im ungarischen Schulkontext: Ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Deutscherwerb nach Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 379–409. <https://doi.org/10.48694/zif.3574>
209. Humboldt-Universität zu Berlin. (2022). Програма підготовки вчителів. URL: <https://pse.hu-berlin.de/en/teacher-training> (дата звернення: 01.02.2024).
210. Jaleel, S. (2023). Teacher Education in Some Developed Countries. In: Ahmad, J., Masih, A. (eds) *Teaching and Teacher Education in India*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4_4
211. Jamal, L., Obadaşi, M. (2024). *Einwanderungsdeutschland. 1945–2023*. Bonn: «BPB». 408.

212. Jehle, M. & McLean, P. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung von Reflexivität in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrerinnenbildung. *Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale. Sonderheft der Hildesheimer Beiträge zur Schul und Unterrichtsforschung*, 1, 198–208.
213. Jehle, M. (2022). Ethnomethodologisch gestützte Rekonstruktionen in der videobasierten Erforschung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse. *Methoden der politikdidaktischen Theoriebildung und empirischen Forschung*, 2, 158–175.
214. Karacabey, S. (2021). Die Arbeit mit einem Schreib-Portfolio zur Entwicklung von Schreibkompetenz. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9 (1), 273–294.
215. Kasap, S. & Pashayeva, S. (2020). Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching. In S. Kasap (Eds.). *Applied Linguistics in ELT Classrooms. Ankara: Anı Yayıncılık*, 7, 69–86.
216. Kather, A. (2020). *Romanistik an einer Reformuniversität: Entstehung und Entwicklung eines neuen Modells der Fremdsprachenlehrerausbildung in Zeiten der Bildungsreform*. BoD–Books on Demand. https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=A_8ZEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA167&dq=Das+System+der+Berufsausbildung+von+Fremdsprachenlehrern+in+Deutschland&ots=zOtOINZD0u&sig=kaiAJWKxl9Lq68a-HUpX0tff2GI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
217. Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie im berufsphasendifferenten Vergleichen*. Münster/New York: Waxmann. 189.
218. Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. Das Referendariat. *Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, 4, 189–201.

219. Kinast, E.-U. (2005). *Interkulturelles Training. Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 181–203.
220. Klippel, F. (2022). Was sollen Sprachenlehrer wissen und können? Grundmuster der Fremdsprachenlehrkräftebildung im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(1), 73-95.
221. Koelln, D., Kreißig, C., Ilffert, M. (2023). *Ausbildungscoaching. Individualisierung und Eigenverantwortung in der Lehrerinnenbildung*. Weinheim/Basel: «Beltz Juventa». 256.
222. Kosharna, N. (2021). Modern European experience of practical teacher training. *Educological discourse*, 32 (1), 143–155. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.10>
223. Kravchenko, K. (2024). Integration of Media Education into the Professional Training of Future Foreign Language Teachers in German Higher Education Institutions. *World conference on future innovations and sustainable solutions*. Proceedings of a remote conference (Siedlce, September 1th–November 1th, 2024). Siedlce: Futurity Research Publishing. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13890776>
224. Kravchenko, K., Kravchenko, T., Maiatina, N., Huda, O., & Lysetskyi, B. (2024). Digital Resources and Technologies for Improvement of Educational Process in Ukraine. *Futurity Education*, 4 (2), 4–28. URL: <https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/302> (ISSN:2956-3402)
225. Kravchenko, K. (2024). Specific features of the system of professional training of future foreign language teachers in Germany. *Social Work and Education*, 11 (2), 281–291. <https://journals.uran.ua/swe/article/view/309836>.
226. Kravchenko, K. (2013). The Forms of Study Organization in the German Model of Future Foreign Languages Teachers' Training. *The advanced science*, 2, 50–52.
227. Kreckel, R. (2010). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (eds.),

- Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–256.
228. Krichewsky-Wegener, L., & Krichewsky-Wegener, L. (2020). Stand der Forschung zur internationalen Mobilität in der Berufsbildung. In *Lernen durch Auslandsaufenthalte in der Berufsausbildung: Eine empirische Untersuchung zum Lernpotenzial internationaler Mobilität* (pp. 9-65). <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3349433>
229. Kylyvnyk, V., Malyshevskaya, I., Pavelkiv, K., Polishchuk, H., Hudovsek, O., & Zhuravska, N. (2022). Professional Training of Future Foreign Language Teachers: Socio-Cultural Aspect. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14 (1), 176-195.
230. Kubanek-German, A. (2020). Early-language programmes in Germany. In: M. Nikolov & H. Curtain (Eds.). *An Early Start: young learners and modern languages in Europe and beyond*. Graz: European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 59-69.
231. Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014*.
232. Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). Sachstand in der Lehrerbildung, Stand vom 07.03.2017. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf
233. Kurtz, J. (2010). Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht [On using textbooks in English lessons]. In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Eds.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (pp. 149-163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
234. Lee, S. J., & Müller, L. (2019). Institutional stratification and its effects on wages of higher education graduates in Germany and South Korea. *European Journal of Higher Education*, 9 (4), 433–451.
235. Leiprecht, R., Steinbach, A. (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 2. Schwalbach/Ts.: «Debus Pädagogik Verlag». 267.

236. Leschinsky, A. (2015). *Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule: Entwicklungen im Bildungssystem*. Berlin: Eigendruck, 180.
237. Leszczyński, W. (2020). The impact of the Bologna Process on teacher education in Europe. *International Journal of Educational Development*, 73, 102–138.
238. Leuze, K. (2011). How structure signals status: Institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. *Journal of Education and Work*, 24 (5), 449–475. DOI: 10.1080/13639080.2011.596524
239. Loevenich, S. (2023). *Kulturunterschiede in der Unterrichtspraxis: Zum praktischen professionellen Wissen von Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachenlehrerinnen in den Niederlanden und Deutschland*. Tilburg University. Ridderprint BV. https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/67500497/Loevenich_Kulturunterschiede_10_01_2023.pdf
240. Marek, E. (2015). *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Piotrków Trybunalski.
241. Marks, J. (2023). *Standards und Kompetenzen in der Lehrer* innenbildung: Eine fremdsprachendidaktische Perspektive*. LIT Verlag. Münster, 10. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=T3ysEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=der+Berufsausbildung+f%C3%BCr+Fremdsprachenlehrer+in+Deutschland.&ots=OL1A5htdZr&sig=rfcywPK1fWj-9logUAzT-EW3PB8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
242. Massumi, M., Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*, 5, 51–76.
243. Mbaye, M. (2018). *Eine rekonstruktive Studie zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht in Deutschland und im Senegal*. Tectum - ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783828869455/eine-rekonstruktive-studie-zum-umgang-mit-fehlern-im-fremdsprachenunterricht-in-deutschland-und-im-senegal>

244. Meniailo, V., Shapran, Y., Serhiichuk, O., Bahno, Y., & Kanibolotska, O. (2021). Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13 (2), 288–303.
245. Meseth, W., & Proske, M. (2010). Mind the gap: Holocaust education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction Prospects: *UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education*, 40 (1), 201–222.
246. Miethel, I. (2017). Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen: Budrich, 25.
247. Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendarinnen und Referendare. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen*. Beltz: Juventa. 178.
248. Neis, C. (2021). Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht—Ein Ansatz für den interaktiven Unterricht in Schule und Hochschule. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 4(5), 27-53. <http://www.ijlrhss.com/paper/volume-4-issue-5/4-HSS-1024.pdf>
249. Neuweg, G. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 459–474.
250. Nishen, A. K., & Kessels, U. (2022). Non-communicated judgements of, vs. feedback on, students' essays: Is feedback inflation larger for students with a migration background? *Social Psychology of Education*, 25(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09674-3>
251. Nishen, A. K., & Kessels, U. (2024). Failure-to-warn when giving advice to students? No evidence for an ethnic bias among teacher students in Germany. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09899-y>
252. Oberauer, R. (2017). Educational reform and the Bologna Process in Germany. *European Education*, 49(1), 1-16.
253. OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. 178.

254. Offenberg, E., Walke, J. (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung : eine qualitative Dokumentenanalyse*. Essen : Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 127.
255. Palekha, O. (2017). Technology of organization of future foreign language teachers' independent learning at British universities. *Estetika i Etika Pedagogičnoï Diï*, (16), 172–183. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2017.16.176004>
256. Panesar, R. (2022). *Gerechte Schule: Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=hqXkEAAAQBAJ>
257. Peitz, J. & M. Harring (2021). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster : Waxmann. 187.
258. Perry, T., & Johns, P. (2018, September). Evaluating English teacher evaluation. How does teacher evaluation policies in England compare to international policy, practice and evidence. In *Presentation British educational research association meeting*. URL: http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/Teacher%20Evaluation%20in%20England%20-%20BERA%202018_0.pdf (дата звернення: 01.02.2024).
259. Porsch, R. & Reintjes, Ch. (2023). *Befunde, Erfahrungen und Perspektiven digitaler Bildung im Lehramtsstudium während der Corona-Pandemie*. Münster: Waxmann, 196.
260. Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19, 481–491.
261. Praxissemester. (2017). Das Wichtigste auf einen Blick. URL: <http://zfl.uniköln.de/praxissemester>.
262. Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*,. 29 (6), 637–661.
263. Prüfungs- und Studienordnung für den Bachelorteilstudiengang Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität Greifswald. 2012. URL: https://www.uni-greifswald.de/storages/uni-greifswald/2_Studium/2.4_Rund_um_die_Pruefungen/2.4.1_Pruefungs_und_St

- udienordnungen/Bachelor/Bachelor_of_Arts/Deutsch_als_Fremdsprache /PSO_BA_DaF_13_06_2012.pdf (дата звернення: 15.03.2024).
264. Rathje, S. (2012). Training/Lerntraining. Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? *Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*, 5, 215–240.
265. Recherchen für eine Bestandsaufnahme (2018) der Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Berlin, 160.
266. Reimer, D., & Pollak, R. (2019). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26 (4), 415–430.
267. Reintjes, C. (2019). Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*, 7, 171–196. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_9
268. Reintjes, C., & Bellenberg, G. (2017). Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen*, 116–132.
269. Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann : «BPB». 167.
270. Reintjes, Ch. & Kunze, I. (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 304.
271. Reintjes, Ch., Kunze, I. & Ossowski, E. (2019). *Begabungsförderung und Professionalisierung – Befunde, Perspektiven und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung, 189.

272. Reintjes, Ch., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann. 267.
273. Resch, K., & Schritteser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
274. Resnik, P., & Dewaele, J. M. (2020). Trait emotional intelligence, positive and negative emotions in first and foreign language classes: A mixed-methods approach. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102324>
275. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
276. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
277. Rienties, B., Lewis, T., O'Dowd, R., Rets, I., & Rogaten, J. (2022). The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: Reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 577-603. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1737546>
278. Ringeisen, T., Buchwald, P., Schwarzer, C., & Trautner, H. (2016). Interkulturalität im Ausbildungskontext. Zum Einfluss interkultureller Faktoren auf das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrkräften und Studierenden. *Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen*, 4, 4–38.
279. Ringeisen, T., Buchwald, P., Schwarzer, C., & Trautner, H. (2017). Strains and conflicts among teachers in multicultural school settings. Antecedents and

- consequences. *Papier angenommen auf dem European Congress of Psychology in Prag*, 1, 13.
280. Robertson, R. (1995). *Globalization*. London: Global Modernities, 33.
281. Röhner, C. (2021). Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education. *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (p. 253–266). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-15>
282. Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster : Waxmann. 178.
283. Salomon, G., & Perkins, D. N. (2021). *Individual and collaborative learning in the digital age*. *Computers & Education*, 90(2), 151–165.
284. Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 77–102. <https://doi.org/10.48694/zif.3998>
285. Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., & Koletnik, M. (2021). Why We Need TI-Oriented Language Learning and Teaching. *ELOPE (Ljubljana)*, 18(1), 71-89. <https://hdl.handle.net/10550/82365>
286. Schulabsolventinnen und Schulabsolventen sowie Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Art des Abschlusses (2018). URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.3.14.html>
287. Siekmann, H. (2014). Art. 91b. Sachs Michael (Hrsg.). *GG-Kommentar*, 7, 1921–1934.
288. Siepmann, D. (2023). Schreiben auf der gymnasialen Oberstufe: acht Thesen zur bestehenden Praxis im Englischunterricht und Vorschläge für einen Teillehrplan. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1, 24–31.
289. Sklizmantaitė, Rasa (2006). Methoden Des Fremdsprachenunterrichts. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14: 4, 83–86.

290. Soruç, A. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Portfolyo Hakkındaki Algıları: Bir Polis Hırsız Kovalamacası. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 227–236.
291. SpringerLink. (2013). Teacher Education in Germany: Current State and New Perspectives. M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. Springer. 245.
292. Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework (2008). Взято з: <http://www.tesol.org/docs/books/standards-for-esl-efl-teachers-of-adults-framework.pdf?sfvrsn=0>
293. Starkey, L. (2019). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50 (1), 37–56.
294. Statistisches Bundesamt (2023). Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html#:~:text=Ausl%C3%A4nderinnen%20und%20Ausl%C3%A4nder%20damit,deutsche%20Staatsangeh%C3%B6rigkeit%20seit%20de (дата звернення: 01.02.2024).
295. Stisser, A., Horn, Klaus-Peter, Züchner, I., Ruberg, C. & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. W. Thole, H. Faulstich-Wieland, Horn, Klaus-Peter, H. Weishaupt, I. Züchner (Eds.) / Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. *Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 3, 17–69.
296. Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, 10, 5–11.
297. Teichler, U. (2015). *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt; New York: Campus, 372.
298. Terhart, E. (2010). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz, 160.

