

**МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В АВСТРАЛІЇ, ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, США**

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ

Авшенюк Н.М., Кобюк Ю.М., Огієнко О.І.

**МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В АВСТРАЛІЇ, ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, США**

Методичні рекомендації

Кропивницький
2021

УДК 37.014.6 (94; 410; 73)
А 22

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України
(протокол № 4 від 26 квітня 2021 р.)*

Рецензенти:

Хамич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Бойченко М.А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

А 22 Механізми забезпечення якості педагогічної освіти в Австралії, Великій Британії, США : методичні рекомендації / Н.М. Авшенко, Ю.М. Кобюк, О.І. Огієнко. – Кривийницький: Імекс-ЛТД, 2021. – 109 с.

ISBN 978-966-189-597-2

У методичних рекомендаціях визначено провідні принципи; розкрито й охарактеризовано механізми й інструменти (встановлення критеріїв відбору та процедур залучення до університетів свідомих абітурієнтів; диверсифікація шляхів отримання педагогічної кваліфікації; встановлення стандартних вимог до різних педагогічних професій; імплементація освітніх стандартів; запровадження процедур інституційної та програмної акредитації ЗВО; унормування зовнішньої і внутрішньої систем забезпечення якості педагогічної освіти) гарантування якості професійної підготовки педагогічних працівників країн, обраних для дослідження; вивчено пріоритетні завдання щодо забезпечення якості педагогічної освіти та шляхів їхнього вирішення в Австралії, Великій Британії, США; окреслено стратегічні напрями державної освітньої політики з урегулювання основних чинників, що впливають на зміцнення якості професійної підготовки вчителів. Подано рекомендації щодо використання конструктивних ідей забезпечення якості вищої педагогічної освіти в Україні з урахуванням зарубіжного досвіду.

Методичні рекомендації адресовано викладачам і студентам вищих, фахових передвищих закладів освіти, закладів безперервної педагогічної освіти для використання в процесі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю за галуззю 01 «Освіта/Педагогіка».

УДК 37.014.6 (94; 410; 73)

ISBN 978-966-189-597-2

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2021

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ | 7 |
| 1.1. Стандартизація педагогічної освіти як провідний механізм забезпечення її якості у Великій Британії..... | 7 |
| 1.2. Інституційна акредитація британських провайдерів педагогічної освіти..... | 26 |
| 1.3. Оцінювання провайдерів педагогічної освіти у Великій Британії..... | 37 |
| Література до розділу..... | 51 |
| РОЗДІЛ 2. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США | 55 |
| 2.1. Встановлення кваліфікаційних вимог до вчителів у США..... | 55 |
| 2.2. Акредитація закладів педагогічної освіти в США..... | 61 |
| 2.3. Оцінювання якості педагогічної освіти в США..... | 67 |
| Література до розділу..... | 79 |
| РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРАЛІЇ | 83 |
| 3.1. Законодавче забезпечення гарантування якості підготовки вчителів в Австралії..... | 83 |
| 3.2. Професійні стандарти вчителів в Австралії..... | 96 |
| Література до розділу..... | 102 |

ВСТУП

Результати численних досліджень провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО (UNESCO-UIS, 2006), ОЕСР (OECD, 2019)) неспростовно свідчать про те, що успіхи в розвитку освіти тієї чи іншої країни найбільше залежать від двох основних чинників, а саме: якості підготовки педагогічних працівників та ефективності кадрової політики, зокрема ретельного відбору вчителів на ринку праці, тобто залучення найбільш талановитих випускників університетських освітніх програм педагогічного профілю; їхнього ефективного професійного розвитку, спрямованого на безперервне підвищення кваліфікації; а також забезпечення високого статусу педагога в суспільстві. Аналіз зазначених досліджень показав, що ані розмір видатків на освіту, ані високі показники рівного доступу до освітніх послуг не відтворили такої чіткої кореляції з результатами учнівської успішності, як якість педагогічних працівників (OECD, 2020).

Вивчення досвіду країн, що досягли високих показників якості освіти за рахунок розвитку потенціалу педагогічних працівників, є важливим для України, оскільки рейтинг нашої країни в міжнародних дослідженнях якості освіти, зокрема TIMSS (2007, 2011), PISA (2018), красномовно свідчить про наявні проблеми в системі підготовки та професійного розвитку вчителів. Так, відповідно до Національного звіту за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-

2018, лише 74,1 % українських 15-річних підлітків досягли базового рівня сформованості читацької грамотності; 64,0 % – математичної та 73,6 % – природничо-наукової, що нижче за середні показники по країнах ОЕСР у всіх трьох галузях (УЦОЯО, 2019).

Поява та стрімкий розвиток технологій, зростання рівня технічної оснащеності усіх сфер життєдіяльності сучасної людини, забезпечення високих темпів розвитку науки і техніки, обумовлені необхідністю досягнення конкурентоспроможності держави. Це, в свою чергу, вимагає якісної підготовки спеціалістів, які відповідають вимогам сучасності, здатних до продуктивної діяльності на високому рівні професійної майстерності.

Проблема якості педагогічної освіти в цілому та професійної підготовки майбутніх вчителів зокрема проявляється в протиріччі між сучасними потребами суспільства та системою освіти, яка не завжди й не в усьому відповідає цим потребам. Питання забезпечення якісного та конкурентоспроможного рівня підготовки педагогів в Україні останнім часом є критично важливим для подальшого розвитку країни. Для вирішення цієї проблеми необхідне формування конкретних шляхів, що підвищать якість педагогічної освіти в умовах входження України в світовий освітній простір. В ході модернізації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти вивчення, оцінка, адаптація та використання освітнього досвіду інших країн стає все більш значущим і дозволяє співвідносити зарубіжний досвід з вітчизняними проблемами.

На думку В. Кременя (2015), підвищення рівня відповідності вищої освіти вимогам сучасності й реалізації освітньої політики в галузі якості професійної підготовки можливе тільки з урахуванням трансляційної, селекційної та інноваційної функцій сучасної вищої школи як соціального інституту. Реалізація трансляційної функції вищої освіти дає

змогу здійснити передачу соціально-економічних цінностей, норм, потреб і мотивів поведінки з минулого в сучасне, із сучасного в майбутнє. Селекційна функція вищої освіти дозволяє вирішити проблему, пов'язану з відбором успадкованих цінностей і норм для тих, хто корисний для вирішення завдань наступних етапів розвитку суспільства. Інноваційна функція вищої освіти виявляється в оновленні соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, адекватних соціально-історичним умовам України.

Аналіз наукових праць дає підстави для виокремлення декількох підходів до визначення сутності якості професійної підготовки. Перший – це зосередження уваги на якості змісту освіти, освітніх стандартів, навчальних програм і планів. Другий полягає в зосередженні уваги на проблемі якості організації освітнього процесу, якості його науково-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового забезпечення. Згідно останнього підходу, якість професійної підготовки розглядається з позиції управління, процесу забезпечення, визначення механізмів і факторів підвищення якості освіти у ЗВО (Рогова, 2017).

У зв'язку із зазначеним, метою нашої наукової розвідки ми окреслили з'ясування таких питань: яким має бути якісно підготовлений та ефективно працюючий вчитель; якими компетентностями він повинен володіти для забезпечення високих результатів успішності своїх учнів; якими є пріоритетні механізми підвищення якості підготовки вчителів? Варто також підкреслити, що ці проблемні питання ми плануємо розкрити за допомогою порівняльно-педагогічного дослідження теоретичних і практичних підходів до забезпечення якості педагогічної освіти у Великій Британії, США та Австралії.

РОЗДІЛ 1 ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ

1.1. Стандартизація педагогічної освіти як провідний механізм забезпечення її якості у Великій Британії

Професійні стандарти є одним із необхідних інструментів управління якістю педагогічної освіти і оптимальним засобом забезпечення його безперервності. Оскільки в Україні на порядку денному постає питання про впровадження оновлених професійних стандартів педагогічних працівників, дослідження процесів стандартизації професійної педагогічної освіти з урахуванням широкого міжнародного контексту є особливо актуальним.

Характер глобальної тенденції стандартизація педагогічної освіти набула відносно недавно, в 80-90-і рр. ХХ ст., торкнувшись як економічно розвинутих країн (США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Австралія, Нова Зеландія тощо), так і країн, що розвиваються (Сінгапур, Індія, Філіппіни, Пакистан тощо). Історію розвитку професійних стандартів

для вчителів можна простежити від 1946 р., коли Національна комісія з питань освіти вчителів та професійних стандартів у США розробила перший варіант такого документу з головною метою – «підвищити статус викладацької діяльності до рівня її визнання як професії» (Call, 2018). Як бачимо, ця організація розпочала рух за професійні стандарти вчителів ще 70 років тому, але дебати про їхню сутність та роль тривають і досі. Обговорення варіюються від розуміння необхідності таких та їхнього змісту й форматів, що, як правило, актуалізується питанням про те, як професійні стандарти повинні використовуватися тими, хто знаходиться і в межах професії, і поза нею. Особливого масштабу процес стандартизації педагогічної освіти зазнав у США, де практично в кожному штаті паралельно з пілотуванням державних стандартів розроблялися регіональні професійні стандарти педагогічних працівників. Слід зазначити, що в США, країні з децентралізованою системою освіти, боротьба за стандартизацію тривала майже ціле десятиліття (з кінця 80-х до середини 90-х рр. XX ст.), при цьому, володіючи політичною та економічною самостійністю, багато штатів неодноразово чинили опір «періодичним федеральним спробам встановити централізований контроль над державною освітою» (Wolf, Taylor, 2008).