299. Thinesse-Demel, U. (2014). *Learning regions in Germany. Perspectives on learning cities and regions: Policy, practice and participation*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education, 245.
300. The Cambridge English Teaching Framework (2015). Взято з: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>
301. The European Profiling Grid (2013). Взято з: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf
302. The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework (2012). Взято з: <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development>
303. Thiel, F., Schewe, C., Muslic, B., Lankes, E.-M., Maritzen, N., & Riecke-Baulecke, T. (2022). *Personalentwicklung in Schulen als Entwicklungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der BRD*. Hamburg: «Springer VS», 396. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5>
304. Tiede, J. (2020). Teil I: Die Modellierung medienbezogener pädagogischer Kompetenzen. *Medienpädagogik*, (Media-related Edu. Competencies), 38–100.
305. TIMSS 2015 Encyclopedia. (2015). Система підготовки вчителів у Німеччині. TIMSS 2015. URL: <https://timssandpirls.bc.edu> (дата звернення: 05.27.2024).
306. Urhahne, D., Dresel M., & Fischer, F. (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Psychology for the teaching profession. Berlin, Germany: Springer. 178.
307. Vattøy, K. D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100828>
308. Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2022). *Networked participatory scholarship: How technology shapes education research*. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 38(1), 12-19.
309. Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes. URL: <https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/zfl/download>

310. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung (2015). Wissenschaft und Kultur: Auswahl, Tätigkeit, Fortbildung und Entschädigung der Mentorinnen und Mentoren bei der Durchführung des Vorbereitungsdienstes an den öffentlichen Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Взято з: <http://www.schulwesen-mv.de/vv/vv-mentoren-im-vorbereitungsdienst.html>
311. Vogt, K., Tsagari, D., Csépes, I., Green, A., & Sifakis, N. (2020). Linking learners' perspectives on language assessment practices to teachers' assessment literacy enhancement (TALE): Insights from four European countries. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 410-433. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1776714>
312. Vogt, M., Scholz, J. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7, 217–226.
313. Vollmer, H. J. (2024). Powerful educational knowledge through subject didactics and general subject didactics. Recent developments in German-speaking countries. In H. J. 20. Vollmer (Eds.), *Towards Powerful Educational Knowledge* (pp. 87–104). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781032712802-7/powerful-educational-knowledge-subject-didactics-general-subject-didactics-recent-developments-german-speaking-countries-helmut-johannes-vollmer>
314. Walm, M. (2023). Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem. Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?: Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. *Weinheim: Beltz Juventa*, 245–247.
315. Walter, J., Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar*, 2 (29), 97–117.
316. Weber, N. (2021). *Reflexionskompetenz im ePortfolio*. Klinkhardt: «Bad Heilbrunn», 245.
317. Wermke, W., Rick, S. O., & Salokangas, M. (2018). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of*

<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>

318. Weyland, U. (2020). *Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Eusl – Verlagsgesellschaft mbH, 534.
319. Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Barbara Budrich, 346.
320. Wieser, C. (2018). Evidence and its integration into teacher knowledge: Foucaultian perspectives to link research knowledge and teaching. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 637–650.
321. Willingham, D. T. (2017). A mental model of the learner: Teaching the basic science of educational psychology to future teachers. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 166–175.
322. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research. Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington : Center for the Study of Teaching and Policy, 85.
323. Winter, M. (2004). *Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (Hof-Arbeitsberichte 3'04)*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 60.
324. Winter, M. (2007). *PISA, Bologna, Quedlinburg - wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Modell Sachsen-Anhalts (Hopf-Arbeitsbericht 2/2007)*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschungen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 58.
325. Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3). 279–293.
326. Wolter, A. (2017). The expansion and structural change of postsecondary education in Germany. In: P. G. Altbach, L. Reisberg, H. Wit (eds.), *Responding to massification*, 115–126. DOI:10.1007/978-94-6351-083-7_10.

327. Yang, J. (2021). Studienvorbereitender Deutschunterricht im Kontext chinesisch-deutscher Hochschulkooperation. Eine Vergleichsstudie an der CDTF und der CDHAW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (1). <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3336/>
328. Zierer, K., Gottfried, T. (2023). Kümmert Euch endlich um die Kinder, nicht um Tablets! *Pädagogik*, 11, 58–64.

ДОДАТКИ

Додаток А

Електронні освітні портали

1. **PSYNDEX** – порівняльно-зіставницькі дослідження у галузі вищої педагогічної освіти
2. **Fachportal Pädagogik** – проектування освітніх програм
3. **Adressbuch Erziehungswissenschaft** – загальні питання освіти та виховання у вищій школі
4. **BildungSystem international** – особливості проектування німецької та зарубіжних освітніх систем
5. **Curricula Workstation** – проектування освітніх програм
6. **Deutscher Bildungsserver** – питання розвитку німецької дидактики, історія дидактики
7. **Education Statistics** – питання статистики в освіті
8. **Integrationspädagogik.net – Zeitschriftendatenbank** – інтеграційні процеси в освіті
9. **International Encyclopedia of Education** – загальні питання педагогіки; освітні системи; порівняльний метод у педагогіці; порівняльний метод у педагогіці
10. **Lehrerbibliothek.de** – загальні питання дидактики у вищій педагогічній школі
11. **Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe (PERINE)** – європейський освітній портал (порівняльні дослідження; загальні питання освіти; загальні питання дидактики)
12. **Pedagogical Digital Library** – загальні питання освіти, історія розвитку освітніх систем, освіта у вищій школі
13. **World DataBank** – освіта у світі, процеси інтеграції у світовій педагогіці
14. <http://www.kultusportal-bw.de> / <http://www.kompetenz-interkulturell.de> – питання проектування мультикультурної освіти, формування мультикультурної компетентності

Додаток Б
Освітньо-професійна програма та навчальний план першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (4
роки)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
«СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МОВА І ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА,
НІМЕЦЬКА))»

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
 за спеціальністю 014 Середня освіта
 предметною спеціальністю 014.021 Англійська мова та зарубіжна література
 галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
 Освітня кваліфікація: бакалавр середньої освіти
 Професійна кваліфікація: вчитель англійської та німецької мов закладу
 загальної середньої освіти

ЗАТВЕРДЖЕНО ВЧЕНОЮ РАДОЮ УНІВЕРСИТЕТУ
 Голова вченої ради
 проф. Олександр БЕЗЛЮДНИЙ
 протокол № 1 від 03.05.2024 р.

Освітня програма введена в дію з 01 вересня 2024 р.
 Ректор проф. Олександр БЕЗЛЮДНИЙ
 наказ № 11 від 03.05.2024 р.

Умань, 2024 р.

**I. Профіль освітньої програми зі спеціальності
014 Середня освіта, предметної спеціальності 014.021 Англійська мова та
зарубіжна література**

1 - Загальна інформація	
Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, факультет іноземних мов, кафедра англійської мови та методики її навчання Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Faculty of Foreign Languages, English and Methodology Department
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Бакалавр Освітня кваліфікація: Бакалавр середньої освіти Професійна кваліфікація: Вчитель англійської та німецької мов закладу загальної середньої освіти Bachelor Educational qualification: Bachelor of secondary education Professional qualification: English and German teacher in a general secondary education institution
Офіційна назва освітньої програми	Освітньо-професійна програма «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МОВА І ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА, НІМЕЦЬКА))» Educational and professional program: «Secondary Education (Language and Literature (English, German))»
Тип диплому та обсяг освітньої програми	Диплом бакалавра одиничний, 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 3 роки 10 місяців
Наявність акредитації	Сертифікат про акредитацію Серія НД № 2489133 Відповідно до рішення Акредитаційної комісії від 28 травня 2015р., протокол №116 (наказ МОН України від 10.06.2015 №1415л) з галузі знань (спеціальності) 01 Освіта/Педагогіка 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) до 1 липня 2025 р.
Цикл/рівень	QF-EHEA – перший цикл, EQF-LLL – 6 рівень, НРК – 6 рівень.
Передумови	Наявність повної загальної середньої освіти
Мова(и) викладання	Українська та англійська мови
Термін дії освітньої програми	3 роки 10 місяців
Інтернет – адреса постійного розміщення опису освітньої програми	https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy
2 - Мета освітньої програми	
Підготовка компетентного конкурентоспроможного фахівця – вчителя англійської, та німецької мов закладу загальної середньої освіти, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, новітніми технологіями навчання та навичками їх практичного застосування, здатний до творчої педагогічної діяльності, безперервної самоосвіти та професійного самовдосконалення.	
3 - Характеристика освітньої програми	
Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))	Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка Спеціальність: 014 Середня освіта Предметна спеціальність: 014.021 Англійська мова та зарубіжна література Об'єкт вивчення: освітній процес у закладах середньої освіти для реалізації мовно-літературної освітньої галузі. Цілі навчання: формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей учителя закладу загальної середньої освіти, необхідних для розв'язання складних спеціалізованих задач і

II. Перелік освітніх компонент освітньо-професійної програми

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проєкти (роботи), практики, атестація)	Кількість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
Обов'язкові компоненти ОП			
ОК 01	Історія та культура України	3	Екзамен
ОК 02	Українська мова за професійним спрямуванням	3	Екзамен
ОК 03	Охорона праці та безпека життєдіяльності	3	Залік
ОК 04	Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань	3	Залік

ОК 05	Лексикологія / Lexicology	3	Екзамен
ОК 06	Латинська мова	3	Залік
ОК 07	Педагогіка	5	Екзамен
ОК 08	Основи педагогічної майстерності	3	Екзамен
ОК 09	Основи наукових досліджень та академічної доброчесності	3	Залік
ОК 10	Психологія	5	Екзамен
ОК 11	Практичний курс англійської мови / Practical English course	39	Залік, екзамен
ОК 12	Практична граматики англійської мови / Practical English grammar	4	Залік, екзамен
ОК 13	Практична фонетика англійської мови / Practical English phonetics	4	Залік, екзамен
ОК 14	Методика навчання іноземних мов / Foreign languages teaching methodology	19	Залік, екзамен
ОК 15	Країнознавство англійськомовних країн / Study of English-speaking countries	3	Екзамен
ОК 16	Практичний курс німецької мови	28	Залік, екзамен
ОК 17	Практична граматики німецької мови	4	Екзамен
ОК 18	Практична фонетика німецької мови	4	Екзамен
ОК 19	Лінгвокраїнознавство країн другої (німецької) мови	3	Залік
ОК 20	Сучасні літератури країн, мови яких вивчаються	6	Екзамен
ОК 21	Методика навчання зарубіжної літератури	3	Залік
ОК 22	Курсова робота з педагогіки (психології)	1	Залік
ОК 23	Курсова робота з теоретичних дисциплін іноземної мови	1	Залік
ОК 24	Фізичне виховання		Залік

II Вибіркові компоненти ОП			
ВВ.01	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.02	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.03	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Екзамен
ВВ.04	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.05	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.06	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.07	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.08	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.09	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.10	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.11	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.12	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.13	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.14	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Залік
ВВ.15	Дисципліна вільного вибору здобувача вищої освіти	4	Екзамен
Загальний обсяг вибірових компонент:		60	
III Практична підготовка			
ОК 25	Навчальна психолого-педагогічна практика	3	Залік
ОК 26	Навчальна педагогічна практика	12	Залік
ОК 27	Виробнича педагогічна практика	9	Екзамен
Атестація		3	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		240	

Навчальний план першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (4 роки)

2019 11

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН бакалавра

Форма навчання: денна
Освітній ступінь: бакалавр
Термін навчання: 3 роки і 10 місяців
На базі: повної загальної середньої освіти
Освітня кваліфікація: Бакалавр середньої освіти
Професійна кваліфікація: Вчитель англійської та німецької мов закладу загальної середньої освіти

01 Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта
014.021 Англійська мова та зарубіжна література
Середня освіта (Мови і література (англійська, німецька))

Умови навчання: денна, повноцінна, повна
Вид навчального закладу: вищий навчальний заклад
Місце навчання: Умань, м. Київська область

Код спеціальності: 014.021
Код факультету: 02125639

ГРАФІК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Курс	березень	квітень	травень	червень	липень	серпень
1	т	т	т	т	т	т
2	т	т	т	т	т	т
3	т	т	т	т	т	т
4	т	т	т	т	т	т

- теоретичне навчання, В - виробнича практика, Н - інтегрована практика, С - взаєминакція осесі, Р - виконання випускної кваліфікаційної роботи, А - атестація, К - канікули

III. Бюджет часу (в годинах)

Курс	Теоретичне навчання		Виробнича практика		Інтегрована практика		Інше	Всього
	Лекції	Семінари	Виробнича	Інтегрована	Інше	Всього		
Результат	117	24	16				2	141
1 курс	21	6						27
2 курс	36	8	4					48
3 курс	36	6	4					46
4 курс	24	8	8					40

- теоретичне навчання, В - виробнича практика, Н - інтегрована практика, С - взаєминакція осесі, Р - виконання випускної кваліфікаційної роботи, А - атестація, К - канікули

III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семістр	Тижні	Кількість годин	Екзам.
Назва мови:				
Педагогічна практика	3, 4, 5, 6, 7	8	12	
Психолого-педагогічна практика	4	2	3	
Виробнича:				
Педагогічна практика	8	6	9	

IV. АТЕСТАЦІЯ

Форма атестації	Семістр
Комплексний кваліфікаційний екзамен або захист випускної кваліфікаційної роботи	8

V. План теоретичних навчальних дисциплін

Назва дисципліни	Розподіл по семестрах				Кількість годин															
	Екзамени	Лекції	Курсові роботи	Курсові проекти	Кількість годин															
					авторитетних					вільного вибору										
					1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 семістр		2 семістр		3 семістр		4 семістр					
ОБОВ'ЯЗКОВІ ДИСЦИПЛІНИ																				
ОК.01	Історія та культура України	1			3	90	44	20	24								46	2,5		
ОК.02	Українська мова за професійним спрямуванням	1			3	90	44	14	30								46	2,5		
ОК.03	Охорона праці та безпека життєдіяльності			1		3	90	44	12	32							46	2,5		
ОК.04	Вікова фізіологія, шкідлива гігієна з основами медичних знань			1		3	90	44	22	22							46	2,5		
ОК.05	Лексикологія	7			3	90	44	20	24								46			3
ОК.06	Латинська мова	2	2		3	90	44	10	34								46	2,5		
ОК.07	Педагогіка	2			5	150	74	40	18				16				76	2,5	2	
ОК.08	Основи педагогічної майстерності	1			3	90	44	20	24								46	2,5		
ОК.09	Основи наукових досліджень та академічної доброчесності			3		3	90	44	14	30							46			3
ОК.10	Психологія	2			5	150	74	40	34								78	2	2,5	
ОК.11	Практичний курс англійської мови	1, 3, 4, 8	6		39	1170	584										584	6	5,5	5
ОК.12	Практична граматики англійської мови	2	1		4	120	60										60	2	2	
ОК.13	Практична фонетика англійської мови	2	1		4	120	60										60	2	2	
ОК.14	Методика навчання іноземних мов	4, 5, 6, 8	7		19	570	284										284			3
ОК.15	Країнознавство англійськомовних країн	3			3	90	44	14	30								46			3
ОК.16	Практичний курс німецької мови	4, 6, 7, 8	3, 5		28	840	404										404	4	3	3
ОК.17	Практична граматики німецької мови	5			4	120	60										60			2
ОК.18	Практична фонетика німецької мови	5			4	120	60										60			2
ОК.19	Лінгвістичне країнознавство країн другої (німецької) мови			2		3	90	44	14	30							46	2,5		
ОК.20	Сучасні літератури країн, мови яких вивчаються	3			6	180	90	40	50								90	2,5	3	
ОК.21	Методика навчання зарубіжної літератури		2		3	90	44	20	20					4			46	2,5		
ОК.22	Курсова робота з педагогіки (психології)				4*	1	30										30			
ОК.23	Курсова робота з теоретичних дисциплін іноземної мови				7	1	30										30			
ОК.24	Фізичне виховання			2		2	60										60	2	2	
ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ																				
ВВ.01	Дисципліна вільного вибору студента			3		4	120	60									60			4
ВВ.02	Дисципліна вільного вибору студента			3		4	120	60									60			4
ВВ.03	Дисципліна вільного вибору студента			6		4	120	60									60			4
ВВ.04	Дисципліна вільного вибору студента			8		4	120	60									60			6
ВВ.05	Дисципліна вільного вибору студента			4		4	120	60									60			4,5
ВВ.06	Дисципліна вільного вибору студента			6		4	120	60									60			4
ВВ.07	Дисципліна вільного вибору студента			5		4	120	60									60			4
ВВ.08	Дисципліна вільного вибору студента			5		4	120	60									60			4
ВВ.09	Дисципліна вільного вибору студента			6		4	120	60									60			4
ВВ.10	Дисципліна вільного вибору студента			6		4	120	60									60			4
ВВ.11	Дисципліна вільного вибору студента			7		4	120	60									60			4
ВВ.12	Дисципліна вільного вибору студента			8		4	120	60									60			6
ВВ.13	Дисципліна вільного вибору студента			4		4	120	60									60			4,5
ВВ.14	Дисципліна вільного вибору студента			5		4	120	60									60			4
ВВ.15	Дисципліна вільного вибору студента			7		4	120	60									60			4

Додаток В
Освітньо-професійна програма та навчальний план першого
(бакалаврського) рівня вищої
освіти за спеціальністю 014 Середня освіта Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова (4 роки)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
Факультет іноземної філології

“ЗАТВЕРДЖЕНО”

на засіданні Вченої ради
 УДУ імені Михайла Драгоманова
 “25” лютого 2024 р.

Протокол № _____
 Голова Вченої ради, ректор університету
 академік Віктор АНДРУЩЕНКО



ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
“СЕРЕДНЯ ОСВІТА (АНГЛІЙСЬКА МОВА І
ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА ТА ДРУГА МОВА)”

рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)
спеціальність	014 “Середня освіта”
предметна спеціальність	014.02 “Середня освіта (Мова та зарубіжна література (із зазначенням мови))”
спеціалізація	014.021 Англійська мова та зарубіжна література
галузь знань	01 Освіта / Педагогіка
кваліфікація (професійна)	1.1. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель німецької мови. 1.2. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель французької мови. 1.3. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель іспанської мови. 1.4. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель китайської мови. 1.5. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель турецької мови. 1.6. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель польської мови. 1.7. Вчитель англійської мови та зарубіжної літератури, викладач закладу фахової передвищої освіти, вчитель української мови.

Введено в дію наказом ректора від
 «25» лютого 2024 р. за № 194

Київ – 2024 р.

I. Профіль освітньо-професійної програми
“Середня освіта (англійська мова і зарубіжна література та друга мова)”
зі спеціальності (предметної) 014.02 “Середня освіта
(Мова та зарубіжна література (із зазначенням мови))”
спеціалізації 014.021 Англійська мова та зарубіжна література

1 – Загальна інформація	
<i>Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу</i>	Український державний університет імені Михайла Драгоманова, факультет іноземної філології, кафедра методики викладання іноземних мов і світової літератури
<i>Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації</i>	Бакалавр освіти за спеціальністю (Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)))
<i>Офіційна назва освітньої програми</i>	Освітньо-професійна програма “Середня освіта (англійська мова і зарубіжна література та друга мова)”
<i>Тип диплома та обсяг освітньої програми</i>	Тип диплома: диплом бакалавра, одиничний Обсяг освітньої програми: 240 кредитів ЄКТС Термін навчання: 3 роки 10 місяців Форма навчання: денна, заочна
<i>Наявність акредитації</i>	Акредитаційна комісія України. Сертифікат про акредитацію: сертифікат УД № 11017355 від 28.05.2015 (пр. № 116), діє до 01.07.24 р.
<i>Цикл/рівень</i>	Цикл: перший цикл вищої освіти України, перший цикл Європейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area (EHEA)) Рівень: 6 рівень Національної рамки кваліфікацій України (НРК), 6 рівень Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQFLLL))
<i>Передумови</i>	Наявність повної загальної середньої освіти. Умови вступу визначаються “Правилами прийому до Українського державного університету імені Михайла Драгоманова”
<i>Мови викладання</i>	Українська, англійська, німецька / французька / іспанська / китайська / турецька / польська
<i>Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми</i>	http://www.fif.edu.ua/
2 – Мета освітньої програми	
Підготувати компетентного конкурентоздатного фахівця – вчителя основної (англійської) іноземної мови, вчителя другої мови та зарубіжної літератури, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями в галузі викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах різних ступенів, здатний до творчої навчально-методичної діяльності, безперервної самоосвіти та професійного самовдосконалення.	
3 – Характеристика освітньої програми	
<i>Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація (за наявності))</i>	Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка Спеціальність: 014 “Середня освіта” Предметна спеціальність: 014.02 “Середня освіта (Мова та зарубіжна література (із зазначенням мови))” Спеціалізація: 014.021 Англійська мова та зарубіжна література <i>Об’єкт вивчення:</i> англійська та друга (німецька / французька/ іспанська/ китайська/ турецька/ польська/ українська) мова і

**II. Перелік компонент освітньо-професійної програми
“Середня освіта (англійська мова і зарубіжна література та друга мова)”**

Код освітнього компонента	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові роботи, практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
ОБОВ'ЯЗКОВА ЧАСТИНА			
ЗП	Цикл загальної підготовки	24	
ЗП01	Українська мова (за професійним спрямуванням)	3	екзамен
ЗП02	Історія української державності	3	екзамен
ЗП03	Українська культура	3	залік
ЗП04	Філософія	3	екзамен
ЗП05	Громадянська освіта та основи демократії	3	екзамен
ЗП06	Академічна культура	3	екзамен
ЗП08	Цифрові освітні технології	3	екзамен
ЗП09	Культура здоров'я особистості	3	екзамен
ПП	Цикл професійної підготовки		
ПП1	Драгоманівські студії:	30	
ПП1.01	Психологія	9	залік/ екзамен
ПП1.02	Педагогіка	9	залік/ екзамен
ПП1.03	Етика та естетика	3	екзамен
ПП1.04	Методика викладання іноземних мов	3	екзамен
ПП1.05	Методика викладання зарубіжної літератури	6	екзамени
ПП2	Науково-предметна підготовка	96	

ПП2.01	Практичний курс англійської мови	32	заліки/ екзамени
ПП2.02	Практичний курс другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	32	заліки/ екзамени
ПП2.03	Історія зарубіжної літератури	17	заліки/ екзамени
ПП2.04	Вступ до літературознавства	3	екзамен
ПП2.05	Вступ до мовознавства	3	залік
ПП2.06	Теорія і технологія мовної освіти	6	залік/екзамен
ПП2.07	Теорія літератури	3	екзамен
П	Практична підготовка	24	
П01	Навчальна педагогічна практика (мовна)	6	залік
П02	Навчальна педагогічна практика (літературна)	6	залік
П03	Виробнича педагогічна практика (мовна)	6	залік
П04	Виробнича педагогічна практика (літературна)	6	залік
П05	Культурологічна практика (позакредитна, безвідривна)		залік
БР	Підготовка бакалаврської роботи	6	
Загальний обсяг обов'язкових компонентів:		180	
ВИБІРКОВА ЧАСТИНА			
ВВ	ОК вільного вибору студента	60	
ВВ1	ОК загальної підготовки		
ВВ.1.01	Дисципліна 1	3	залік
ВВ.1.02	Дисципліна 2	3	залік
ВВ.1.03	Дисципліна 3	3	залік
ВВ2	ОК поглибленої підготовки за спеціальністю		
ВВ.2.01	Дисципліна 1	6	залік
ВВ.2.02	Дисципліна 2	6	залік
ВВ.2.03	Дисципліна 3	6	залік
ВВ.2.04	Дисципліна 4	6	залік
ВВ.2.05	Дисципліна 5	3	залік
ВВ.2.06	Дисципліна 6	3	залік
ВВ.2.07	Дисципліна 7	3	залік
ВВ.2.08	Дисципліна 8	6	залік
ВВ.2.09	Дисципліна 9	6	залік
ВВ.2.10	Дисципліна 10	6	залік
Загальний обсяг вибіркового компонента:		60	
Загальний обсяг освітньої програми		240	

Додаток Д
Освітньо-професійна програма та навчальний план першого
(бакалаврського) рівня вищої
освіти за спеціальністю 035 Філологія Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова (4 роки)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
Факультет іноземної філології

“ЗАТВЕРДЖЕНО”

на засіданні Вченої ради

УДУ імені Михайла Драгоманова

“*25*” *квітня* 2024 р.

Протокол № *191*

Голова Вченої ради, ректор університету
академік Віктор АНДРУЩЕНКО



ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
“АНГЛІЙСЬКА МОВА І ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА
ТА ДРУГА МОВА”

рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)
спеціальність	035 “Філологія”
спеціалізація	035.041 германські мови і літератури (переклад включно), перша – англійська
галузь знань	03 “Гуманітарні науки”
кваліфікація* (професійна)	1.1. Філолог, фахівець з англійської і німецької мов та зарубіжної літератури. 1.2. Філолог, фахівець з англійської і французької мов та зарубіжної літератури. 1.3. Філолог, фахівець з англійської і іспанської мов та зарубіжної літератури. 1.4. Філолог, фахівець з англійської і китайської мов та зарубіжної літератури. 1.5. Філолог, фахівець з англійської і турецької мов та зарубіжної літератури. 1.6. Філолог, фахівець з англійської і польської мов та зарубіжної літератури. 1.7. Філолог, фахівець з англійської і української мов та зарубіжної літератури.

Введено в дію наказом ректора від

“*25*” *квітня* 2024 р. за № *191*

I. Профіль освітньо-професійної програми
“Англійська мова і зарубіжна література та друга мова”
зі спеціальності 035.041 Філологія (германські мови і літератури
(переклад включно), перша – англійська)

1 – Загальна інформація	
<i>Повна назва закладу вищої освіти та структурного підрозділу</i>	Український державний університет імені Михайла Драгоманова, факультет іноземної філології, кафедра германських мов
<i>Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації</i>	Бакалавр Бакалавр філології за спеціалізацією (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)
<i>Офіційна назва освітньої програми</i>	Освітньо-професійна програма “Англійська мова і зарубіжна література та друга мова”
<i>Тип диплома та обсяг освітньої програми</i>	Тип диплома: диплом бакалавра, одиничний Обсяг освітньої програми: 240 кредитів ЄКТС Термін навчання: 3 роки 10 місяців Форма навчання: денна, заочна
<i>Наявність акредитації</i>	Акредитаційна комісія України. Сертифікат про акредитацію УД № 11017380 від 28.05.2015 р. (пр. №116) Діє до 01.07.2024 р.
<i>Цикл/рівень</i>	Цикл: перший цикл вищої освіти України, перший цикл Європейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area (EHEA)) Рівень: 6 рівень Національної рамки кваліфікацій України (НРК), 6 рівень Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQFLLL))
<i>Передумови</i>	Наявність повної загальної середньої освіти. Умови вступу визначаються «Правилами прийому до Українського державного університету імені Михайла Драгоманова»
<i>Мови викладання</i>	Українська, англійська, німецька / французька / іспанська / китайська / турецька / польська
<i>Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми</i>	http://www.fif.edu.ua/
2 – Мета освітньої програми	
Сформувати високопрофесійних і конкурентоздатних фахівців із англійської та другої (німецької / французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської) мов, здатних розв'язувати складні завдання й практичні проблеми в галузі філології та перекладу, який володіє фундаментальною теоретичною базою фахових дисциплін, методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями, що передбачає застосування певних теорій, традиційних та інноваційних методів філологічної науки та інших дисциплін, дотичних до спеціалізації, а також навичок організації навчально-виховного процесу.	
3 – Характеристика освітньої програми	
<i>Предметна область (галузь знань, спеціальність, спеціалізація)</i>	Галузь знань: 03 Гуманітарні науки Спеціальність: 035 Філологія Спеціалізація: 035.041 германські мови та літератури

**II. Перелік компонент освітньо-професійної програми
“Англійська мова і зарубіжна література та друга мова”**

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові роботи, практики, кваліфікаційні роботи)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
ОБОВ'ЯЗКОВА ЧАСТИНА ОП			
ЗП	Цикл загальної підготовки	24	
ЗП 01	Українська мова (за професійним спрямуванням)	3	екзамен
ЗП 02	Історія української державності	3	екзамен
ЗП 03	Українська культура	3	екзамен
ЗП 04	Філософія	3	екзамен
ЗП 05	Громадянська освіта та основи демократії	3	екзамен
ЗП 06	Академічна культура	3	екзамен
ЗП 08	Цифрові технології	3	екзамен
ЗП 09	Культура здоров'я особистості	3	екзамен
ПП	Цикл професійної підготовки	126	
ПП 01	Практичний курс англійської мови	35	залік/ екзамени, курсова робота
ПП 02	Практичний курс другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	35	залік/ екзамени
ПП 03	Історія зарубіжної літератури	20	заліки/ екзамени, курсова робота
ПП 04	Вступ до мовознавства	3	екзамен
ПП 05	Вступ до літературознавства	3	екзамен
ПП 06	Лінгвокраїнознавство (англійська мова)	3	залік
ПП 07	Лінгвокраїнознавство (друга (німецька/ французька/ іспанська/ китайська/ турецька/ польська/ українська) мови)	3	залік
ПП 08	Англійська література	3	залік
ПП 09	Грамматика англійської мови	3	залік

ПП 10	Граматика другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	3	залік
ПП 11	Основи ділового спілкування (англійська мова)	3	залік
ПП 12	Лексикологія і стилістика англійської мови	3	екзамен
ПП 13	Лексикологія і стилістика другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	3	екзамен
ПП 14	Зіставна лінгвістика	3	залік
ПП 15	Теорія літератури	3	залік
П	Практична підготовка	24	
П 01	Навчальна практика (мовна)	3	залік
П 02	Навчальна практика (мовна, літературна)	6	залік
П 03	Виробнича практика (мовна)	6	залік
П 04	Виробнича практика (мовна, літературна)	9	залік
П 05	Культурологічна практика (безвідпривна, позакредитна)		залік
БР	Підготовка бакалаврської роботи	6	
Загальний обсяг обов'язкових компонент		180	
ВИБІРКОВА ЧАСТИНА ОП			
ВВ 1	ОК загальної підготовки		
ВВ 1.01	Дисципліна 1	3	залік
ВВ 1.02	Дисципліна 2	3	залік
ВВ 1.03	Дисципліна 3	3	залік
ВВ 2	ОК поглибленої підготовки за спеціальністю		
ВВ 2.01	Дисципліна 1	6	залік
ВВ 2.02	Дисципліна 2	6	залік
ВВ 2.03	Дисципліна 3	6	залік
ВВ 2.04	Дисципліна 4	6	залік
ВВ 2.05	Дисципліна 5	3	залік
ВВ 2.06	Дисципліна 6	3	залік
ВВ 2.07	Дисципліна 7	3	залік
ВВ 2.08	Дисципліна 8	6	залік
ВВ 2.09	Дисципліна 9	6	залік
ВВ 2.10	Дисципліна 10	6	залік
Загальний обсяг вибірових компонент		60	
Загальний обсяг освітньої програми		240	