Наше дослідження засвідчує, що впродовж останніх двох десятиліть більшість економічно й соціально розвинених країн світу запровадили професійні стандарти для вчителів у відповідь на посилення вимог до якості шкільної освіти. Оскільки загальновизнаним є факт, що якість викладання є найважливішим чинником, що впливає на результати навчання учнів (OECD, 2013).

Опрацювавши різноманітні дослідження, здійснені на міжнародному й національному рівнях, нам вдалося з'ясувати, що підходів до визначення цього феномену є чимало. Водночас експерти солідарні в тому, що, як правило, коли йдеться про

професійні стандарти, вчительська спільнота сприймає їх дещо проблематично, з певним упередженням, а тому вони пропонують звернутися до семантичного значення ключових слів цієї терміносполуки (Evers, 2018).

Як бачимо з рис. 1, категорія «професійний стандарт» поєднує в собі два терміни: «стандарт» та «професія».

Найбільш спрощене розуміння поняття «стандарт» зазвичай пов'язують із рівнем якості чи рівнем досягнень. Наприклад, з рівнем якості освіти чи підготовки, який є бажаним з практичної і соціальної точки зору; або як критерій відповідності професійним вимогам, чи мірило компетентності (MacBeath, 2012). Головне питання – як буде застосовуватися стандарт? Річ у тім, що впродовж останніх десятиліть професійні стандарти використовуються як механізм реформування системи освіти з суттєвим посиленням підзвітності, а відтак значно послаблюють професійну колективну автономію шкіл, а тому отримують негативну реакцію з боку вчительської спільноти.



Рис. 1. Сутність професійного стандарту вчителя

Щодо терміну «професія», то за своєю етимологією, у перекладі з латинської мови, він означає служіння суспільству, або докладніше – це відчуття обов’язку робити свою справу добре. Якщо в основу розроблення й імплементації професійного стандарту покладене таке розуміння його сутності, що підкріплене високим рівнем довіри до колективної автономії вчителів, то в такому разі професійний стандарт працюватиме на посилення професіоналізму педагогічної діяльності (OECD, 2016).

Відповідно до наших спостережень, за визначеннями більшість національних професійних стандартів фокусуються на трьох основних компонентах: знаннях, відповідних навичках та кодексі професійної етики. Опрацювання документів міжнародних організацій, які на глобальному й регіональному рівнях здійснюють систематичні дослідження різних типів стандартів, заклади педагогічної освіти, дозволило нам виокремити найбільш загальні визначення професійних стандартів вчителя. Отже, Європейська Комісія пояснює «професійний стандарт як опис того, що вчителі повинні знати, розуміти і вміти робити як фахівці галузі, які цінності вони мають поділяти» (European Commission, 2013). ОЕСР акцентує на тому, що він «служить для оцінювання вчителів, а також для розширення можливостей їхнього професійного зростання» (OECD, 2013). Глобальна професійна федерація освітян «Міжнародна освіта», яка об’єднує понад 30 млн. педагогів із 170 країн світу, визначає професійний стандарт як «загальне розуміння того, що таке якісне викладання, яке тісно пов’язане із щоденною професійною роботою вчителя в класі» (Evers, 2018).

На думку британського дослідника М.Кемерон-Джоунса (M.Cameron-Jones), в межах професійної діяльності «високі стандарти» традиційно виступають гарантом того, що висококваліфікований працівник-професіонал виконуватиме свою роботу найкращим способом і досягне найвищих результатів

(Cameron-Jones, 1988). Р. Прінг переконаний, що професійні стандарти є абсолютним мірилом того, здатен чи не здатен фахівець (учитель) компетентно та якісно виконувати складові завдання будь-якої комплексної професійної функції (Pring, 1992).

Дослідження показує, що в поглядах британських науковців на стандартизацію професійної діяльності вчителя насамперед домінує ідея про те, що професійні стандарти повинні спрямовуватися не лише на той вид діяльності, який очікують від учителів, але більшою мірою на те, що вчителі здійснюють педагогічну діяльність відповідно до загальноновизнаних цілей освіти. Отже, якість, або високі педагогічні стандарти, відносяться й до того, «як» учитель виконує свою роботу, й до того, «що» він робить для досягнення поставленої мети (Reynolds, 1999).

Вивчення зарубіжного досвіду щодо розуміння сутності професійних стандартів, підходів до їхнього проектування й розроблення, уможливило диференціацію зарубіжних країн на три групи за тотожними критеріальними ознаками:

1) країни, в яких функціонують професійні стандарти вчителя (Австралія, Велика Британія, Канада, США, Нова Зеландія, Німеччина, Чехія);

2) країни, в яких запроваджено аналогічні документи, що конкретизують вимоги до професійної компетентності вчителя, зокрема – професійний профіль вчителя; рамка професійних компетентностей (Південна Корея, Сінгапур);

3) країни, в яких імплементовано стандарти професійної підготовки вчителя з акцентом на кваліфікаційні характеристики випускників педагогічної освітньої програми та вимогами до їхньої атестації і систематичної сертифікації (Норвегія, Фінляндія, Японія) (OECD, 2013).

Відразу зазначимо, що цей поділ є дещо умовним, адже в дослідженнях зарубіжних освітніх експертів знаходимо різні точки зору на розуміння стандартів професійної діяльності

вчителя, які функціонують у Канаді і які розглядаються як певний тип професійних стандартів, оскільки фокусуються, переважно, на вимогах до практичної діяльності учителів. Відповідно до такого розподілу, варіюються і підходи до розроблення та імплементації стандартоподібних документів.

Типологія стандартів передбачає декілька найпоширеніших критеріїв їхньої класифікації. Отже, як видно з рис. 2, стандарти розрізняють:

— *за рівнем охоплення:*

- загальні (однакові професійні стандарти для всіх галузей професії, які описують практику викладання в загальних рисах, без деталізації застосування);

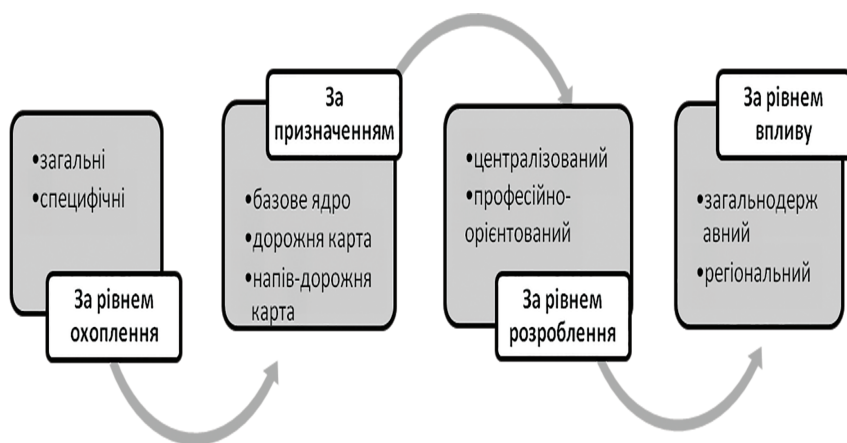


Рис. 2. Типологія професійних стандартів вчителя

- специфічні (відрізняються за рівнем освіти (початкова, середня, вища) або навчальним предметом);

— *за призначенням:*

- базове ядро (один набір компетентностей для всіх етапів кар'єри або рівнів кваліфікації);
- дорожня карта (різний набір компетентностей для різ-

них етапів кар'єри: стандарти вчителя початківця, стандарти асистента вчителя, стандарти досвідченого вчителя, стандарти директора школи);

- напів-дорожня карта (набір компетентностей для визначених етапів кар'єри або для сертифікації);

- *за рівнем впливу:*

- загальнодержавного значення (охоплюють всю країну);
- регіонального значення (розроблений регіональними інституціями для врахування місцевих специфічних характеристик (релігійних, мовних тощо));

- *за рівнем розроблення:*

- централізований (розроблений державними уповноваженими інституціями і є обов'язковим до виконання);

- розроблений професійними асоціаціями, спілками, об'єднаннями (рекомендований для використання, слугує орієнтиром для урядових стандартів).

Результати нашого дослідження засвідчують широку палітру функцій, які виконують професійні стандарти. Насамперед зацентруємо, що професійні стандарти є одним із необхідних інструментів управління якістю освіти та оптимальним засобом забезпечення його безперервності. Адже, зокрема, вони слугують основою для розроблення професійних кваліфікацій та посадових інструкцій; є підґрунтям для проведення атестації і сертифікації вчителів, оскільки фіксують кваліфікаційні вимоги до педагога, зростання кваліфікаційного рівня педагогічних працівників, ефективного використання їхнього потенціалу.

Крім того, професійний стандарт закладів педагогічної освіти дозволить створити низку методик і процедур, оціночно-критеріальних комплексів для застосування в рамках інституційних систем менеджменту якості. Професійний стандарт вчителя може бути орієнтиром для вдосконалення державних освітніх стандартів, освітніх програм, програм навчальних

дисциплін і міждисциплінарних модулів, навчально-методичних матеріалів (див. Рис. 3).



Рис. 3. Функції професійного стандарту вчителя

Загально визнаним з-поміж міжнародних експертів є узагальнене розуміння професійного стандарту вчителя як нормативно-правового інструменту, який в змозі забезпечити єдність вимог у професійно-педагогічній сфері й створити умови для професійного та особистісного зростання вчителів з урахуванням державних пріоритетів розвитку освіти, у тому числі педагогічної.

У Великій Британії основними функціями професійних стандартів вчителя визначено такі: утвердження чітких і зро-

зумілих вимог до вчительства з ключових параметрів професії; надання допомоги вчителям у ефективному плануванні й моніторингу їхньої підготовки, діяльності й розвитку; встановлення чітких завдань стосовно підвищення їхньої ефективності; гарантування того, що всі зміни в педагогічній освіті спрямовуються на покращення досягнень учнів і якості їхнього навчання; забезпечення засад (основи) для професійного визнання компетентності вчителя (Department for Education and Employment, 1999).

На нашу думку, це визначення показало, що в ході реформи професійно-освітньої сфери в Англії й Уельсі протягом останнього десятиріччя професійні стандарти використовувались як інструмент реформування педагогічної освіти і проектування безперервної системи педагогічної освіти, спрямованої на результат та якість. Для того, щоб професійні стандарти були дієвими й ефективними, необхідно приділяти серйозну увагу їхньому проектуванню та розробленню. Найбільш поширеним в зарубіжних країнах є два підходи до розроблення професійних стандартів:

1) централізований, який притаманний більшою мірою Новій Зеландії, Англії і Уельсу, частково Австралії та ін. Він також називається підходом «прямого відображення» або «низхідного запровадження», адже відображає освітню політику центральних органів управління освітою й слугує інструментом реформування освітньої галузі;

2) другій підхід називається «заклади педагогічної освіти і зворотне відображення», що ґрунтується на врахуванні запити від безпосередніх учасників педагогічної діяльності, які розуміють освітню практику із середини. Такі професійні стандарти розробляються професійними організаціями і, як правило, належать до специфічного типу стандартів, адже стосуються вимог до викладання певних предметів чи груп предметів або викладацької діяльності на певному рівні освіти.

Прослідковується і третій, змішаний підхід, який передбачає участь у розробленні професійних стандартів на засадах угоди як державних, так і недержавних освітніх організацій (приклад Чилі, Австралії, Мексики) або паралельне існування й гармонійне доповнення професійних стандартів, розроблених на загальнонаціональному рівні, регіональному рівні та рівні професійних організацій/асоціацій/об'єднань, що характерно для США (OECD, 2013).

Узагальнення різних практик зарубіжних країн дало нам змогу виокремити 5 основних етапів розроблення професійних стандартів, що відображені на рис. 4:

1. Аналітичний – здійснюється вивчення теоретичних і методологічних праць в галузі стандартизації освіти та професійної діяльності, аналізуються наявні професійні стандарти, вивчається методика їхнього розроблення, здійснюється порівняльний аналіз зарубіжних підходів із національними особливостями функціонування педагогічної галузі та діяльності вчителя.

2. Консультаційний – проводяться консультації з широким колом стейкхолдерів, інтерв'ювання всіх зацікавлених сторін за допомогою соціальних мереж, засобів масової інформації, особистих переговорів, створюються фокус-групи, які напрацьовують рекомендації до проекту стандарту.

3. Проектний – власне підготовка проекту документу із урахуванням усіх аналітичних і емпіричних даних, отриманих під час перших двох етапів.

4. Широке громадське обговорення – поширення проекту документу серед різних груп зацікавлених осіб, які прямо чи опосередковано дотичні до педагогічної професії, широке обговорення в пресі, презентація на професійних масових заходах.

5. Узагальнюючий – підготовка тексту стандарту на основі узагальнення усіх пропозицій.



Рис. 4. Етапи розроблення професійного стандарту вчителя

Маємо зазначити, що ці етапи застосовуються як у процесі розроблення нового документу, так і під час його перегляду через встановлений термін функціонування або на запит професійної спільноти.

Проаналізований зарубіжний досвід уможливив актуалізацію концептуальних ідей та підходів, які, на нашу думку, покладені в основу розроблення дієвих і ефективних професійних стандартів вчителя.

Ідея інтеграції передбачає інтегрування теоретичних знань і практичних підходів в педагогічну професію, особистість учителя, педагогічну діяльність, нормотворення документів, які визначають особливості її функціонування. Ідея міждисциплінарності передбачає синтез знань з різних галузей науки, як-то: психології, педагогіки, соціології, фізіології, економіки тощо. Ідея технологізації передбачає лаконічність, конкретність, однозначність формулювання цілей професійного стандарту, вимог до професійної діяльності, відбір необхідних загальних і професійних компетентностей відповідно до трудових функцій вчителя. Ідея взаємозв'язку полягає у забезпеченні через зміст стандарту взаємозалежності між ринком праці і запитом роботодавців, професійною підготовкою вчителя, системою його безперервного професійного розвитку.

Нормативний підхід, як бачимо, лежить в основі, адже професійний стандарт є офіційним документом, носить нормативний характер, орієнтований на запит суспільства і вимоги держави. Системний підхід до закладів педагогічної освіти дозволяє розглядати професійний стандарт як цілісну багаторівневу систему, яка складається із взаємопов'язаних компонентів. Особистісний підхід є необхідним, оскільки професійний стандарт повинен враховувати психофізичні особливості виду діяльності, індивідуальних якостей особистості вчителя. Компетентнісний підхід розглядається як системоутворювальний, адже у тому чи іншому вигляді, як правило, професійні стандарти фіксують професійні компетентності, які передбачають конкретні знання, вміння, навички, а також здатність і готовність вчителя до здійснення педагогічної діяльності, оволодіння соціально-емоційними компетентностями.

За логікою нашого дослідження розглянемо вимоги до кваліфікації вчителя, що представлені в професійному стандарті кваліфікованого вчителя Великої Британії, адже саме вони визначають, без яких якостей учитель не може вважатися професіоналом і, більше того, бути повноцінно працевлаштованим на постійній основі.

У Великій Британії переважна більшість учителів, а саме 98,7% зареєстрованих працюючих педагогів, мають диплом про вищу освіту (Department for Education. 2017). Проте, у цій країні диплом про вищу освіту не є одночасно підтвердженням наявності професійної кваліфікації, насамперед це стосується педагогічних професій. Найнижчим кваліфікаційним рівнем, що присвоюється більшості британських учителів після успішного завершення освітньої програми за педагогічною спеціальністю і проходження кваліфікаційного іспиту, є статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status).

Як бачимо з рис. 5, відсотковий розподіл учителів зі статусом кваліфікованого вчителя за рівнями вищої освіти такий:

- 93 % кваліфікованих учителів мають ступінь бакалавра освіти або післядипломне свідоцтво з педагогічної освіти, отримане в результаті професійної підготовки на базі школи;
- 91 % кваліфікованих учителів мають ступінь магістра освіти;
- 90 % кваліфікованих учителів мають свідоцтво про післядипломну педагогічну освіту, отриману після закінчення закладу педагогічної освіти (Department for Education. 2017).

Аналіз цього документу дає нам підстави вважати його професійним стандартом вчителя (Teachers' Standards), адже він фіксує усі компетентності, якими має оволодіти майбутній учитель, а також розкриває їх у вимірних показниках. Цей стандарт передбачає вимоги до рівня сформованості різних компетентностей учителя (Secretary of State for Education, 2012).

Він складається з двох частин: Частина 1. «Викладання», Частина 2 «Особистісна й професійна поведінка». У преамбулі документу зазначається, що вчителі ставлять освіту своїх учнів на перше місце й відповідають за досягнення найвищих можливих стандартів у своїй роботі та поведінці. Вчителі діють добросовісно; володіють ґрунтовними знаннями предмету, постійно оновлюють свої професійні знання та вміння та є самокритичними; налагоджують позитивні професійні стосунки з усіма учасниками освітнього процесу; співпрацюють з батьками в інтересах своїх учнів.