ПП04	Вступ до мовознавства	1		3	90	50	26	24	40	3											СРСМ
ПП05	Вступ до літературознавства	1		3	90	34	18	16	56	2											СЛТЛ
ПП06	Лінгвокраїнознавство (англійська мова)	1	1	3	90	34	16	18	56	2											МВІМСЛ
ПП07	Лінгвокраїнознавство (друга (німецька/ французька/ іспанська/ китайська/ турецька/ польська/ українська) мова)	2		3	90	34	16	18	56	2											ГМ/ МВІМСЛ/ СРСМ
ПП08	Англійська література	2		3	90	34	18	16	56	2											СЛТЛ
ПП09	Граматика англійської мови	2		3	90	50		50	40	3											ГМ
ПП10	Граматика другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	2		3	90	50		50	40	3											ГМ/ СРСМ
ПП11	Основи ділового спілкування (англійська мова)	4		3	90	44	12	24	8	46			3								ГМ
ПП12	Лексикологія і стилістика англійської мови	5		3	90	40	20	20	50				3								ГМ
ПП13	Лексикологія і стилістика другої (німецької/ французької/ іспанської/ китайської/ турецької/ польської/ української) мови	6		3	90	40	20	20	50				3								ГМ/ СРСМ
ПП14	Заставна лінгвістика	7		3	90	34	18	16	56												ПЛМІП
ПП15	Теорія літератури	7		3	90	34	18	16	56												СЛТЛ
II	Практична підготовка			24	720				720												
П01	Навчальна практика (мова)	4		3	90				90												ГМ/ СРСМ
П02	Навчальна практика (мова, літературна)	5		6	180				180												ГМ/ СРСМ/ СЛТЛ
П03	Виробнича практика (мова)	6		6	180				180												ГМ/ СРСМ
П04	Виробнича практика (мова, літературна)	7		9	270				270												ГМ/ СРСМ/ СЛТЛ
П05	Культурологічна практика (бездіржна, позакредитна)	2																			СЛТЛ
БР	Підготовка бакалаврської роботи			6	180				180												ГМ/ СРСМ/ СЛТЛ
II	ВИБІРКОВА ЧАСТИНА			60	1800	650			1150												
ВВ	ОК вільного вибору студентів			60	1800	650			1150												
ВВ1	ОК загальної підготовки			9	270	98			172												
ВВ1_01	Дисципліна 1	3		3	90	34			56			2									
ВВ1_02	Дисципліна 2	3		3	90	34			56			2									
ВВ1_03	Дисципліна 3	4		3	90	30			60				2								
ВВ2	ОК послужбової підготовки за спеціальністю			51	1530	552			978												
ВВ2_01	Дисципліна 1	4		6	180	60			120				4								
ВВ2_02	Дисципліна 2	5		6	180	66			114					5							
ВВ2_03	Дисципліна 3	5		6	180	66			114					5							
ВВ2_04	Дисципліна 4	6		6	180	66			114						5						
ВВ2_05	Дисципліна 5	6		3	90	40			50						3						
ВВ2_06	Дисципліна 6	6		3	90	40			50						3						
ВВ2_07	Дисципліна 7	7		3	90	34			56							3					
ВВ2_08	Дисципліна 8	8		6	180	60			120												5
ВВ2_09	Дисципліна 9	8		6	180	60			120												5
ВВ2_10	Дисципліна 10	8		6	180	60			120												5
	Всього кредитів ECTS:			240						30	30	30	30	30	30	30	30				
	Загальна кількість годин:				7200	2682	456	1150	404	22	4518	23	24	23	23	22	23	24	23		
	Кількість екзаменів:	29										5	4	4	4	3	4	3	2		
	Кількість заліків:		31									3	5	3	4	4	5	4	3		
	Кількість курсових робіт			2												1					

"ПОГОДЖЕНО"
 проректор з навчально-методичної роботи

 Роман ВЕРНИДУБ

"ПОГОДЖЕНО"
 начальника Навчально-методичного центру

 Алла РОМАНЧУК

"ПОГОДЖЕНО"
 декана факультету

 Наталія ЛЕМІШ

"ПОГОДЖЕНО"
 завідувачки профільних кафедр
 Ірина СТРАШКО
 Юлія КРАВЦОВА
 Оксана КОРНІСНКО

"ПОГОДЖЕНО"
 гарантує освітньо-професійної програми
 Наталія ЗАЙЦЕВА

Додаток Ж

Освітня програма: Освіта та педагогічна наука (моно-бакалавр) Вільного університету Берліна (Freie Universität Berlin)

FU-Mitteilungen
1. Grundlagen

Modul: Bildung und Erziehung			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: In diesem Modul erwerben die Studierenden erziehungs- und bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen. Sie lernen grundlegende Bildungs- und Erziehungstheorien kennen und können diese historisch und systematisch einordnen. Außerdem sind sie in der Lage, Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns im Rückgriff auf Bildungs- und Erziehungstheorien zu reflektieren. Ebenso können sie pädagogische Rationalitäten unter Berücksichtigung organisationaler, institutioneller und gesellschaftlicher Anforderungen und Veränderungen hinterfragen, verstehen und einordnen.			
Inhalte: Das Modul führt in Grundbegriffe, Theorien und Konzepte von Bildung und Erziehung ein. Behandelt werden Begriffe wie Sozialisation, Erziehung, Bildung und Lernen. Ein grundlegender Überblick über Etappen der Entwicklung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorien und Konzepte ist ebenso Gegenstand wie die Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung. Zudem werden erziehungs- und bildungswissenschaftliche Positionen z. B. zur Legitimation und Normativität von Erziehung und Bildung, deren gesellschaftlicher Funktion und Funktionalität, die organisationale Verfasstheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen oder die asymmetrische Struktur pädagogischen Handelns dargestellt und erarbeitet.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Bearbeitung von Übungsaufgaben, Protokoll, Test	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 30 Präsenzzeit S 30
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 45
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Klausur (90 Minuten), kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden, oder Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Methoden der empirischen Sozialforschung			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen empirischer Forschung und deren unterschiedliche Positionen, die Gütekriterien empirisch-wissenschaftlicher Forschung sowie grundlegende qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Sie sind in der Lage, Fragestellungen und Hypothesen zu formulieren, Verfahren der uni- und bivariaten deskriptiven Statistik anzuwenden, sowie Datenerhebung und interpretative Analyseverfahren qualitativer Forschung durchzuführen. Die Studierenden beherrschen zudem die Regeln und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und der Darstellung von Forschungsergebnissen.			
Inhalte: Im Modul werden wissenschaftstheoretische Positionen sowie allgemeine wissenschaftliche Kriterien (z. B. Gütekriterien, Ethik und Open Science) vermittelt. Darüber hinaus lernen die Studierenden wichtige Aspekte der Planung von Studien (z. B. Auswahl der Stichprobe, Aufbau und Design der Studie) und der Datenerhebung (z. B. Befragungen, Interviews, Gruppendiskussion, Beobachtungen und Ethnographie). Es werden Kenntnisse der univariaten und bivariaten deskriptiven Statistik (z. B. Häufigkeitstabellen, Grafiken, Lagemaße, Streumaße, Korrelationsmaße, einfache lineare Regression) sowie Methoden der Analyse qualitativer Daten (z. B. Qualitative Inhaltsanalyse, Kodierung, objektive Hermeneutik) und Kombinationen daraus (Triangulation und Mixed Methods) vermittelt und praktisch eingeübt. Die Studierenden lernen zudem, nach welchen Regeln wissenschaftliches Arbeiten erfolgt, welche Arbeitsschritte zum Forschungsprozess gehören sowie die Nutzung von Werkzeugen für wissenschaftliches Arbeiten.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Lerntagebuch, Bearbeitung von Übungsaufgaben	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 30
Seminar (Qualitative Forschung)	2	Gruppenarbeit, Bearbeitung von Übungsaufgaben, Kurzreferat	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 30
Seminar (Quantitative Forschung)	2	Gruppenarbeit, praktische Übungen, Kurzreferat	Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 15 Vor- und Nachbereitung S 15
Seminar (Wissenschaftliches Arbeiten)	1	Gruppenarbeit, Bearbeitung von Übungsaufgaben	Prüfungsvorbereitung und Prüfung 60
Modulprüfung:		Klausur (90 Minuten), kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden. Diese Modulprüfung wird nicht differenziert bewertet.	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Institutionalisierung von Bildung und Erziehung			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen und verstehen Prozesse der Entstehung und Ausdifferenzierung pädagogischer Institutionen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung und Muster der Institutionalisierung in verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern. Sie haben vertiefte Kenntnisse über die Institutionen, Adressat/innen und Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer ausgewählter pädagogischer Arbeitsfelder und kennen die Grundlagen professionellen Handelns darin.			
Inhalte: Es wird in die Strukturen, Institutionen, Aufgabenstellungen und pädagogischen Handlungslogiken der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer ausgewählter Arbeitsfelder eingeführt. Dabei werden pädagogische Arbeitsfelder und Institutionen auch in ihrem historischen Entstehungskontext dargestellt und unterschiedliche Muster der Institutionalisierung in pädagogischen Arbeitsfeldern (z. B. frühkindliche Bildung und Erziehung, Jugendarbeit, erzieherische Hilfen, Schule, Weiterbildung) analysiert und systematisch verglichen.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Bearbeitung von Übungsaufgaben, Protokoll, Test	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 40
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 40
Seminar	2		Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 40 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter) oder Klausur (90 Minuten, kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Sozialisation und Lernen			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen grundlegende Sozialisationstheorien und sind in der Lage, diese zueinander ins Verhältnis zu setzen und kritisch zu diskutieren. Sie kennen und verstehen grundlegende lerntheoretische Forschungsansätze und aktuelle empirische Befunde. Die Studierenden sind in der Lage, den Stellenwert unterschiedlicher Faktoren für den Verlauf von Sozialisationsprozessen im Allgemeinen und von Lernprozessen im Besonderen zu identifizieren und Beeinträchtigungen von Sozialisations- und Lernprozessen zu beschreiben.			
Inhalte: Die Studierenden werden mit verschiedenen theoretischen Paradigmen von Sozialisation und Lernen vertraut gemacht. Sie setzen sich vertieft mit ausgewählten Ansätzen der Sozialisation und des Lernens auseinander. Hierbei bringen die Studierenden die Theorien zur Anwendung, indem sie lernen, a) beobachtbares Verhalten von Individuen und Gruppen in seiner Entstehung zu erklären und b) Sozialisationskontexte und Lernsituationen optimal zu gestalten.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	–	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 50
Seminar	2	Gruppenarbeit, Bearbeitung von Übungsaufgaben, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Lerntagebuch	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 50
Seminar	2		Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 50 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 60
Modulprüfung:		Klausur (45 Minuten), kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden.	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

Modul: Methoden der qualitativen Sozialforschung			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Methoden der empirischen Sozialforschung“			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen unterschiedliche Verfahren und Methoden der Erhebung und Analyse von Daten im Bereich der qualitativen Forschung, z. B. Durchführung und Analyse von Interviews, Ethnographie, teilnehmende Beobachtungen, Dokumenten- oder Gesprächsanalysen. Sie sind in der Lage, eigene Forschungsfragestellungen in empirischen Untersuchungsdesigns umzusetzen, geeignete Methoden auszuwählen und ihre erhobenen Daten mittels ausgewählter interpretativer und kodierender Verfahren zu analysieren und damit die entwickelten Fragestellungen zu beantworten.			
Inhalte: Es werden unterschiedliche methodische Ansätze der Erhebung und Auswertung in der qualitativen Sozialforschung mit Bezug auf die Forschungspraxis vermittelt. Dazu gehören auch Aspekte des Forschungsdesigns, Feldzugangs sowie Gütekriterien. Die Studierenden erproben ihre Kenntnisse praktisch in selbstständig durchgeführten kleinen Erhebungen und Auswertungen und lernen, die Durchführung und Ergebnisse ihrer Studie darzustellen.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	3	Praktische Übungen, Gruppenarbeit, Kurzreferat	Präsenzzeit S 45 Vor- und Nachbereitung S 75 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 30
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		150 Stunden	5 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Methoden der quantitativen Sozialforschung			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss des Moduls „Methoden der empirischen Sozialforschung“			
Qualifikationsziele: Die Studierenden haben das Prinzip der Inferenzstatistik verstanden. Sie wissen wie man Kennwerte in der Population schätzt, statistische Hypothesen aufstellt und diese inferenzstatistisch testet. Sie kennen die Unsicherheit beim Schließen auf die Population und können diese quantifizieren. Zudem können sie für eine konkrete Fragestellung ein geeignetes inferenzstatistisches Verfahren auswählen und ausgewählte inferenzstatistische Verfahren auf Fragestellungen anwenden, interpretieren und Schlussfolgerungen für die Fragestellung ziehen. Sie beherrschen eine Statistiksoftware und können damit sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren umsetzen.			
Inhalte: Es werden die Konzepte der Inferenzstatistik (z. B. Standardfehler, Konfidenzintervall, p-Wert, alpha-Fehler, Teststärke, Wahl eines Signifikanztests) vermittelt und anhand verschiedener inferenzstatistischer Verfahren (z. B. t-Test für unabhängige Stichproben, multiple Regression) vermittelt. Die Studierenden werden zudem in eine Statistiksoftware eingeführt und deren Nutzung wird sowohl für deskriptive als auch inferenzstatistische Methoden dargestellt. Sie haben die Gelegenheit die Methoden in der Statistiksoftware an konkreten Beispielen anzuwenden und die Interpretation der Ergebnisse zu üben.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	3	Gruppenarbeit, Bearbeitung von Übungsaufgaben, Kurzreferat	Präsenzzeit S 45 Vor- und Nachbereitung S 75 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 30
Modulprüfung:		Klausur (45 Minuten), kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden.	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		150 Stunden	5 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Ansätze pädagogischen Handelns – Grundlagen			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen ausgewählte grundlegende Ansätze, Theorien und Konzepte sozialpädagogischen Handelns sowie anderer pädagogischer Schwerpunkte (z. B. frühkindliche Bildung und Erziehung oder Weiterbildung) und können diese in ihren Voraussetzungen und Implikationen analysieren. Sie kennen theoretische Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsführung, beherrschen ausgewählte Techniken der Gesprächsführung und können Kommunikationsprozesse in pädagogischen Settings kritisch reflektieren.			
Inhalte: Es wird in ausgewählte grundlegende Ansätze, Theorien und Konzepte sozialpädagogischen Handelns, weiterer pädagogischer Schwerpunkte (z. B. frühkindliche Bildung und Erziehung oder Weiterbildung) sowie in theoretische Grundlagen der Kommunikation eingeführt. Die Studierenden erarbeiten theoretisch und praktisch Grundlagen der Wahrnehmung und Gesprächsführung, üben exemplarisch Gesprächsführungstechniken und werden zur Selbstreflexion in der Kommunikation angeregt.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	2	Bearbeitung von Übungsaufgaben, Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Präsenzzeit S 30
			Vor- und Nachbereitung S 40
Seminar	2		Präsenzzeit S 30
			Vor- und Nachbereitung S 40
Seminar	2		Präsenzzeit S 30
			Vor- und Nachbereitung S 40
			Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