Проаналізуємо текст стандарту. Документ містить такі розділи з вимогами: сформованість навичок поведінки та установок; сформованість знань і понять; сформованість компетентностей.

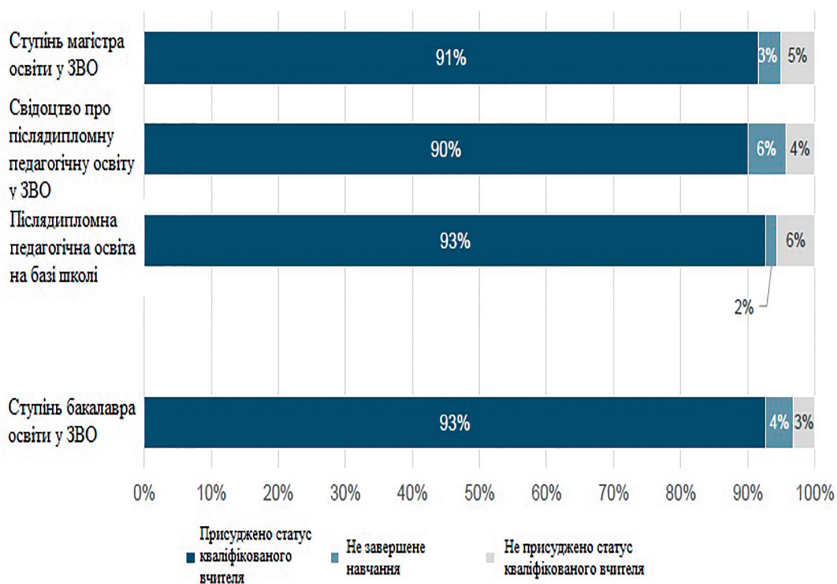


Рис. 5. Освітні й кваліфікаційні рівні вчителів у Великій Британії

Очікується, що вчитель:

- умітиме взаємодіяти з дітьми і підлітками. Індикаторами є високі показники очікувань від кожного учня, котрі демонструє вчитель; його здатність бути прикладом для учнів. Показником слугує здатність вчителя використовувати різноманітні форми взаємодії з учнями під час уроку, зокрема форми підтримки учнів;
- знатиме і дотримуватиметься основних юридичних рамок своєї роботи (законодавство, статут школи та узгоджені правила поведінки);
- умітиме спілкуватися з учнями, батьками, опікунами та ін., тобто розуміти та досягати порозуміння; визнавати їхній внесок у досягнення учнів; завжди співпрацювати.

Зазначимо, що цей блок вимог спрямований на посилення комунікативних компетентностей учителя, він також передба-

чає володіння соціально-емоційними навичками, які є надзвичайно важливими для сучасних учителів, котрі працюють в умовах нестабільності й невизначеності освітнього процесу та різнорідного учнівського середовища.

Наступний блок розкриває вимоги до професійного розвитку вчителя. Він містить уміння:

- долучатися до професійного розвитку (аналізувати та вдосконалювати свою викладацьку діяльність, визначати й задовольняти свої потреби в розвитку, в тому числі в період вступу до професії);
- творчо і водночас критично ставитися до інновацій, змінювати методику викладання лише у випадку очевидних переваг новітніх методів;
- користуватися порадами колег і наставників, враховувати їхню думку за умови її обґрунтованості.

Зауважимо, що кожен вчитель в Англії та Уельсі зобов'язаний проходити підвищення кваліфікації в обсязі 30 год. щорічно. Якщо якісні показники його професійної діяльності не гірші, ніж у колег, він має право сам обирати тематику та форми професійного розвитку. За умови погіршення якісних показників керівництво школи наполягатиме на таких видах підвищення кваліфікації, які сприятимуть професійному розвитку вчителя у відповідному напрямі (Department for Education, 2016). Проте, уміння критичного ставлення до власного та чужого досвіду, а також вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку завжди розглядатимуться показником якісної професійної підготовки вчителя.

Набір педагогічних і загальнометодичних вимог до роботи вчителя передбачає:

- володіння широким спектром стратегій навчання, підтримки, управління поведінкою учнів; уміння вибрати або адаптувати відповідну стратегію навчання з урахуванням індивідуальних потреб учня;

- знання вимог до оцінювання результатів навчання в своїй предметній галузі; порядку проведення екзаменів і присвоєння кваліфікації;
- розуміння різних підходів до оцінювання; володіння набором засобів поточного та формувального оцінювання;
- уміння інтерпретувати статистичні дані для оцінки результатів своєї професійної діяльності, розвитку учнів, підвищення їхньої успішності.

Попри те, що такий блок вимог наявний у стандарті вже понад двадцять років, його наповнення постійно змінюється, особливо це стосується вибору стратегій навчання та форм оцінювання, арсенал яких розширюється. Це пояснюється, насамперед, необхідністю врахування розуміння вчителем рівневого характеру британського стандарту середньої освіти. Відповідно до якого кожен вчитель повинен уміти визначити та зафіксувати, на якому рівні знаходиться кожен із його учнів, адже ефективність його роботи буде оцінюватися з опертям на показники динаміки успішності усіх учнів.

Окремий блок вимог представлено для вчителів, що викладають предмети/інтегровані курси, а саме – вчитель повинен:

- уміти викладати свій предмет учням різних вікових груп, застосовуючи відповідну методику; знати шкільний стандарт свого предмету;
- розуміти загальнонаціональні стратегії підвищення якості освіти та вміти їх використовувати у своїй роботі;
- здати професійні тести функціональної грамотності та використовувати ці знання в освітньому процесі.

Як зазначалося у нашому дослідженні, вимоги до загального рівня грамотності з'явилися у кваліфікаційному стандарті ще у 2008 р. з огляду на інертність учителів щодо формування загальних компетентностей в учнів та їхню неготовність до цього через низький рівень сформованості таких компетентностей.

Наступний блок вимог стосується роботи з учнями з особливими потребами. Отже, очікується, що вчитель:

- знатиме особливості розвитку учнів і розумітиме, що їхній успіх залежить від досвіду і середовища, в якому вони навчаються, але не визначається ними; знатиме, як надати підтримку учням з різними потребами, у тому числі спеціальними, і вмітиме взаємодіяти з колегами з метою отримання спеціальних консультацій;

- знатиме свої обов'язки з охорони здоров'я учнів та розумітиме, до кого можна звернутися за консультацією щодо особливих проблем учнів.

На нашу думку, варто звернути увагу на той факт, що від вчителів-початківців не очікується досконалих умінь, пов'язаних із застосуванням різних форм підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Натомість, оцінюється їхня спроможність отримати інформацію і допомогу від досвідчених колег.

Важливим є розділ, в якому представлено обов'язкові для всіх учителів уміння і навички, зокрема:

- уміння розробити серію взаємопов'язаних навчальних завдань з чітко визначеними задачами, зрозумілими для учнів, урахуваючи їхні індивідуальні й вікові особливості (на основі розробленого вчителем плану занять оцінюється його розуміння свого предмету і фокусу конкретного заняття, а також здатність визначити прогрес учнів за допомогою надійних індикаторів);

- уміння навчати функціональній грамотності учнів різних вікових груп та освітніх потреб;

- уміння планувати домашні й позакласні завдання з урахуванням індивідуальних потреб учнів і можливостей батьків – учитель повинен уміти пов'язувати домашнє і позакласне навантаження з поточним навчальним матеріалом, формувати його як допоміжний ресурс у досягненні прогресу учнями.

У другому розділі стандарту зазначені уміння вчителів деталізуються, зокрема вони повинні вміти: діагностувати потреби учнів; визначати цілі, задачі і структуру уроку, пояснювати учням його мету; залучати усіх учнів до навчальної діяльності; дискутувати з усіма учнями класу; керувати роботою малих груп; надавати підтримку слабким учням та учням з особливими освітніми потребами; плавно поєднувати частини уроку; підсумовувати результати уроку; пояснювати основні поняття, результати та процеси в освітній діяльності учнів; забезпечувати дієвий зворотній зв'язок з учнями, який би стимулював їхню успішність у навчанні; добирати засоби навчання, використовувати ІКТ відповідно до потреб учнів.

Також у документі наявний окремий блок, в якому визначено критерії ефективності роботи учителя, а саме: уміння проводити уроки й серії уроків з урахуванням накопичених знань і умінь учнів, їхніх попередніх досягнень та досвіду, забезпечувати їхнє просування до планових результатів навчання; використовувати різні стратегії оцінювання й підтвердження з їхньою допомогою досягнення результатів навчання як окремими учнями, так і групою учнів; підтримувати учнів у застосуванні нових знань і умінь відповідно до їхнього віку; уміння викладати ідеї і поняття послідовно, враховувати здібності учнів до сприйняття й продукування усних повідомлень.

Досить високими, на нашу думку, є вимоги оцінювання прогресу та результатів навчання учнів, оскільки вчитель повинен вміти: використовувати широкий спектр засобів оцінювання, моніторингу й реєстрації результатів навчання; оцінювати поточний рівень учнів з метою постановки досяжних результатів на майбутнє; надавати своєчасний, чіткий, конструктивний звіт про результати діяльності учнів, фокусуючи увагу на їхніх здобутках та проблемах; підтримувати учнів, організовуючи їхню рефлексію щодо свого навчання, допомагати їм формулювати поточні освітні потреби; оцінювати динаміку освітнього

процесу; оцінювати адекватність обраних методів оцінювання з точки зору впливу на освітній процес.

Попри очевидну серйозність встановлених вимог, маємо підкреслити, що британські вчителі на момент отримання статусу кваліфікованого вчителя вже мають власний досвід навчання й викладання в системі освіти, де налагодження зворотного зв'язку закладів педагогічної освіти з учнями є нормою, як і впевненість у тому, що добір ефективних способів оцінювання безпосередньо впливає на якість навчання учнів. З огляду на аналіз освітніх програм підготовки вчителів зазначимо, що на опанування теорії і практики оцінювання відведено майже третину навчального навантаження студента.

Вимоги до організації освітнього середовища передбачають уміння вчителя створювати комфортне розвивальне освітнє середовище в школі й поза нею; встановлювати для учнів чіткі дисциплінарні межі й відслідковувати їхнє дотримання; керувати поведінкою учнів і розвивати їхню здатність до самоконтролю та незалежності в процесі навчання. Усі ці непрості уміння вчителю необхідно продемонструвати під час кваліфікаційного іспиту, зокрема узгодженість демократичного стилю спілкування з учнями та забезпечення належної дисципліни у класі. На наше переконання, розвинути такі уміння можна лише за умови відведення великої кількості годин на практичну підготовку в школі, що відповідає вимогами до освітніх програм у британських закладах педагогічної освіти, адже співвідношення теорії і практики в університетському курсі становить приблизно 50% / 50% (Department for Education, 2020).

Цікавими й дещо незвичними для українських учителів можуть бути вимоги, пов'язані з роботою в команді та взаємодією з колегами, які увиразнюються в умінні налагоджувати партнерські зв'язки й обмінюватися результатами і досвідом; розподіляти функції та ролі у підтримці учнів й аналізувати

спільно досягнути результати. Вважаємо, що дотримання таких вимог уможливить зниження навантаження на учнів за рахунок його розподілення в умовах спільного планування навчального часу, підвищення ефективності накопичення знань і умінь за рахунок постійного закріплення навчального матеріалу та розвиток ключових компетентностей, які формуються в ситуації, коли звичні навчальні дії, що виконуються в одній предметній галузі, стають засобом вирішення задач в іншій.

1.2. Інституційна акредитація британських провайдерів педагогічної освіти

Аналіз автентичних документів із проблеми дослідження засвідчив, що провідним механізмом забезпечення якості педагогічної освіти в країні дослідження є акредитація освітніх закладів і програм. У глосарії ЮНЕСКО «Забезпечення якості та акредитація: глосарій базових термінів і понять» термін «акредитація» визначається як «процес, за допомогою якого (не)урядова або приватна інституція оцінює якість надання освітніх послуг закладом освіти в цілому або в межах конкретної освітньої програми з метою формального визнання її відповідності заздалегідь визначеним мінімальним критеріям або стандартам (UNESCO, 2007). Результатом цього процесу є, як правило, присвоєння на підставі позитивного чи негативного рішення певного статусу, визнання/не визнання, а іноді й надання ліцензії на здійснення діяльності з обмеженим терміном дії. Акредитація може передбачати первинне і періодичне самооцінювання, а також зовнішню оцінку експертами по галузі. Процес акредитації, як правило, реалізується в три етапи:

1) перший етап: самооцінювання, що може здійснюватися адміністрацією закладу педагогічної освіти, його керівництвом, викладачами закладу або групою забезпечення

освітньої програми, в результаті якого складається звіт щодо відповідності освітнього процесу стандартам та критеріям, визначеним акредитаційною організацією;

2) другий етап: ознайомчий візит (виїзд експертної групи) групи експертів, які обрані акредитаційною організацією. Експертна група переглядає надані у звіті самооцінювання докази, відвідує приміщення закладу педагогічної освіти, а також проводить інтерв'ювання академічного й адміністративного персоналу закладу, в результаті чого готує оцінювальний звіт, що містить рекомендації для прийняття рішення акредитаційною організацією;

3) третій етап: вивчення комісією акредитаційної організації фактів, доказів і рекомендацій щодо якості освітнього процесу та/або освітньої програми; підготовка остаточного рішення про результати акредитації; ознайомлення закладу освіти та інших установ за необхідності з рішенням акредитаційної організації (UNESCO, 2007).

Як показало дослідження, урядові й незалежні професійні інституції, виконуючи різні функції й обов'язки в галузі професійної підготовки і діяльності вчителів, спрямовують свої зусилля, передусім, на поліпшення якості педагогічної освіти шляхом встановлення стандартних вимог та узгоджених заходів контролю для забезпечення їхнього виконання. Основним механізмом управління якістю освіти в цілому та педагогічної зокрема в усьому світі визнано акредитацію освітніх закладів (інституційна) або програм/курікулумів (програмна), за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів. У широкому сенсі ключова категорія нашого дослідження «інституційна акредитація» трактується вченими, як: «процес, що передбачає аналіз інституційних процедур щодо забезпечення якості освіти, а також оцінювання умов і заходів щодо досягнення заявлених цілей» (Deu, 2011); «акредитація освітньої установи, включаючи всі її освітні програми, сайти та способи надання

освітніх послуг, що спрямовані на забезпечення якості освітніх програм закладу» (UNESCO, 2007).

Натомість, «програмна акредитація / спеціалізована акредитація» – це офіційна експертиза, що здійснюється уповноваженою інституцією/агентством з метою встановлення відповідності підготовки за цією програмою визначеним агентством вимогам (Council for Higher Education Accreditation, 2020); акредитація окремої освітньої програми, шляхом визначення дотримання встановлених спеціальною акредитаційною організацією стандартних вимог до освітньої програми та змісту навчального курсу (UNESCO, 2007).

Зауважимо, що у різних країнах, як і в різних галузях вищої освіти, і, навіть, у різних агентствах забезпечення якості використовуються різні визначення поняття «акредитація», а відтак і різне розуміння цілей та завдань цього процесу. Водночас, у більшості випадків сутність програмної акредитації полягає у підтвердженні того, що обсяг, рівень і якість освіти за певною програмою відповідає мінімальним вимогам освітніх стандартів, що визначають обсяг, зміст і рівень навчання та встановлюють показники (критерії) акредитації, які застосовуються у кожному конкретному агентстві, у кожній країні. Таким чином, будь-який тип акредитації базується на стандартах і є нормативною й організаційною основою освітнього простору (міжнародного, національного, регіонального).

У Великій Британії інституційна акредитація здійснюється центральним урядом країни, зокрема Департаментом освіти (Department for Education), з метою встановлення адміністративного контролю над цілями та результатами діяльності закладів освіти різних типів (університетів, педагогічних коледжів, шкільних консорціумів підготовки вчителів з центром у школі тощо), які надають освітні послуги в галузі професійної підготовки вчителів. На думку А. Сбруєвої, це передбачає встановлення відповідальності закладів освіти за виконання

законів, норм, правил і регулювань, які становлять легітимну основу їхньої діяльності, а також систематичного звітування перед вищими адміністративними інстанціями за результати своєї діяльності згідно з визначеною системою показників (Сбруєва, 2004).

Усі провайдери освіти, що забезпечують базову педагогічну освіту та післядипломну педагогічну освіту (INSET) у Великій Британії повинні бути акредитовані Держсекретарем з освіти, відповідно до «Положення про освіту (Кваліфікація шкільних вчителів)» від 2003 року (S.I. 2003/1662) зі змінами (Department for Education, 2019). Наявність акредитації, отриманої від Департаменту освіти, є необхідною умовою функціонування закладу педагогічної освіти у Великій Британії. Адже лише акредитований заклад отримує державне фінансування на підготовку майбутніх учителів, обсяги якого визначаються відповідно до кількості набраних абітурієнтів, яка, у свою чергу, також регламентується цією урядовою організацією. Це положення вперше було зафіксоване в Законі «Про освіту» (1994 р.), в якому акредитований заклад педагогічної освіти визначено як «акредитований заклад, що здійснює професійну підготовку педагогів за різними курікулами, які відповідають вимогам Міністерства освіти і кваліфікацій» (Her Majesty's Stationary Office, 1994).

З метою отримання акредитації для здійснення базової підготовки вчителів потенційний новий постачальник освітніх послуг повинен продемонструвати Департаменту освіти в своїй пропозиції (Proposals), як його послуги з самого початку запровадження відповідатимуть усім критеріям Державного секретаря до базової педагогічної освіти та вимогам до оцінювання якості професійної підготовки вчителів Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – OfSTED). Перед початком акредитації передбачається, що новий заклад

освіти здійснить вивчення попиту та пропозиції на місцевому й регіональному ринках освітніх послуг та врахує його в плануванні своєї діяльності (Department for Education, 2019).