2. Vertiefung

Modul: Pädagogische Diagnostik			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“ und „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen unterschiedliche Paradigmen und Verfahren der Pädagogischen Diagnostik und können geeignete Anwendungszusammenhänge begründen. Sie kennen die Grundlagen der Testtheorie und verfügen über grundlegende Kenntnisse der Testanwendung, -durchführung und -interpretation. Ebenso kennen sie Grundlagen des multiperspektivischen Fallverstehens sowie der Hilfeplanung in ausgewählten pädagogischen Handlungsfeldern. Auf dieser Grundlage können sie pädagogische Problemstellungen in ihrer Komplexität analysieren, begründet eingrenzen und daraus professionelle Handlungsstrategien ableiten.			
Inhalte: Es wird grundlegend in Paradigmen, Begriffe, Entscheidungsfelder (z. B. Hilfeplanung, Leistungs- und Förderdiagnostik, Kinderschutz) und Methoden (z. B. hermeneutisches Fallverstehen, Testverfahren, Beobachtung, Interview) der pädagogischen Diagnostik eingeführt. Grundlagen der Testentwicklung und Testdiagnostik werden dargestellt und erprobt (z. B. formelle vs. informelle Tests, normorientierte vs. kriteriumsorientierte Tests, klassisch vs. probabilistisch konstruierte Tests) sowie Grundlagen des multiperspektivischen Fallverstehens und deren Bedeutung für Hilfeplanungsprozesse in pädagogischen Arbeitsfeldern erarbeitet und geübt.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Bearbeitung von Übungsaufgaben, Protokoll, Test	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 30 Präsenzzeit S 30
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 30
Seminar	2		Vor- und Nachbereitung S 45 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Klausur (90 Minuten; kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden) oder mündliche Prüfung (20 Minuten)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Heterogenität in Bildungs- und Erziehungsprozessen			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. und 2. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“, „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“, „Sozialisation und Lernen“, „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und „Methoden der quantitativen Sozialforschung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen die grundlegenden empirischen Befunde zu Unterschieden in Bildungsverläufen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Dimensionen der Heterogenität, insbesondere Geschlecht sowie sozialer und ethnisch-kultureller Herkunft. Sie können die in Fachpublikationen dargestellten empirischen Daten zu diesen Heterogenitätsdimensionen zutreffend beschreiben und vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Erklärungsansätze interpretieren. Sie können Interaktionen zwischen Personenmerkmalen und sozialisatorischen, strukturellen und psychologischen Einflussgrößen reflektieren. Sie können Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung analysieren und kennen Ansätze zum Umgang mit Heterogenität in Bildungs- und Erziehungsprozessen.			
Inhalte: Es wird grundlegend in die empirischen Befunde zu Disparitäten in Bildungsprozessen eingeführt. Dabei liegt der Fokus auf dem Zusammenhang unterschiedlicher Heterogenitätskategorien wie Geschlecht, sozio-ökonomische Herkunft und Migrationshintergrund mit verschiedenen Dimensionen von Bildungsverläufen. Theoretische Ansätze zur Erklärung und Aufrechterhaltung der Disparitäten werden behandelt und reflektiert. Auch werden Ansätze behandelt, die sich empirisch beim Umgang mit den mit Heterogenität verbundenen Herausforderungen in pädagogischen Settings bewährt haben. Hier liegt der Fokus auf evidenzbasierten Handlungskonzepten (z. B. Konzepte der Individualisierung im Schulunterricht).			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Diskussionsbeteiligung, Bearbeitung von Arbeitsaufträgen/Hausaufgaben, Test	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 30 Präsenzzeit S 30
Seminar	2	Bearbeitung von Arbeitsaufträgen/Hausaufgaben, Lektüre, Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 45
Seminar	2		Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter) oder Klausur (90 Minuten; kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Ansätze pädagogischen Handelns – Vertiefung			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. und 2. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“, „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“, „Sozialisation und Lernen“, „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und „Methoden der quantitativen Sozialforschung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden haben vertieftes Wissen über ausgewählte theoretische, konzeptionelle und methodische Ansätze pädagogischen Handelns, können diese in den professionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext einordnen und professionell begründete Positionen hierzu einnehmen.			
Inhalte: Es werden ausgewählte theoretische Ansätze, konzeptionelle Aspekte oder Methoden pädagogischer Interventionen exemplarisch vertieft. Die Studierenden erarbeiten in selbständigen Arbeitsphasen Texte und Positionen oder methodische Elemente pädagogischer Interventionen und präsentieren und diskutieren diese im Seminar.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Protokoll, Lerntagebuch	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 70 Präsenzzeit VS 30
Vertiefungsseminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung VS 70 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 100
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Pädagogische Organisationsforschung			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. und 2. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“, „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“, „Sozialisation und Lernen“, „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und „Methoden der quantitativen Sozialforschung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen zentrale Theorien der Organisationspädagogik und sind in der Lage diese gegeneinander abzugrenzen. Sie kennen die wichtigsten Methoden der pädagogischen Organisationsforschung und können diese begründet in Anwendungskontexte übertragen. Ebenso verfügen sie über grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen der kritischen Analyse und pädagogischen Gestaltung von Organisationen. Auf dieser Grundlage können sie organisationale Problemstellungen in ihrer Komplexität analysieren, begründet eingrenzen und daraus professionelle pädagogische Handlungsstrategien für die Entwicklung von Organisationen ableiten.			
Inhalte: Das Modul führt in zentrale Konzepte der Organisationspädagogik ein und erörtert grundlegende Forschungszugänge und -perspektiven. Vertiefend werden aktuelle Theorien, Methoden und Konzepte der pädagogischen Organisationsgestaltung und -forschung behandelt und auf unterschiedliche Handlungsfelder bezogen. Zudem werden Kompetenzen der kritischen Analyse und pädagogischen Gestaltung von Organisationen in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Themen und Transformationsprozesse vermittelt.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Vorlesung	2	Bearbeitung von Übungsaufgaben, Protokoll, Test	Präsenzzeit V 30 Vor- und Nachbereitung V 30
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 45 Präsenzzeit S 30
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Projektarbeit	Vor- und Nachbereitung S 45 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 90
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter) oder Klausur (90 Minuten; kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden) oder mündliche Prüfung (20 Minuten)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft A			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. und 2. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“, „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“, „Sozialisation und Lernen“, „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und „Methoden der quantitativen Sozialforschung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden haben grundlegendes Wissen über ausgewählte Problemstellungen und Fachdiskussionen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Sie können diese in ihren Entstehungskontext einordnen und unterschiedliche fachliche Positionen sowie Ergebnisse der empirischen Forschung dazu nachvollziehen und analysieren. Die Studierenden entwickeln durch die selbständige wissenschaftliche Auseinandersetzung mit selbst gewählten Themen persönliche Schwerpunktsetzungen in Vorbereitung auf die Bachelorarbeit.			
Inhalte: Es werden aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft exemplarisch vertieft. Die Studierenden erarbeiten in selbständigen Arbeitsphasen Texte und Positionen und präsentieren und diskutieren diese.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Protokoll, Lerntagebuch	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 70 Präsenzzeit VS 30
Vertiefungsseminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung VS 70 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 100
Modulprüfung:		Keine	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

Modul: Aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft B			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortliche/r: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. und 2. Fachsemesters („Bildung und Erziehung“, „Methoden der empirischen Sozialforschung“, „Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“, „Sozialisation und Lernen“, „Methoden der qualitativen Sozialforschung“ und „Methoden der quantitativen Sozialforschung“).			
Qualifikationsziele: Die Studierenden haben vertieftes Wissen über ausgewählte Problemstellungen und Fachdiskussionen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Sie können diese in ihren Entstehungskontext einordnen, unterschiedliche fachliche Positionen sowie Ergebnisse der empirischen Forschung dazu analysieren und bewerten. Auf dieser Grundlage können sie einen fachlich begründeten eigenen Standpunkt formulieren und pädagogische Handlungsstrategien entwerfen.			
Inhalte: Es werden aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft exemplarisch vertieft. Die Studierenden erarbeiten in selbständigen Arbeitsphasen Texte und Positionen und präsentieren und diskutieren diese.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Protokoll, Lerntagebuch	Präsenzzeit S 30 Vor- und Nachbereitung S 70 Präsenzzeit VS 30
Vertiefungsseminar	2	Gruppenarbeit, Diskussion, Kurzreferat, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Vor- und Nachbereitung VS 70 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 100
Modulprüfung:		Hausarbeit (ca. 3 000 Wörter) oder Referat (ca. 2 000 Wörter) oder mündliche Prüfung (20 Minuten)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		300 Stunden	10 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Sommersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft	

FU-Mitteilungen

ABV – Fachnahe Zusatzqualifikation

ABV Modul: Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns			
Hochschule/Fachbereich/Lehreinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortung: Leitung des verantwortlichen Arbeitsbereichs			
Zugangsvoraussetzungen: Erfolgreicher Abschluss der Module des 1. Fachsemesters			
Qualifikationsziele: Die Studierenden kennen die rechtlichen Grundlagen professionellen Handelns in ausgewählten pädagogischen Arbeitsfeldern und können diese in die Reflexion pädagogischer Prozesse und Interventionen sowie in Entscheidungsprozesse des Praxisfeldes einbeziehen.			
Inhalte: Es wird in die rechtlichen Grundlagen des Bildungs- und Erziehungswesens, insbesondere das Familienrecht, das Kinder- und Jugendhilferecht und das allgemeine Verwaltungsrecht eingeführt. Konkrete Aufgaben- und Problemstellungen pädagogischer Arbeitsfelder werden in rechtlicher Sicht analysiert. Die erforderlichen Grundkenntnisse werden praxisnah und anwendungsorientiert vermittelt.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Seminar	3	Gruppenarbeit, Bearbeitung von Beispielfällen, Kurzreferat, Diskussion, Präsentation von Arbeitsergebnissen	Präsenzzeit 45 Vor- und Nachbereitung 60 Prüfungsvorbereitung und Prüfung 45
Modulprüfung:		Klausur (90 Minuten, kann ggf. auch in elektronischer Form oder im Antwort-Wahl-Verfahren geprüft werden) oder Hausarbeit (ca. 2 400 Wörter)	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		150 Stunden	5 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft Studienbereich ABV (Fachnahe Zusatzqualifikation)	

FU-Mitteilungen

Modul: Berufspraktikum			
Hochschule/Fachbereich/Lehrinheit: Freie Universität Berlin/Erziehungswissenschaft und Psychologie/Erziehungswissenschaft			
Modulverantwortung: Praktikumsbeauftragte Lehrkraft			
Zugangsvoraussetzungen: Keine			
Qualifikationsziele: Die Studierenden besitzen umfangreiche Einblicke in die organisatorischen Abläufe innerhalb von Einrichtungen und Unternehmen in sozialpädagogischen, kleinkindpädagogischen oder erwachsenenpädagogischen Arbeits- bzw. Forschungsfeldern. Sie kennen die berufspraktischen Anforderungen und strukturellen Herausforderungen eines für sie relevanten Berufsfeldes. Sie sind in der Lage, konkrete Arbeitsaufträge selbstständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Sie können ihr im Studium erworbenes Fachwissen in die Praxis des Arbeitsmarktes transferieren und anwenden. Sie sind fähig, sowohl ihr akademisches Wissen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen zu reflektieren als auch ihre Berufseinblicke mittels des aktuellen Forschungsstandes zu analysieren. Sie sind in der Lage, ihre eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsbedarfe zu erkennen und zu reflektieren und verknüpfen ihre Erfahrungen in der Organisation oder der Einrichtung mit ihrem Berufswunsch, um diesen weiterzuentwickeln oder zu korrigieren. Die Studierenden erkennen auch, welche überfachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten für den Einstieg in den Beruf relevant sind, und sind in der Lage, diese zu reflektieren und auszubauen. Sie kennen Strategien für die erfolgreiche Praktikumsuche und Bewerbung, auch als Vorbereitung für den späteren Berufseinstieg.			
Inhalte: Das Modul vermittelt Strategien zur erfolgreichen Praktikumsuche und -gestaltung und ermöglicht die Reflexion fachspezifischer und überfachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten sowie von Erfahrungen aus der Arbeitswelt, die für die Findung und Ausübung qualifikationsadäquater beruflicher Tätigkeiten in Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens sowie für die Aufgabe des lebenslangen Lernens relevant sind.			
Lehr- und Lernformen	Präsenzstudium (Semesterwochenstunden = SWS)	Formen aktiver Teilnahme	Arbeitsaufwand (Stunden)
Praktikum	400 Stunden	Praktikumsbezogene Tätigkeiten und Aufgaben, Diskussionsbeiträge, Praktikumsbericht	Praktikumssuche 10
Praxisseminar	1 SWS		Präsenzzeit P 400 Präsenzzeit PS 15 Vor- und Nachbereitung P 25
Modulprüfung:		Keine	
Modulsprache:		Deutsch	
Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme:		Ja	
Arbeitsaufwand insgesamt:		450 Stunden	15 LP
Dauer des Moduls:		Ein Semester	
Häufigkeit des Angebots:		Jedes Wintersemester	
Verwendbarkeit:		Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft Studienbereich ABV (Berufspraktikum)	

Додаток 3

Програма навчання за спеціальністю: Освіта та педагогічна наука (моно-бакалавр) Вільного університету Берліна (Freie Universität Berlin)

08 **Anlage 2: Exemplarischer Studienverlaufsplan für den Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft**

Semester	Kernfach 130 LP			Affiner Bereich 20 LP	ABV Bereich 30 LP	
	Grundlagen					
1. FS 30 LP	Modul Bildung und Erziehung 10 LP	Modul Methoden der empirischen Sozialforschung 10 LP	Modul Institutionalisierung von Bildung und Erziehung 10 LP			
2. FS 30 LP	Modul Sozialisation und Lernen 10 LP	Modul Methoden der qualitativen Sozialforschung 5 LP	Modul Methoden der quantitativen Sozialforschung 5 LP		Module ABV Bereich freie Wahl 10 LP	
3. FS 30 LP	Ansätze pädagogischen Handelns – Grundlagen 10 LP				Modul Berufspraktikum (studienbegleitend) 15 LP	Modul Rechtliche Grundlagen pädago- gischen Handelns 5 LP
	Vertiefung					
4. FS 30 LP	Modul Pädagogische Diagnostik 10 LP	Modul Heterogenität in Bildungs- und Erziehungsprozessen 10 LP	Modul Ansätze pädagogischen Handelns – Vertiefung 10 LP			
5. FS 30 LP	Modul Pädagogische Organisationsforschung 10 LP	Modul Aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft A 10 LP		Modul/Module Affiner Bereich 10 LP		
6. FS 30 LP	Bachelorarbeit 10 LP	Modul Aktuelle Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft B 10 LP		Modul/Module Affiner Bereich 10 LP		

08 FU-Mitteilungen 3/2023 vom 02.03.2023

FU-Mitteilungen

Додаток К

Ліміти відбору на програми підготовки вчителів у Вільному університеті Берліна – зимовий семестр 2024/25

Auswahlgrenzen für Lehramtsstudiengänge der Freien Universität Berlin - Wintersemester 2024/25

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 80%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Wartese semestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Grundschullehramt									
Grundschulpädagogik Deutsch, Mathematik und Englisch	72	215	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Deutsch, Mathematik und Französisch	4	15	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Deutsch, Mathematik und Sachunterricht Gesellschaftswissenschaften	134	315	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Deutsch, Mathematik und Sachunterricht Naturwissenschaften	134	290	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Deutsch und Englisch	30	266	38	1,7	8	10	3	3,3	1,6
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Deutsch und Mathematik	15	159	34	2,0	4	/.	2,0	3,1	2,6
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Deutsch und Sachunterricht Gesellschaftswissenschaften	42	512	41	1,9	9	11	4	2,7	2,6
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Deutsch und Sachunterricht Naturwissenschaften	40	332	36	2	7	10	2,2	2,7	/.
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Mathematik und Englisch	5	46	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Mathematik und Sachunterricht Gesellschaftswissenschaften	20	93	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Grundschulpädagogik Sonderpädagogik, Mathematik und Sachunterricht Naturwissenschaften	20	107	29	2	2	9	/.	2,9	/.

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 60%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Wartese semestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Kernfächer Lehramt Integrierte Sekundarschule / Gymnasium									
Biologie Lehramt	65	283	35	2,5	2	9	3,4	2,9	1,7
Chemie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Chinesische Sprache u. Gesellschaft Lehramt	7	2	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Deutsche Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Englische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Französische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Geschichte Lehramt	102	319	26	2,7	2	3	2,6	3,3	/.
Griechische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Informatik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Italienische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Lateinische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Mathematik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Philosophie Lehramt	29	105	25	3,5	0	5	2,6	3,0	/.
Physik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 60%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Wartesemestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Politikwissenschaft Lehramt	55	246	27	2,4	2	8	1,5	2,8	2,7
Sonderpädagogik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Spanische Philologie mit Lateinamerikanistik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Sprache und Literatur der Türkei Lehramt	5	13	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						

Modulangebote Integrierte Sekundarschule / Gymnasium (Vergabe nach Note)									
Biologie Lehramt	110	306		3,5					
Chemie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Chinesische Sprache u. Gesellschaft Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Deutsche Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Englische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Französische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Geschichte Lehramt	100	360		3,8					
Griechische Philologie Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								
Informatik Lehramt	keine Zulassungsbeschränkung								

Auswahlgrenzen für Mehrfachbachelor der Freien Universität Berlin - Wintersemester 2024/25

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 60%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Wartesemestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Kernfächer ohne Lehramt									
Allgemeine u. Vergleichende Literaturwissenschaft	68	212	34	1,5	3	4	2,0	,/	2,1
Angewandte Nordamerikastudien	27	60	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Chinesische Sprache u. Gesellschaft	keine Zulassungsbeschränkung								
Deutsche Philologie	keine Zulassungsbeschränkung								
Englische Philologie	29	119	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Filmwissenschaft	78	482	43	1,8	8	5	2,3	2,8	2,3
Französische Philologie	keine Zulassungsbeschränkung								
Geschichte	89	299	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Griechische Philologie	keine Zulassungsbeschränkung								
Italienische Philologie	keine Zulassungsbeschränkung								
Kunstgeschichte mit Schwerpunkt: Afrika	keine Zulassungsbeschränkung								
Kunstgeschichte mit Schwerpunkt: Europa und Amerika	keine Zulassungsbeschränkung								
Kunstgeschichte mit Schwerpunkt: Ostasien	keine Zulassungsbeschränkung								
Lateinische Philologie	keine Zulassungsbeschränkung								
Neogräzistik	keine Zulassungsbeschränkung								
Philosophie	53	297	36	2,1	2	7	2,8	2,9	2,3
Publizistik und Kommunikationswissenschaft	147	1041	42	1,7	6	6	,/	3,0	2,1
Sozial- und Kulturanthropologie	73	429	41	1,8	4	7	3,3	1,9	2,6
Spanische Philologie mit Lateinamerikanistik	keine Zulassungsbeschränkung								

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 80%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Warteseinstemern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Sprache – Literatur – Kultur: Niederländisch			keine Zulassungsbeschränkung						
Sprache und Gesellschaft	36	211	40	1,7	6	8	3,1	2,8	2,2
Sprache und Literatur der Türkei	5	3	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Theaterwissenschaft	114	245	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						

60 LP Modulangebote ohne Lehramt (Vergabe nach Note)									
Ägyptologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Allgemeine u. vergleichende Literaturwissenschaft	34	116	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Altorientalistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Betriebswirtschaftslehre	40	287		2,7					
Byzantinistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Chinastudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Chinesische Sprache u. Gesellschaft			keine Zulassungsbeschränkung						
Deutsche Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Englische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Filmwissenschaft	82	455		2,3					
Französische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Geisteswissenschaften im interdisziplinären Kontext	28	63	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Geschichte	22	112	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Globale Soziologie	70	430		2,6					

Seite 2 von 6

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 80%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Warteseinstemern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Griechische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Informatik			keine Zulassungsbeschränkung						
Italienische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Japanstudien	17	40	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Judaistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Klassische Archäologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Koreastudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Kunstgeschichte mit Schwerpunkt: Europa und Amerika			keine Zulassungsbeschränkung						
Kunstgeschichte mit Schwerpunkt: Afrika			keine Zulassungsbeschränkung						
Lateinische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Neozozistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Neugriechische Sprache und Kultur			keine Zulassungsbeschränkung						
Nordamerikastudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Philosophie	36	155	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Politikwissenschaft	119	526		2,6					
Portugiesisch-Brasilianische Studien			keine Zulassungsbeschränkung						
Prähistorische Archäologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Publizistik und Kommunikationswissenschaft	132	404	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Religionswissenschaft			keine Zulassungsbeschränkung						
Sozial- und Kulturanthropologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Spanische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Sprache – Literatur – Kultur: Niederländisch			keine Zulassungsbeschränkung						

Seite 3 von 6

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 60%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Warteseimestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Sprache und Gesellschaft	32	160	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Sprache und Literatur der Türkei	4	4	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Theaterwissenschaft			keine Zulassungsbeschränkung						

30 LP Modulangebote (Vergabe nach Note)									
Ägyptische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Ägyptologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Allgemeine u. vergleichende Literaturwissenschaft	25	89	alle gültigen Bewerbungen zugelassen						
Altorientalistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Byzantinistik			keine Zulassungsbeschränkung						
China Studien			keine Zulassungsbeschränkung						
Chinesisch			keine Zulassungsbeschränkung						
Deutsche Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Englische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Französisch (mit und ohne Vorkenntnisse)			keine Zulassungsbeschränkung						
Galicische Sprache und Kultur			keine Zulassungsbeschränkung						
Geschichte			keine Zulassungsbeschränkung						
Geschichte und Kultur des Vorderen Orients			keine Zulassungsbeschränkung						
Griechische Literatur in Übersetzung			keine Zulassungsbeschränkung						
Hebräische Sprache			keine Zulassungsbeschränkung						

Seite 4 von 6

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 60%	Leistung Vergabe nach Note der HZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Warteseimestern 20%	Zweit- studium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minder- jährige nach Note	Nicht-EU- Bewerber- innen nach Note
Informatik			keine Zulassungsbeschränkung						
Italienisch (mit und ohne sprachliche Vorkenntnisse)			keine Zulassungsbeschränkung						
Japanisch			keine Zulassungsbeschränkung						
Japanstudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Jüdische Geschichte			keine Zulassungsbeschränkung						
Katalanische Sprache und Kultur			keine Zulassungsbeschränkung						
Klassische Archäologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Koreanisch			keine Zulassungsbeschränkung						
Koreastudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Kunstgeschichte Afrikas			keine Zulassungsbeschränkung						
Kunstgeschichte Europa und Amerika			keine Zulassungsbeschränkung						
Kunstgeschichte Ostasiens			keine Zulassungsbeschränkung						
Lateinamerikastudien			keine Zulassungsbeschränkung						
Lateinische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Management	40	300		2,4					
Mittellateinische Philologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Neogräzistik			keine Zulassungsbeschränkung						
Philosophie			keine Zulassungsbeschränkung						
Portugiesisch-Brasilianische Studien (mit und ohne sprachliche Vorkenntnisse)			keine Zulassungsbeschränkung						
Prähistorische Archäologie			keine Zulassungsbeschränkung						
Religionswissenschaft			keine Zulassungsbeschränkung						
Spanisch (mit und ohne sprachliche Vorkenntnisse)			keine Zulassungsbeschränkung						

Seite 5 von 6

Studiengang	Zahl der Studienplätze	Bewerbungen	Auswahlverfahren der Hochschule Vergabe nach Auswahlpunkten (Details siehe Auswahlverfahren) 50%	Leistung Vergabe nach Note der KZB 20%	Wartezeit Vergabe nach Wartesemestern 20%	Zweitstudium nach Messzahl	Beruflich Qualifizierte nach Note	Minderjahre nach Note	Nicht-EU-Bewerberinnen nach Note
Sprache – Literatur – Kultur Niederländisch				keine Zulassungsbeschränkung					
Sprachen der Klassischen Antike - Griechisch				keine Zulassungsbeschränkung					
Sprachen der Klassischen Antike - Latein				keine Zulassungsbeschränkung					
Vordarasiatische Archäologie				keine Zulassungsbeschränkung					

Anmerkungen

Diese Übersicht dient der groben Orientierung und hat keine Aussagekraft für künftige Verfahren.

Die Auswahlgrenzen beziehen sich auf den Stand nach dem Hauptverfahren und nennen die Werte desjenigen Ranglistenplatzes, der in der jeweiligen Quote das letzte Zulassungsangebot erhalten hat.

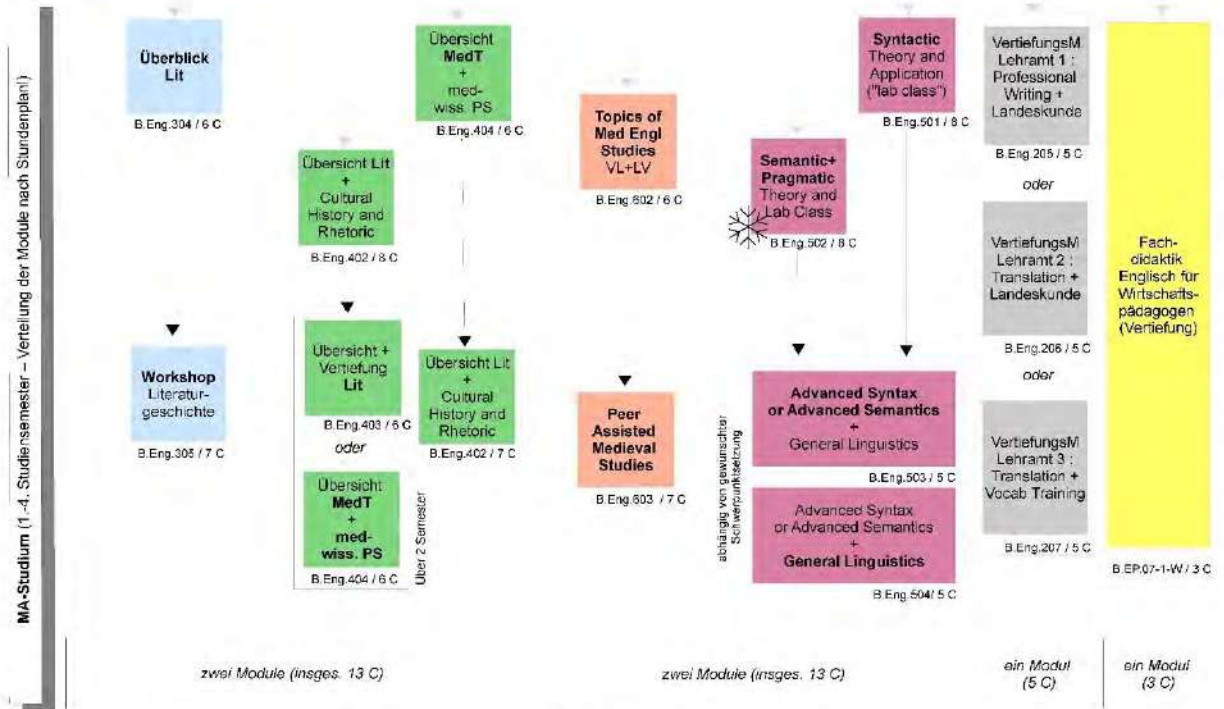
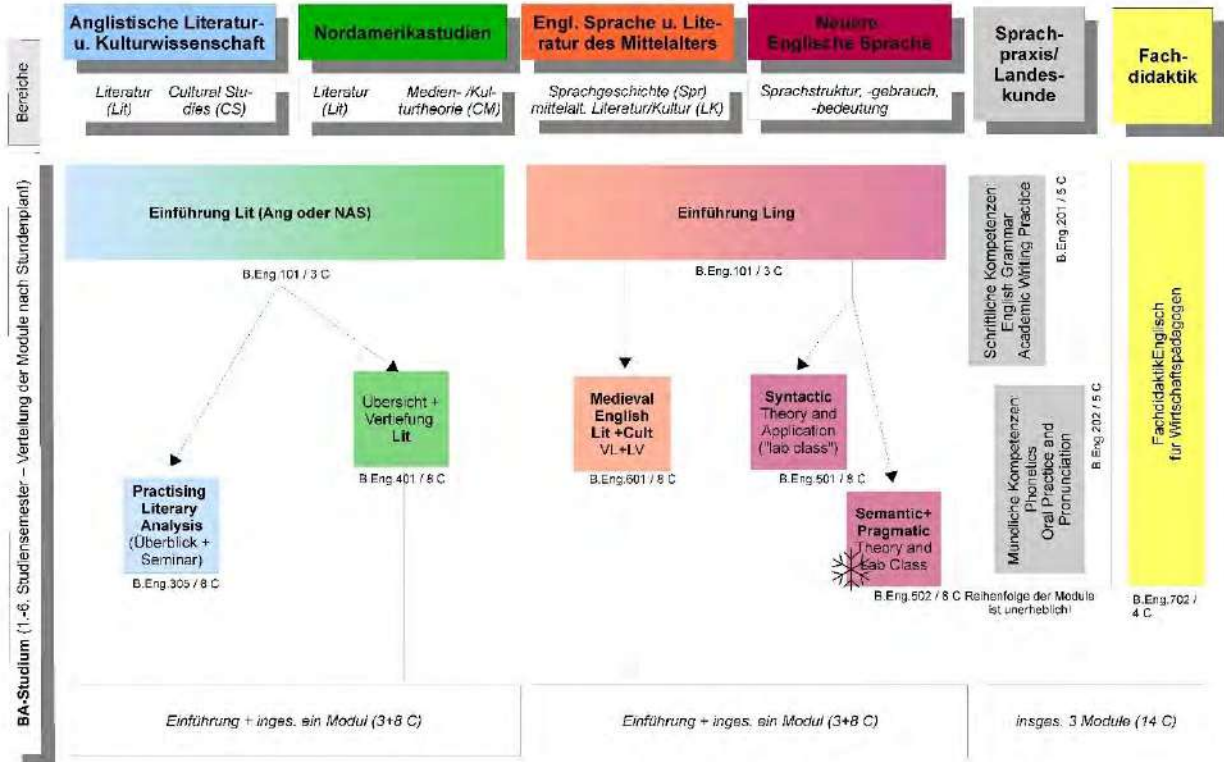
Alle gültigen Bewerbungen zugelassen bedeutet, dass in diesem Zulassungsverfahren alle formal und inhaltlich gültigen Bewerbungen ein Zulassungsangebot erhalten haben.

Bei Ranggleichheit entscheidet das Los.