За здійснення акредитації закладів педагогічної освіти відповідають Акредитаційний комітет (Accreditation Committee) та Група оцінювання якості (Quality Assessment Team), що входять до складу Департаменту освіти. Саме співробітники цих підрозділів вивчають й оцінюють відповідність розроблених закладами пропозицій професійної підготовки вчителів державним вимогам, які б гарантували високу якість педагогічної освіти та отримання випускниками статусу кваліфікованого вчителя (Foster, 2019).

Успішне проходження акредитаційної процедури залежить від повноти викладу пропозицій щодо реалізації професійної підготовки майбутніх учителів. Заклади освіти мають детально описати кожен пункт плану-пропозиції, щоб переконати Акредитаційний комітет у своїй спроможності здійснювати професійно-освітню діяльність згідно з державними вимогами. Критеріями оцінювання таких пропозицій є вимоги, зазначені у розробленому Департаментом освіти документі «Механізм акредитації базової підготовки вчителів» (Department for Education, 2019).

Проаналізуємо цей документ детальніше. Він складається з чотирьох розділів, зокрема: вступу, опису акредитаційної процедури, опису критеріїв бізнес-пропозиції та опису критеріїв освітнього процесу.

Опис акредитаційної процедури передбачає розклад, в якому визначено часові межі (останній термін) виконання кожного етапу акредитаційної процедури для забезпечення закладами освіти своєчасного проходження акредитації. У табл. 1. розміщено розклад, спланований у такий спосіб, щоб надати можливість освітній інституції ретельно підготуватися і вчасно завершити всі етапи акредитації.

**Розклад акредитації провайдера педагогічної освіти
у Великій Британії**

| Етапи акредитації | Термін виконання |
|---|--|
| 1. Збори робочої групи щодо складання проєкту плану професійної підготовки | кінець листопада |
| 2. Проєкт плану професійної підготовки необхідно надіслати не пізніше | 31 березня |
| 3. Департамент освіти розглядає проєкт закладу педагогічної освіти і дозволяє працівникам закладу завершити роботу над планом | до 30 квітня |
| 4. Департамент освіти проводить семінари для робочих груп, які розробляють плани | травень |
| 5. План необхідно подати на розгляд Департаменту освіти не пізніше | 31 липня |
| 6. Акредитаційний візит співробітників Департаменту освіти | вересень |
| 7. Засідання Акредитаційного комітету Департаменту освіти щодо розгляду результатів акредитаційної процедури | а) на початку жовтня; б) на початку листопада |
| 8. Департамент освіти повідомляє про результати акредитації | до кінця грудня |
| 9. Департамент розробляє цілі та завдання підготовки і визначає обсяги фінансування | до кінця лютого |

Як бачимо, від подачі на розгляд проекту плану підготовки вчителів і до початку її здійснення зазвичай проходить щонайменше 18 місяців. Наприклад, заклади освіти, що подали проєкт у березні, можуть розпочати роботу, за умови акредитації, лише у вересні наступного року.

Також у цьому розділі наголошується на вимогах до характеру і якості усіх документів, що подаються на розгляд Департаменту освіти, а саме: на електронну пошту подаються лише оригінали пронумерованих і ретельно відредагованих документів нових потенційних, а не діючих провайдерів професійної підготовки вчителів, які засвідчують відповідність установленим критеріям у порядку їхнього наведення в тексті з використанням сучасної термінології; документи не мають містити додатків, окрім тих, що передбачені вимогами.

Відповідно до вимог, обсяг третього розділу «Бізнес пропозиція» має бути не більше 3.000 слів і містити структуровану інформацію за такими пунктами:

1. Чітка аргументація на користь прагнення закладу отримати акредитацію задля здійснення освітніх послуг з базової підготовки вчителів. Тут слід розкрити:

- візію та місію закладу;
- переконливий план зростання пропозиції освітніх послуг (з акцентом на перші три роки діяльності);
- свідчення попиту на абітурієнтів, відповідно до існуючих пропозицій у районі, де розташований заклад;
- докази на користь набору абітурієнтів за предметними галузями, в яких існує дефіцит учителів на ринку праці;
- аналіз попиту та поточної конкуренції у базовій підготовці вчителів визначеної предметної галузі з урахуванням досліджень ринку освітніх послуг;
- докази того, як запропоновані вами освітні послуги сприятимуть задоволенню потреб шкіл, зокрема вчителями дефіцитних спеціальностей;

– розгляд фінансової спроможності забезпечення освітніх послуг щодо кількості студентів, партнерів, персоналу та інших витрат.

2. Прогнозована кількість студентів в розрізі галузей освіти, предметних спеціальностей, джерел фінансування тощо.

3. Назва, адреса, рейтинг Офісу стандартизації освіти та тип організацій, що беруть участь в освітньому партнерстві з підготовки вчителів, зокрема заклади педагогічної освіти. Опис повинен містити:

– інформацію про попередній досвід кожного партнера з базової підготовки вчителів в межах запропонованого партнерства та аргументацію на користь запрошення;

– статистику набору та утримання студентів на будь-яких попередніх курсах підготовки;

– докази, що підтверджують якість надання послуг з підготовки вчителів та здатність партнерства забезпечувати високоякісні послуги протягом тривалого часу.

4. Назва та тип закладу, що підлягає акредитуванню, передбачуваний рік початку надання освітніх послуг.

У розділі «Основні критерії» усі вимоги розподілено за шістьма напрямками, які складають відповідно шість пунктів досліджуваного документа:

1. Зарахування і відбір студентів.
2. Партнерство.
3. Програми та дисципліни.
4. Оцінювання студентів.
5. Забезпечення якості.
6. Управління фінансами.

У першому пункті зазначається, що заклади, здійснюючи набір абітурієнтів, мають знати, чи володіють останні відповідними особистісними й розумовими якостями, щоб стати вчителями, і чи вони потенційно спроможні досягти вимог Стандарту кваліфікованого вчителя. Уважне вивчення документів про по-

передню освіту вступника є невід’ємною частиною прийому до навчального закладу. Отже в цьому розділі вказано на необхідні документи, що підтверджували б академічні й особистісні досягнення майбутнього студента. Так, рівень знань абітурієнтів з математики, англійської мови та природничих наук має відповідати рівню «С» Сертифіката про загальну середню освіту (GCSE). Вступники на післядипломне відділення педагогічних закладів повинні мати ступінь бакалавра чи магістра в певній галузі наук або відповідну професійну кваліфікацію.

Згідно з вимогами другого пункту, всі заклади, що здійснюють професійну підготовку вчителів, повинні описати загальні положення управління соціальним освітнім партнерством між закладами педагогічної освіти та школами в межах спільної діяльності щодо професійної підготовки вчителів. Відповідно до документа, партнерство передбачає: узгоджене планування та здійснення базової підготовки вчителів; відбір абітурієнтів; оцінювання майбутніх учителів. Акцентуємо, що останніми роками у Великій Британії партнерство в педагогічній освіті реалізується, як правило, трьома основними шляхами:

- між школами та закладом педагогічної освіти в межах базової (undergraduate) та післядипломної (postgraduate) програм підготовки вчителів;

- між декількома школами без залучення закладу педагогічної освіти в межах програми базової підготовки вчителів з центром у школі (school-centered initial teacher training);

- між школами, закладом педагогічної освіти та місцевими органами освіти в межах індивідуальної програми підготовки вчителів, що оснований на працевлаштуванні (employment-based route) (Foster, 2019).

Критерії третього пункту, поза сумнівом, є надважливими, адже вони розкривають особливості розроблення освітніх програм і дисциплін. Відповідно до них заклад повинен:

- 1) мати чітко розроблену структуру та зміст професійної

підготовки, щоб уможливити досягнення студентами стандартів кваліфікованого вчителя;

2) гарантувати, що навчальні досягнення студентів регулярно та ретельно оцінюються згідно з критеріями Стандарту кваліфікованого вчителя;

3) гарантувати, що професійна підготовка здійснюється, враховуючи індивідуальні потреби кожного студента;

4) готувати майбутніх учителів до викладацької діяльності в межах, принаймні, двох послідовних ключових рівнів шкільної освіти, до яких обов'язково повинні входити «базовий рівень» або викладання в межах спеціальної середньої освіти.

5) гарантувати, що майбутні вчителі проходилимуть педагогічну практику щонайменше у двох школах у встановлених обсягах навантаження.

Четвертий пункт передбачає критерії, що застосовуються при перевірці заходів, спрямованих на організацію неупередженого і добросовісного оцінювання студентів під час навчання. Потенційний провайдер освітніх послуг у цьому пункті має надати детальний опис процесу оцінювання, модерування та реєстрації освітнього прогресу студентів відповідно до стандартів статусу кваліфікованого вчителя. Важливе значення в процесі акредитації також надається вивченню інституційних процедур оскарження студентами оцінювання їхньої успішності. Заклад педагогічної освіти зобов'язаний розробити відповідні процедури та засвідчити їхню дієвість.

Метою вимог, зазначених у п'ятому пункті, є гарантування забезпечення якісної професійної підготовки всіма закладами педагогічної освіти. Процедура забезпечення якості повинна стосуватись усіх аспектів надання освітніх послуг, насамперед навчання, оцінювання та управління навчальним процесом. Забезпечення якості здійснюється через створення системи моніторингу й оцінювання процесу підготовки в цілому й навчальних досягнень студентів зокрема. На зміцнення якості великий вплив

справляє управління освітнім процесом у закладі освіти: відбір і професійне вдосконалення викладачів, залучення їх до планування процедури внутрішнього контролю якості тощо.

На додаток до зазначених вимог у шостому пункті зазначається необхідність подання повної інформації про розподіл коштів, виділених Департаментом освіти для фінансування професійної підготовки педагогів. Виконуючи свою провідну функцію – фінансування педагогічної освіти, зазначена урядова структура асигнує кожному закладу цієї галузі освіти в перші два роки його роботи по 15.000 фунтів стерлінгів щорічно. Ці кошти, зазвичай, витрачаються на проєктування курсів підготовки та подальший професійний розвиток працюючого педагогічного персоналу, а також на придбання матеріально-технічних і науково-методичних засобів навчання тощо.

Крім того заклад отримує щорічно кошти для безпосередньої підготовки майбутніх учителів. Зазначимо, що фінансування закладів педагогічної освіти у Великій Британії здійснюється з урахуванням кількості прийнятих на курси підготовки студентів за певною спеціальністю. Тому, розробляючи необхідний для акредитації план, заклад повинен вказати, професійну підготовку якої кількості студентів і з яких спеціальностей він має намір здійснювати (Department for Education, 2019).

Отримавши акредитацію і розпочавши навчальну діяльність, заклади педагогічної освіти реєструються в Офісі стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей для подальшого підтвердження акредитації та оцінювання якості професійної підготовки вчителів. Як показало здійснене дослідження, ці процедури є взаємопов'язаними, оскільки наявність акредитації лише надає право педагогічному закладу здійснювати освітню діяльність. Оцінювання ж – спрямоване на перевірку якості діяльності закладу освіти й передбачає присудження йому певного рівня за результатами перевірки. Розроблена Офісом стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей система ранжування закладів педа-

гогічної освіти дозволяє уряду країни здійснювати цільове диференційоване фінансування й у такий спосіб впливати на якість їхньої роботи (Office for Standards, 2020).

1.3. Оцінювання провайдерів педагогічної освіти у Великій Британії

Оцінювання професійної підготовки вчителів у Великій Британії є обов'язковою і невід'ємною частиною сучасних процесів забезпечення якості педагогічної освіти. Відбуваючись у контексті запровадження спрямованого на результат підходу до підготовки цієї категорії педагогічних працівників, оцінювання уможливорює встановлення спроможності як закладів педагогічної освіти, так і конкретного студента в досягненні очікуваного навчального результату/цілей навчання, сформульованих у вигляді державних вимог до підготовки вчителів та їхніх кваліфікаційних характеристик. Запровадження у 90-х роках ХХ ст. в національному масштабі зовнішніх форм оцінювання професійної підготовки вчителів стало основним інструментом, за допомогою якого держава та суспільство мають змогу виявляти й аналізувати якісні показники діяльності закладів педагогічної освіти. Про що зазначається у документі Департаменту освіти «Вимоги до базової підготовки вчителів», а саме: «усі заклади, що здійснюють професійну підготовку вчителів, повинні ... гарантувати, що якість освіти досліджується під час зовнішніх і внутрішніх перевірок, а їхні результати використовуються для вдосконалення освітнього процесу» (Department for Education, 1998).

За результатами оцінювання суспільство формує судження про ефективність діяльності закладу, тому проблемам визначення мети та функцій перевірок, способів їхнього проведення, а також шляхів використання отриманої кількис-

ної і якісної інформації приділяється першочергова увага. Уряд визначив п'ять основних цілей оцінювання підготовки вчителів:

1. Забезпечувати державно-громадську відповідальність за якість підготовки вчителів.

2. Стимулювати безперервне забезпечення якості підготовки.

3. Інформувати громадськість про якість підготовки вчителів, яка здійснюється різними провайдерами педагогічної освіти.

4. Встановлювати взаємозалежність між обсягами фінансування закладів педагогічної освіти та рівнем якості базової підготовки вчителів.

5. Перевіряти відповідність здійснення підготовки вчителів встановленим державним вимогам (Office for Standards, 2020).

На нашу думку, зазначені цілі відповідають функціям зовнішнього оцінювання, докладну характеристику яких розробив відомий англійський дослідник шкільної і педагогічної освіти В. Холстід (V. Halstead). Згідно з цією характеристикою, такими функціями є:

– оцінювальна (evaluative – полягає в діагностуванні результатів діяльності освітньої системи, окремих закладів педагогічної освіти, рівня навчальних досягнень окремих студентів);

– інформаційна (informative – полягає в ознайомленні всіх зацікавлених сторін з результатами проведеного оцінювання);

– формувальна (formative – полягає в удосконаленні освітнього процесу на основі повноцінного використання здобутої інформації);

– підсумовуюча (summative – полягає у виявленні закладів педагогічної освіти з низькою успішністю та запровадженні системи заходів щодо удосконалення їхньої роботи) (Halstead, 2003).

У здійсненні оцінювання професійної підготовки вчителів домінуюча роль відведена Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей, якому в 1998 р. Законом «Про педагогічну

і вищу освіту» надано право перевіряти й інспектувати будь-які програми базової підготовки вчителів у Великій Британії (Teacher and Higher Education Act, 1998). Співробітниками цієї організації визначаються склад і розміри інспекційних груп, конкретизуються деталі всіх програм перевірки, розробляються й надаються закладам освіти розгорнуті пояснювальні записки щодо цілей, часових меж та характеру інспекцій, які вони планують проводити.

Маючи на меті сформувані чіткі принципи та критерії зовнішнього оцінювання, за допомогою яких можна було б встановити шляхи й способи перевірки якості та стандартів підготовки вчителів; визначити засоби ідентифікації переваг і недоліків у підготовці; отримати докази для прийняття рішень про розміщення навчального закладу в рейтинговій таблиці; забезпечити систематичність та послідовність здійснення зовнішнього оцінювання, Офіс стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей у тісній співпраці з Департаментом освіти послідовно розробляє підходи до цього процесу (Office for Standards, 2020).

Реалізація цих підходів у практичній діяльності регламентується документом «Рамка інспекції базової підготовки вчителів» (Initial teacher education inspection framework and handbook), структура і зміст якого постійно переглядаються й коригуються відповідно до змінюваних з часом державних вимог до професійної підготовки вчителів та їхніх кваліфікаційних стандартів. Адже і вимоги, і стандарти виступають основними критеріями оцінювання діяльності закладів педагогічної освіти та особистих досягнень студентів-майбутніх учителів (Office for Standards, 2020).

Вперше цей документ був запроваджений у 1998 р. як основа/орієнтир для розроблення програм зовнішньої перевірки й внутрішнього самооцінювання. У ньому визначаються цілі й ключові принципи інспекційних перевірок, повноваження та відповідальність Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей за інтерпретацією й використання результатів оцінювання;

окреслюються основні напрями і критерії оцінювання; встановлюються рівні досягнутої якості, а також вказуються шляхи подолання негативних результатів перевірки (низької якості надання освітніх послуг).

Як свідчить аналіз документа, оцінювання якості підготовки вчителів у Великій Британії є комплексною процедурою, що включає внутрішню (internal evaluation/self-assessment) та зовнішню (external inspection) перевірки. Далі конкретизуємо призначення кожної з них.

До внутрішньої перевірки, яка здійснюється адміністрацією закладу педагогічної освіти, залучаються експерти Ради з питань фінансування цієї інституції. Вони періодично відвідують і перевіряють роботу всіх факультетів. Ключовим завданням внутрішнього самооцінювання є встановлення пріоритетних цілей удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів і визначення шляхів та способів досягнення цього. Під час таких перевірок оцінці підлягають письмові тестові роботи студентів, їхні усні повідомлення, завдання, виконані за допомогою комп'ютерних тестових програм, а також робота тьюторів зі студентами і традиційні заходи, пов'язані з атестацією науково-педагогічного персоналу провайдера педагогічної освіти.

За результатами перевірки експерти складають «Офіційний звіт закладу освіти» (Institutional Returns), в якому відбивається реальний стан його діяльності з зазначенням успіхів і переваг, досягнутих під час підготовки, а також недоліків і галузей, які потребують особливої уваги в подальшій роботі. Результати внутрішнього самооцінювання ретельно вивчаються незалежними експертами Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей, які здійснюють зовнішню перевірку, оскільки ці показники мають суттєвий вплив на встановлення процедури зовнішньої перевірки та визначення остаточних результатів оцінювання якості роботи навчального закладу.