Додаток Л

Оглядові таблиці 2022-2023: Modulabfolge Fach Englisch: Мова, література та культура (бакалавр), Англійська мова (ступінь викладання) (бакалавр), «Англійська мова для бізнес-педагогів»

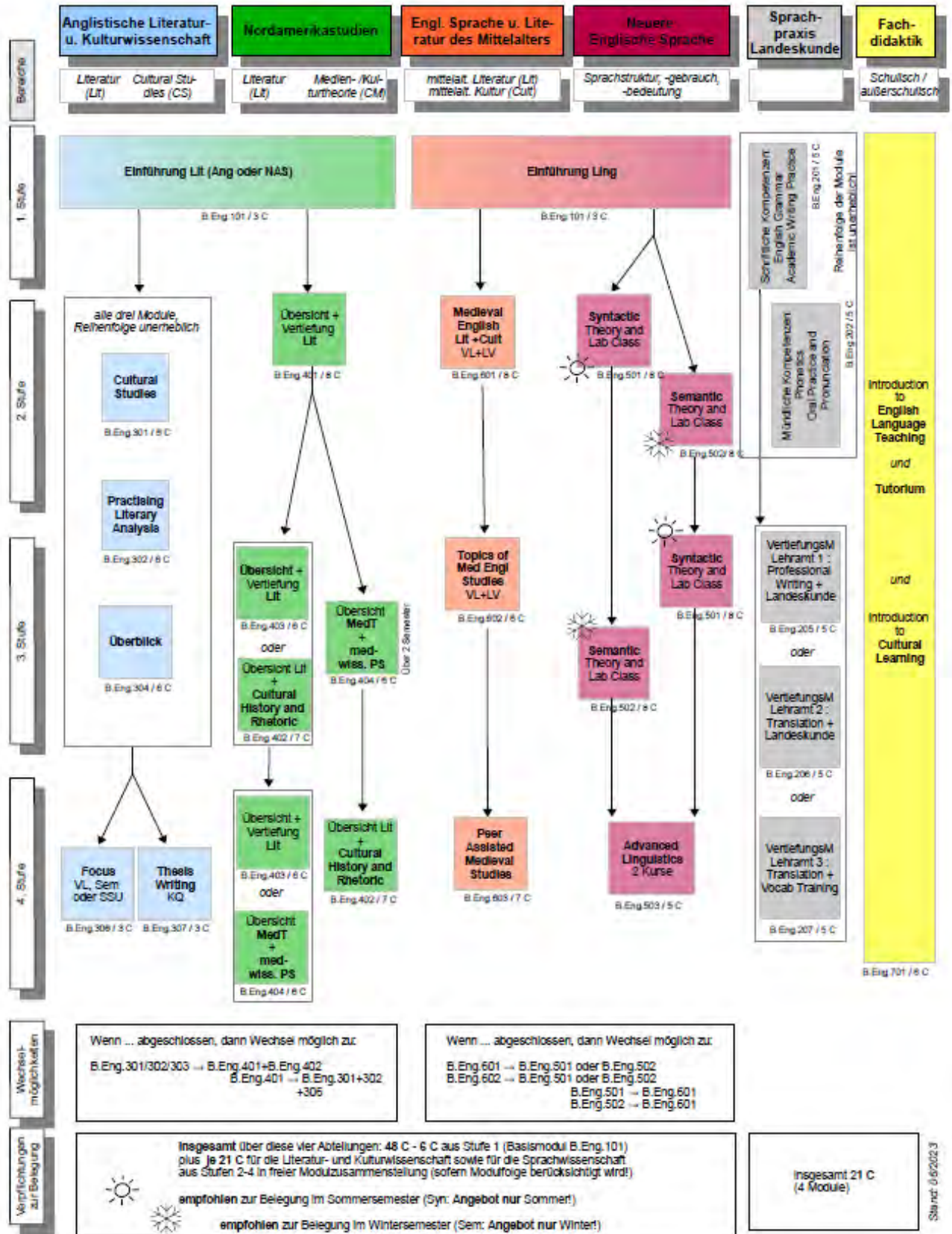
Modulabfolge Fach Englisch für Wirtschaftspädagogen



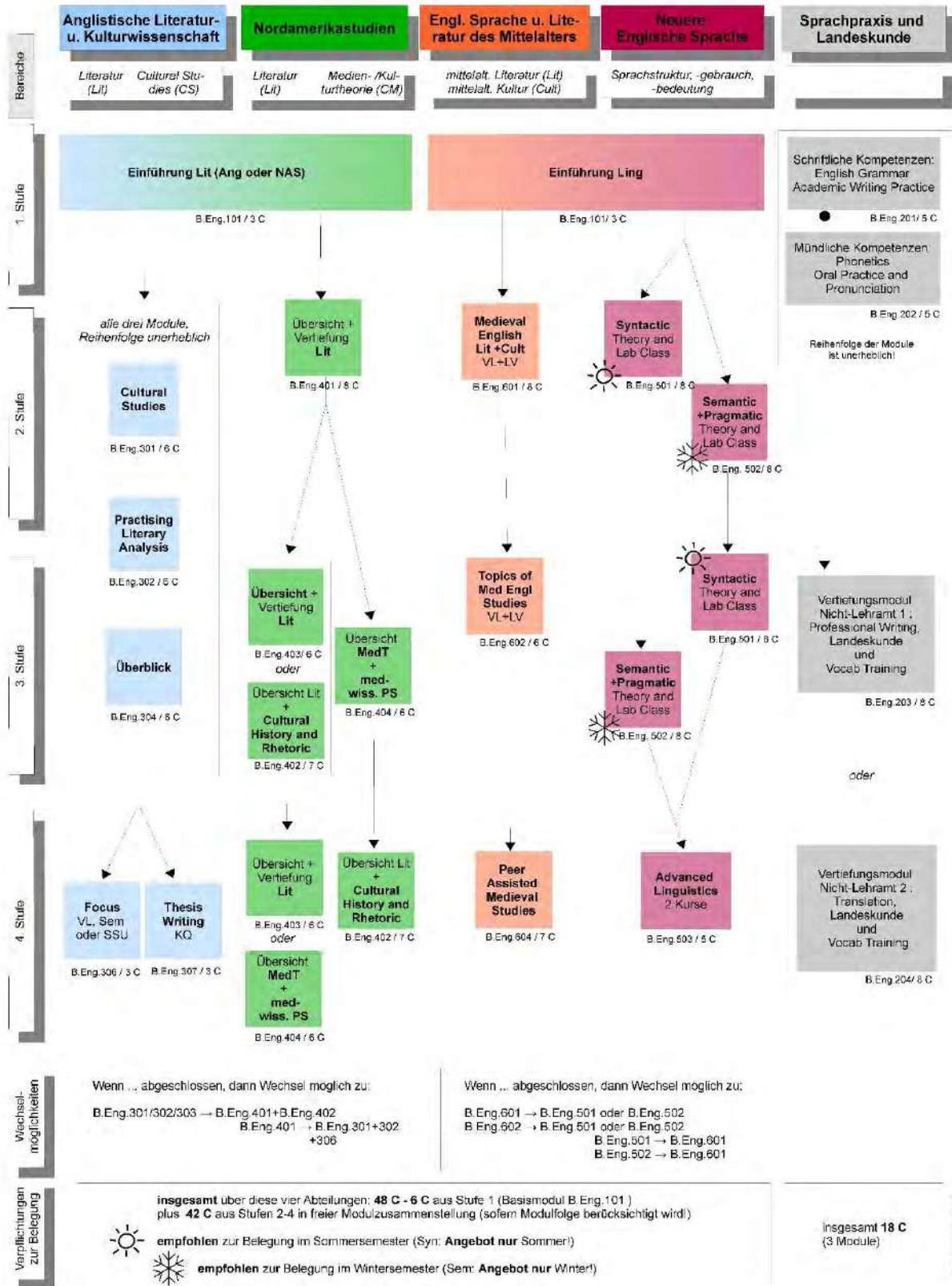
Empfohlen für Belegung im Sommersemester (Syn: Angebot nur im Sommer)

empfohlen für Belegung im Wintersemester (Sem: Angebot nur Winter!)

Modulabfolge Fach Englisch (Lehramt) (BA)



Modulabfolge Fach English: Language, Literatures and Cultures (BA)



Додаток М

Узагальнений зміст підготовки учителя іноземних мов у Німеччині (основні модулі підготовки)

Inhalt des Studiums

Die wissenschaftliche Ausbildung am Institut für Anglistik und Amerikanistik umfasst die Bereiche:

- Sprachwissenschaft,
- Englische Literatur und Kultur,
- Amerikanische Literatur und Kultur,
- Postkoloniale Studien.

Kerngedanke aller Bereiche ist, dass literarische und sprachliche Erscheinungen immer vor dem Hintergrund ihres jeweiligen kulturhistorischen Kontextes zu betrachten sind.

Am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) können Sie außerdem Ihre Sprachkompetenz vervollkommen. In der Fachdidaktik erwerben Sie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über das Lehren und Lernen fremder Sprachen und entwickeln ein Verständnis für die Vielschichtigkeit fachdidaktischen Denkens und unterrichtspraktischen Handelns. In semesterbegleitenden Schulpraktischen Studien sammeln Sie dazu erste berufsrelevante Erfahrungen im schulischen Englischunterricht.

Allen zukünftigen Englischlehrern und -lehrerinnen empfehlen wir zudem dringend einen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land – zu Studienzwecken an einer Universität oder während des Praxissemesters im Masterstudium.

Aufbau des Studiums

Das Bachelorstudium ist modular aufgebaut. Innerhalb der Module werden in unterschiedlichen Studien- und Lehrformen die Studieninhalte thematisch zusammengefasst vermittelt. In jedem Modul sind eine festgelegte Anzahl von Leistungspunkten sowie bestimmte Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen.

Das lehramtsbezogene Bachelorstudium umfasst insgesamt 180 Leistungspunkte (LP), die sich auf das Fachstudium und das Studium erziehungswissenschaftlicher Inhalte verteilen. Das Fach Englisch für die Sekundarstufen I und II ist dabei mit 69 Leistungspunkten (LP) enthalten. Die folgende Grafik gibt Ihnen einen Einblick in Struktur und Inhalte des Studiums. Weiterführende Informationen finden Sie in der fachspezifischen Ordnung.

STUDIENINHALTE UND LEISTUNGSUMFANG	
Module	Leistungspunkte
Pflichtmodule	51 LP
<i>- Module der Fachwissenschaft -</i>	
Sprachpraxis Englisch 1	9 LP
Sprachpraxis Englisch 2	6 LP
Basismodul Linguistik Amerikanistik und Anglistik	6 LP
Aufbaumodul Linguistik 1 – Entwicklung und Variation der englischen Sprache	6 LP
Aufbaumodul Linguistik 2 – System und Gebrauch der englischen Sprache	6 LP
Basismodul Literatur- und Kulturwissenschaft der Anglistik und Amerikanistik	6 LP
<i>- Module der Fachdidaktik -</i>	
Basismodul Fachdidaktik für die Sekundarstufe Englisch	6 LP
Aufbaumodul Fachdidaktik für die Sekundarstufe Englisch	6 LP
Wahlpflichtmodule Es müssen zwei der folgenden Wahlpflichtmodule im Umfang von insgesamt 18 LP erfolgreich absolviert werden.	18 LP
Aufbaumodul Amerikanische Literatur/Kultur b	9 LP
Aufbaumodul Britische Literatur b	9 LP
Aufbaumodul Britische Kultur b	9 LP
Aufbaumodul Anglophone Postkoloniale Literatur/Kultur b	9 LP
Summe	69 LP

STUDIENINHALTE UND LEISTUNGSUMFANG

Module	Leistungspunkte
Module in der Fachwissenschaft	51 LP
Basismodul Grammatische und lexikalische Strukturen der deutschen Sprache	6 LP
Basismodul Text, Gespräch und Varietäten in der deutschen Sprache	6 LP
Basismodul Geschichte der deutschen Sprache	6 LP
Basismodul Texte und Kontexte in der deutschsprachigen Literatur	6 LP
Basismodul Grundlagen der Literaturwissenschaft (Germanistik)	12 LP
Aufbaumodul Sprachwissenschaft (Lehramt Deutsch)	6 LP
Aufbaumodul Literaturen, Kanon, Medien und Kulturen (Lehramt Deutsch)	9 LP
Module der Fachdidaktik	18 LP
Basismodul Theoretische und praktische Grundlagen des Literaturunterrichts (Deutsch)	6 LP
Basismodul Theoretische und praktische Grundlagen des Sprachunterrichts (Deutsch)	6 LP
Aufbaumodul Fachdidaktisches Tagespraktikum: Schulpraktische Studien (Deutsch)	6 LP
Allgemeine Förder- und Inklusionspädagogik	30 LP
Gesellschaftliche und wissenschaftliche Grundlagen der Inklusionspädagogik	6 LP
Grundlagen pädagogischer Diagnostik und Forschungsmethoden	9 LP
Teilhabe und soziale Partizipation	6 LP
Einführung in den Erwerb schriftsprachlicher Basiskompetenzen	9 LP
Förderschwerpunkt I Emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen	27 LP
<i>Emotionale und soziale Entwicklung</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	9 LP
Professionalität und Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	6 LP
Präventions- und Interventionskonzepte bei Beeinträchtigungen der emotional-sozialen Entwicklung	12 LP
<i>Lernen</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt Lernen	6 LP
Allgemeine Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen	6 LP

STUDIENINHALTE UND LEISTUNGSUMFANG

Module	Leistungspunkte
Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen A / Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen B Fallarbeit und Förderplanung im Förderschwerpunkt Lernen	9 LP 6 LP
Förderschwerpunkt II Lernen oder Sprache oder geistige Entwicklung	27 LP
<i>Lernen (Nur für Studierende, die als Förderschwerpunkt I den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gewählt haben.)</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt Lernen Allgemeine Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen A Angrenzende Themen im Förderschwerpunkt Lernen	6 LP 6 LP 9 LP 6 LP
<i>Sprache</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt Sprache Leseförderung in der inklusiven Schule Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der inklusiven Schule Diagnose und Förderplanung bei sprachlichen Beeinträchtigungen	9 LP 6 LP 6 LP 6 LP
<i>Geistige Entwicklung</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Inklusiver Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: didaktische Theorien und Modelle Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	6 LP 6 LP 9 LP 6 LP
Bildungswissenschaften	18 LP
Schulpädagogik und Didaktik Schulbezogene Bildungsforschung und Sprachbildung	9 LP 9 LP
Bachelorarbeit	9 LP
Summe	180 LP

STUDIENINHALTE UND LEISTUNGSUMFANG

Module	Leistungspunkte
Module in der Fachwissenschaft	39 LP
Sprachpraxis Englisch 1 Sprachpraxis Englisch 2 Basismodul Linguistik der Amerikanistik und Anglistik Aufbaumodul Linguistik 1: Entwicklung und Variation der englischen Sprache Aufbaumodul Linguistik 2: System und Gebrauch der englischen Sprache Basismodul Literatur- und Kulturwissenschaft der Anglistik und Amerikanistik	9 LP 6 LP 6 LP 6LP 6 LP 6 LP
Module der Fachdidaktik	12 LP
Basismodul Fachdidaktik für die Sekundarstufe Englisch Aufbaumodul Fachdidaktik für die Sekundarstufe Englisch	6 LP 6 LP
Wahlpflicht Es müssen zwei der folgenden Wahlpflichtmodule erfolgreich absolviert werden.	18 LP
Aufbaumodul Amerikanische Literatur/Kultur b Aufbaumodul Britische Literatur b Aufbaumodul Britische Kultur b Aufbaumodul Anglophone Postkoloniale Literatur/Kultur b	9 LP 9 LP 9 LP 9 LP
Allgemeine Förder- und Inklusionspädagogik	30 LP
Gesellschaftliche und wissenschaftliche Grundlagen der Inklusionspädagogik Grundlagen pädagogischer Diagnostik und Forschungsmethoden Teilhabe und soziale Partizipation Einführung in den Erwerb schriftsprachlicher Basiskompetenzen	6 LP 9 LP 6 LP 9 LP
Förderschwerpunkt I Emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen	27 LP
<i>Emotionale und soziale Entwicklung</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Professionalität und Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Präventions- und Interventionskonzepte bei Beeinträchtigungen der emotional-sozialen Entwicklung	9 LP 6 LP 12 LP
<i>Lernen</i>	

STUDIENINHALTE UND LEISTUNGSUMFANG

Module	Leistungspunkte
Einführung in den Förderschwerpunkt Lernen Allgemeine Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen A / Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen B Fallarbeit und Förderplanung im Förderschwerpunkt Lernen	6 LP 6 LP 9 LP 6 LP
Förderschwerpunkt II Lernen oder Sprache oder geistige Entwicklung	27 LP
<i>Lernen (Nur für Studierende, die als Förderschwerpunkt I den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gewählt haben.)</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt Lernen Allgemeine Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen A Angrenzende Themen im Förderschwerpunkt Lernen	6 LP 6 LP 9 LP 6 LP
<i>Sprache</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt Sprache Leseförderung in der inklusiven Schule Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der inklusiven Schule Diagnose und Förderplanung bei sprachlichen Beeinträchtigungen	9 LP 6 LP 6 LP 6 LP
<i>Geistige Entwicklung</i>	
Einführung in den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Inklusiver Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: didaktische Theorien und Modelle Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung	6 LP 6 LP 9 LP 6 LP
Bildungswissenschaften	18 LP
Schulpädagogik und Didaktik Schulbezogene Bildungsforschung und Sprachbildung	9 LP 9 LP
Bachelorarbeit	9 LP
Summe	180 LP

Додаток Н
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати
дисертації**

Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Кравченко К. Європейський, глобальний та міжкультурний вимір у розробці програм підготовки учителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 77. Том 2. С. 230–235. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/77_2024/part_2/35.pdf

2. Кравченко К. А. Дуальне навчання як концепт професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 74. С. 147–152. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/74/29.pdf>

3. Кравченко К. А. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2010. Ч. 2. С. 315 – 323. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/view/11365>

4. Кравченко К. А. Особливості змісту та контролю підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти Німеччини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Ч. 2. С. 139–144. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/issue/archive/2>

5. Ткачук С. І., Кравченко К. А., Кравченко Т. В. Вплив віртуальної та доповненої реальності на розвиток творчого мислення та інноваційних здібностей здобувачів освіти. *Академічні візії*. 2024. № 29. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/972>

6. Kravchenko K. Specific features of the system of professional training of future foreign language teachers in Germany. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11 (Number 2). P. 281–291. URL: <https://journals.uran.ua/swe/article/view/309836> ISSN 2520-6451 e-ISSN 2520-6230

7. Ткачук С. І., Кравченко, К. А. Стратегія просування цілей сталого розвитку: виклик для університетів України та Німеччини. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 8. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/162>

Опубліковані праці у наукових періодичних виданнях інших держав

8. Kravchenko K., Kravchenko T., Maiatina N., Huda O., Lysetskyi B. Digital Resources and Technologies for Improvement of Educational Process in Ukraine. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4 (Number 2). P. 4–28. URL: <https://futuraity-education.com/index.php/fed/article/view/302>

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Кравченко К. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови як проблема педагогічного дослідження. *Нова педагогічна думка*. 2012. Вип. 1. С. 282–284.

10. Кравченко К. А. Використання мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного вузу. *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції* (Полтава, 14–15 травня 2010 р.). Полтава: Полтавський літератор, 2010. С. 262–264.

11. Кравченко К. А. Форми навчання в німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. *Сучасна інішомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Умань, 16 жовтня 2014 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 148–151. URL: <https://fld.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/mat-konf-do-druku-20141.pdf>

12. Кравченко К. А. Інновації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції* (Суми, 26–27 березня 2015 р.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 28–31.

13. Кравченко К. А. Особливості організації та проведення практичної підготовки вчителів іноземних мов у ФРН. *Сучасна іношомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Умань, 2 листопада 2015 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. С. 149–151.
14. Кравченко К. А. Lehrer - ein anspruchsvoller Beruf. Kernkompetenzen des modernen Lehrers. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму* (Умань, 19–20 травня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 145–148.
15. Кравченко К. А. Екстраполяція німецького досвіду використання інформаційних технологій у підготовці вчителів іноземних мов в Україні. *Scientific achievements of contemporary society: proceedings of the 3rd International scientific and practical conference* (London 10–12 October 2024). London: Cognum Publishing House, 2024. P. 544–552. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/10/SCIENTIFIC-ACHIEVEMENTS-OF-CONTEMPORARY-SOCIETY-10-12.10.24.pdf>
16. Kravchenko K. Integration of Media Education into the Professional Training of Future Foreign Language Teachers in German Higher Education Institutions. *World conference on future innovations and sustainable solutions: proceedings of a remote conference* (Siedlce, September 1th – November 1th, 2024). Siedlce: Futurity Research Publishing. P. 213 - 219. URL: <https://zenodo.org/records/13890776>
17. Кравченко К. Використання цифрових платформ у системі підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Німеччини. *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи: матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Умань, 10 жовтня 2024 р.). Умань: Уманський держ. пед. уні-тет ім. П. Тичини, 2024. С. 159–163.
18. Кравченко К. А. Цифровізація методів контролю та оцінювання знань у системі підготовки вчителів іноземних мов Німеччини. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного*

мистецтва: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського. 2024. Вип. 7. С. 28–30.

19. Кравченко К. А. Використання майбутніми вчителями іноземних мов Німеччини цифрових технологій для побудови термінологічних систем. *Інноваційні рішення в сучасній науці, освіті та практиці*: Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 15–16 жовтня 2024 р.): у 2 ч. Київ: НТУ, 2024. Ч.1. С. 390–393. URL: <https://10.33744/978-966-632-323-4-2024-2.1>

20. Кравченко К. А. The potential of German experience in the training of future foreign language teachers as a way to harmonize Ukrainian and European pedagogical education area. *Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір*: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25 жовтня 2024 р.). Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2024. С. 231–233. URL: <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/materiali-komunikatsijnih-zahodiv/2024-2/>

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

21. Кравченко К. А. Характерні риси та особливості організації вищої освіти Німеччини. *Народна освіта*. 2012. Вип. № 2 (17). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kravchenko.htm

22. Kravchenko K. The Forms of Study Organization in the German Model of Future Foreign Languages Teachers' Training. *The advanced science*. 2013. Issue 2. P. 50–52. ISSN 2219 -746X (Print); 2219-7478 (Online)

23. Кравченко К. А. Використання досвіду системи вищої освіти ФРН у підготовці вчителів іноземних мов: методичні рекомендації. Умань: Візаві, 2013. 86 с. ISBN 978-966-304-021-9

24. Кравченко К. А. Екстраполяція німецького досвіду підготовки вчителів іноземної мови в системі вищої педагогічної освіти України. *Збірник*

наукових праць студентів та молодих вчених Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. С. 120–123.

25. Кравченко К. А. Застосування штучного інтелекту для покращення інтерактивності у візуалізації даних. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 3(31) С. 889–902. Серія «Техніка».

URL:<http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/10218/10273>.

Додаток П
ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Кравченко Катерини Аркадіївни

**«ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В
СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

1. «Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань» (м. Рівне, 10-11 листопада 2011 року). Форма участі – доповідь на тему: «Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови як проблема педагогічного дослідження».
2. «Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної» (м. Полтава, 14-15 травня 2010 року). Форма участі – доповідь на тему: «Використання мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного вузу».
3. «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (м. Умань, 16 жовтня 2014 року). Форма участі – доповідь на тему: «Форми навчання в німецькій моделі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови».
4. «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (м. Суми, 26-27 березня 2015 року). Форма участі – доповідь на тему: «Інновації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України».
5. «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (м. Умань, 2 листопада 2015 року). Форма участі – доповідь на тему: «Особливості організації та проведення практичної підготовки вчителів іноземних мов у ФРН».
6. «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (м. Умань, 19-20 травня 2016 року). Форма участі – доповідь на тему: «Lehrer - ein anspruchsvoller Beruf. Kernkompetenzen des modernen Lehrers».
7. «Scientific achievements of contemporary society» (London, 10-12 October 2024). Форма участі – доповідь на тему: «Екстраполяція німецького досвіду

використання інформаційних технологій у підготовці вчителів іноземних мов в Україні».

8. «World conference on future innovations and sustainable solutions» (Poland, September 1th – November 1th, 2024). Форма участі – доповідь на тему: «Integration of Media Education into the Professional Training of Future Foreign Language Teachers in German Higher Education Institutions».

9. «Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи» (м. Умань, 10 жовтня 2024 року). Форма участі – доповідь на тему: «Використання цифрових платформ у системі підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Німеччини».

10. «Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 31 жовтня 2024 року). Форма участі – доповідь на тему: «Цифровізація методів контролю та оцінювання знань у системі підготовки вчителів іноземних мов Німеччини».

11. «Інноваційні рішення в сучасній науці, освіті та практиці» (м. Київ, 15 – 16 жовтня 2024 року). Форма участі – доповідь на тему: «Використання майбутніми вчителями іноземних мов Німеччини цифрових технологій для побудови термінологічних систем».

12. «Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір» (м. Київ, 25 жовтня 2024 року). Форма участі – доповідь на тему: «The potential of German experience in the training of future foreign language teachers as a way to harmonize Ukrainian and European pedagogical education area».

Додаток Р

Довідки про впровадження



ДОВІДКА

про впровадження у навчальний процес факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
результатів дослідження Кравченко Катерини Аркадіївни, заслуженої
кафедри професійної освіти та технологій за профілактики
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
на тему «Професійна підготовка вчителів іноземних мов
в системі вищої освіти Німеччини».

У дисертаційному дослідженні Кравченко К.А. відображено особливості становлення та розвитку педагогічної освіти Німеччини, розглянуто організаційно – педагогічні засади підготовки вчителів іноземних мов у системі вищої освіти Німеччини, а також проведено порівняльний аналіз систем підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у Німеччині та Україні.

У результаті експериментальної роботи, що ґрунтувалася на принципах німецької системи підготовки вчителів іноземних мов було удосконалено зміст робочих програм зі спеціальних дисциплін, модернізовано проведення лекційних, семінарських, лабораторно – практичних занять, з поміж іншого, шляхом застосування інформізації процесу формування фахових компетентностей. Запропоновано комплекс умов для удосконалення організації самостійної роботи студентів, розробки педагогічної інструкції навчальних посібників, методичних рекомендацій, спрямованих на розвиток навчально – пізнавальних умінь студентів.

За підтримки науково – педагогічних працівників, які забезпечують підготовку фахівців відповідного профілю у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, використання методик, розроблених Кравченко К. А. на засадах творчого використання досвіду ФРН, створення індивідуальних рівнів практичної, методичної, науково – дослідницької підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Таким чином, впровадження методичних умов удосконалення змісту навчання методів і форм організації навчального процесу на факультеті іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та використання німецького досвіду дало позитивні результати щодо якості підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження Кравченко К.А. успішно реалізовано у 2022-2024 навчальних роках в навчальному процесі факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Проректор з наукової роботи



ЛІЛІЯ КОЛОМІЄЦЬ

Служба ПРОМОВ (0432) 61-86-72



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01001, м. Київ, вул. Дарницька, 9

Телефон: 234-11-00

e-mail: rector@ukr.edu.ua; код ЄДРПОУ 44907030

Закр. 323/9, № 272

ДОВІДКА

про впровадження в освітній процес кафедри освіти дорослих
Навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
результатів дисертаційного дослідження *Кравченко Катерини Архадівни*,
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
на тему «Професійна підготовка вчителів іноземних мов у системі
вищої освіти Німеччини», спеціальність 015 «професійна освіта»

За матеріалами дисертаційної роботи здобувачки кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини К. А. Кравченко було впроваджено елементи професійної підготовки вчителів іноземних мов системи вищої освіти Німеччини на курсах підвищення кваліфікації іноземних філологів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова упродовж 2022–2024 років, що передбачало використання в освітньому процесі спеціального програмного забезпечення, інтерактивних методів навчання; здобувачкою обгрунтовано можливості інтеграції психолого-педагогічних, суспільних і філологічних дисциплін з урахуванням специфіки фахової підготовки вчителів іноземних мов.

У результаті впровадження елементів навчання німецької системи підготовка вчителів іноземних мов на курсах підвищення кваліфікації учителів іноземних мов було вдосконалено зміст навчальних програм, модернізовано проведення лекційних, семінарських та практичних занять; запропоновано комплекс психолого-педагогічних умов для вдосконалення організації самоосвітньої діяльності слухачів, розроблено дидактичні конструкції навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій, спрямованих на розвиток навчально-пізнавальної діяльності та творчого мислення педагогів.

Результати впровадження засвідчили ефективність застосування розробленого К. А. Кравченко навчально-методичного інструментарію, що зумовило підвищення мотивації до навчання слухачів та сприяло інтенсифікації освітнього процесу щодо підвищення кваліфікації іноземних філологів.

Проректор з наукової роботи



Григорій ТОРБІН

Завідувач кафедри освіти дорослих

Володимир СЛАБКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИШЧІН
 20200 Червоної гілки, м. Умань, вул. Свободи, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, e-mail: pedagog@um.edu.ua, V.D.I.Y. імені Павла Тичини р.р. UA/4429172-03-07 (2 100 21 9000-4420)
 Державна інформаційна Центральна бібліотека України, м. Київ, 5440 К20172, код 00123039

№ 21/22/14/М 03302

№ _____ від _____

ДОВІДКА

про призначення результати дисертаційного дослідження

Кравченко Катерини Аркадіївни

на тему: «Професійна підготовка вчителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини»

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Кравченко К.А. на тему: «Професійна підготовка вчителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини» запроваджені в освітній процес факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини вересень 2022-2024 р.р.

Результати експериментальної роботи, яка ґрунтувалась на принципах науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності і послідовності навчання, індивідуального підходу до студентів, міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність, сприяли модернізації форм і методів навчання та оптимізації психолого-педагогічних умов формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Упровадження науково-методичних розробок Кравченко Катерини Аркадіївни поклало, що систематизація знань зі спеціальної термінології, створення оптимальних психолого-педагогічних умов, використання комплексної системи методів навчання сприяє зростанню рівня педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників університету, планованій активності здобувачів вищої освіти, їхньої ініціативності у професійному мисленні, формуванню необхідних умінь і навичок застосування спеціальної термінології та засвоєнню підвищеного рівня професійно-термінологічної компетентності фахівців факультету іноземних мов.

Основні положення та результати запровадження дисертаційного дослідження Кравченко К.А. на тему: «Професійна підготовка вчителів іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини» обговорювалися на засіданні кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, (протокол № 6 від 14 листопада 2024 року).

10785
 Керівник проректор



Андрій ГЕДЗИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

21.11.2024 № 16 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження у навчально-виховний процес філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Тараса Шевченка результатів дисертаційного дослідження здобувачки кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини **Кравченко Катерини Аркадіївни** на тему «**Професійна підготовка вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини**», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дана довідка видана Кравченко К.А. у тому, що результати її наукового дослідження з проблем підготовки вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини впроваджувались протягом 2022-2024 навчальних років у навчально-виховний процес філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

У дисертаційному дослідженні Кравченко К.А. обґрунтовано зміст, принципи, технології, методи та організаційні форми і засоби навчання, що забезпечило виділення методичних й організаційних прийомів реалізації професійної підготовки вчителя іноземних мов в системі вищої освіти Німеччини, розроблення шляхів імплементації позитивного німецького досвіду у системі вищої педагогічної освіти України.

Узагальнення результатів досліджень дозволило здобувачці визначити організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов Німеччини, а саме: оновлення змісту на основі інтеграції психолого-педагогічних і фахових дисциплін; застосування інформаційних технологій формування професійної якості; формування мотивації навчання шляхом розв'язання комплексу професійно-орієнтованих завдань, методів імітації професійної діяльності; моніторинг та корекція сформованого рівня підготовленості вчителів іноземних мов.

Основні положення дисертаційного дослідження знайшли своє відображення в статтях, тезах доповідей, були презентовані шляхом участі у різноманітних всеукраїнських та міжнародних конференціях.

Результати впровадження методичних рекомендацій Кравченко К.А. показали, що використання методик на засадах німецького досвіду підготовки вчителя іноземних мов сприяє підвищенню рівня практичної, методологічної, науково-дослідної підготовки здобувачів вищої освіти, поліпшенню успішності навчання та якості підготовки фахівців педагогів в цілому, обговорено і схвалено на засіданні вченої ради філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол № 4 від 21.11.2024 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи
 Національного університету
 «Чернігівський колегіум»
 імені Т.Г. Шевченка,
 кандидат педагогічних наук, професор



Наталія НОСОВЕЦЬ

Стеченко Т.О.
 (093) 705-86-79