Зовнішня інспекція закладу педагогічної освіти здійснюєть-

ся групою так званих Зовнішніх експертів (External Examiners). До складу цієї групи входять акредитовані інспектори Її Величності (Her Majesty's Inspectors) з Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей та Додаткові інспектори (Additional Inspectors), якими можуть виступати досвідчені директори шкіл та вчителі вищої категорії, викладачі та співробітники адміністративних відділів закладу педагогічної освіти. Очолює кожен групу інспектор, який складає заключні звіти про результати перевірки і відповідає за їхнє оприлюднення (Reporting Inspector) (Stephenson, 1999).

Метою такої перевірки є сформувані об'єктивне судження про ефективність діяльності педагогічного закладу в цілому. Для досягнення цієї мети Офіс стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей розробив багатоаспектну структуру оцінювання основних чинників, які впливають на якість процесу підготовки майбутніх учителів. Ця структура наведена у табл. 2.

Таблиця 2.

Структура оцінювання професійної підготовки вчителів

| Провідна галузь оцінювання | | |
|--|--------------------|--|
| Стандарти, яких досягли студенти відповідно до «Стандарту кваліфікованого вчителя» | | |
| Професійні цінності в діяльності вчителя | Знання й розуміння | Викладання (планування, визначення цілей і очікуваних результатів; моніторинг та оцінювання; викладання і керівництво навчально-виховним процесом у класі) |

| Головна галузь сприяння | | |
|---|-------------------------------------|--|
| Якість підготовки | | |
| Якість підготовки структура і зміст курсу, визначення потреб студентів, якість форм і методів теоретичної і практичної підготовки | струк- | Ретельність, точність і послідовність оцінювання досягнень студентів |
| Інша галузь сприяння | | |
| Управління і забезпечення якості підготовки | | |
| Відбір студентів до закладу педагогічної освіти | Управління партнерськими стосунками | Забезпечення якості і планування заходів щодо її поліпшення |

Як показано у табл. 2, перевірки підлягають три основні аспекти підготовки вчителів:

- 1) «стандарти, яких досягли студенти» (standards achieved by trainees),
- 2) «якість підготовки» (training quality),
- 3) «управління і забезпечення якості підготовки» (management and quality assurance) (Office for Standards, 2020).

Структура першого компонента «стандарти, яких досягли студенти» складається з трьох секцій і повністю збігається зі структурою «Стандартів кваліфікованого вчителя». Отже, критеріями оцінювання студентів є вимоги до моральних якостей вчителя, знань і розуміння предмета своєї спеціалізації відповідно до ключових рівнів навчання в школі, до його умінь управляти власною педагогічною діяльністю (планування, моніторинг і оцінювання, викладання й керівництво освітнім процесом у класі) та навчальною діяльністю учнів (Secretary of State for Education, 2012).

У межах другого компонента «якість підготовки студентів» перевіряються:

- 1) відповідність змісту та структури освітніх програм закладу педагогічної освіти вимогам Національних курікулумів базо-

вої підготовки вчителів, а також їхня спроможність забезпечити досягнення студентами стандартів кваліфікованого вчителя;

2) міра виявлення і врахування потреб кожного студента;

3) якість форм та методів організації освітнього процесу в закладі педагогічної освіти й педагогічної практики у школі;

4) якість роботи тьюторів;

5) оцінювання студентів.

Аналіз документа показує, що основними критеріями оцінювання цього компоненту підготовки є вимоги, зазначені у провідному документі забезпечення якості педагогічної освіти у Великій Британії «Базова підготовка вчителів: критерії та поради» (Department for Education, 2020).

Третій компонент «управління і забезпечення якості підготовки» містить наступні позиції для контролю:

– порядок відбору студентів на навчання;

– структура партнерських відносин і управління, включаючи адекватність та ефективність розподілу коштів між ними;

– процедура забезпечення якості надання освітніх послуг та планування заходів, спрямованих на вдосконалення роботи закладу педагогічної освіти.

Отже, перевіряючи управління якістю освітнього процесу, особливу увагу інспектори приділяють спроможності педагогічного закладу забезпечувати, гарантувати та поліпшувати якість педагогічної освіти, що також оцінюється згідно з положеннями «Базова підготовка вчителів: критерії та поради».

Оцінювання педагогічних закладів у Великій Британії є трицикловим процесом, який складається з чотирьох візитів експертної групи впродовж навчального року. Такими циклами є:

— осінній, під час якого здійснюється перший візит, спрямований на збір і вивчення необхідної документації (освітні програми курсів підготовки, розклад навчання, особові справи викладачів, які здійснюють підготовку студентів), зустріч з науково-педагогічним персоналом закладу педагогічної освіти,

планування інспекційних заходів для другого та третього циклів;

— весняний, що передбачає другий і третій візити, під час яких особлива увага надається спостереженню за освітнім процесом, відвіданню лекційних та семінарських занять, зустрічам з педагогічним колективом та студентами закладу, а також аналізу письмових робіт студентів та спеціально розроблених інспекторами тестових опитувальників;

— літній, під час якого відбувається четвертий, найдовший (5 днів) візит експертів, спрямований на перевірку сформованості у студентів функцій педагогічної діяльності. Перевірка здійснюється в школі під час педагогічної практики студентів, де інспектори не лише спостерігають за практичною діяльністю студентів у класі (45–60 хвилин), а й проводять співбесіди з ними (60 хвилин), з учителями та менторами, до яких прикріплені стажисти (15 хвилин), аналізують студентські «Щоденники педагогічної практики» (Teaching Practice File) (45 хвилин) (Office for Standards, 2020).

Зауважимо, що для оцінювання рівня досягнень студентами вимог «Стандарту кваліфікованого вчителя», а також для перевірки інших аспектів підготовки введена 4-рівнева шкала:

1-й рівень: оцінка дуже добре (very good) – переважно висока якість з декількома визначальними рисами.

2-й рівень: оцінка добре (good) – стабільна хороша якість без суттєвих недоліків.

3-й рівень: оцінка достатньо/задовільно (adequate) – відповідає вимогам, що встановлені Департаментом освіти, але потребує значного вдосконалення та підвищення до рівня „добре”.

4-й рівень: оцінка низька якість/незадовільно (poor quality) – не відповідає зазначеним вимогам.

Відповідно до оцінок, виставлених за кожний із трьох

аспектів перевірки базової підготовки вчителів, визначається рівень якості діяльності педагогічного закладу. Передбачено п'ять таких рівнів:

Рівень «А» – присуджується закладу, який за результатами перевірки отримав оцінку «дуже добре» в першому аспекті перевірки (стандарти досягнень студентів), а також оцінки «добре» в інших аспектах.

Рівень «В» – присуджується закладу, який не отримав жодної оцінки нижче «добре».

Рівень «С» – присуджується закладу, якщо він отримав щонайменше одну оцінку «добре», а інші – не нижче «задовільно».

Рівень «Проміжний» (Borderline) – присуджується закладу, якщо він отримав усі оцінки «задовільно».

Рівень «Незадовільний» (Unsatisfactory) – присуджується закладу, якщо він отримав щонайменше одну оцінку «незадовільно».

Як бачимо, найвищий рівень за результатами перевірки може отримати лише той заклад, студенти якого досягли найкращих показників відповідно до «Стандарту кваліфікованого вчителя». У такому підході до ранжування відбивається провідна ідея оцінювання, згідно з якою: «ключовим показником ефективності діяльності закладу педагогічної освіти є результати оцінювання сформованості здатності студентів виконувати широкий спектр учительських функцій» (Office for Standards, 2020).

Як свідчить аналіз опрацьованих джерел з теми дослідження, система зовнішнього оцінювання якості підготовки вчителів у Великій Британії передбачає так званий зворотній зв'язок у відповідь на результати перевірки, який спрямований на забезпечення якості педагогічної освіти. З одного боку, його метою, передусім, є надати допомогу та підтримку закладам педагогічної освіти. Тобто, якщо за результатами перевірки

заклад опинився на «незадовільному» рівні, він повинен підготувати план відновлення (recovery plan), відповідно до якого буде здійснюватися повторна інспекція цього закладу в наступному навчальному році. У разі досягнення лише «проміжного» рівня заклади мають підготувати плани вдосконалення (improvement plan) і підлягають повторному оцінюванню через 12 місяців.

Копії цих планів надсилаються до Департаменту освіти не пізніше, ніж через 8 тижнів після опублікування звітів Офісом стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей про результати перевірки. Вони є винятково важливими для подальшої долі закладу педагогічної освіти і студентів, оскільки стають не лише засобом для отримання об'єктивної інформації про ефективність і якість діяльності закладу й системи в цілому, а й слугують основою для прийняття корекційних заходів щодо її удосконалення.

З іншого боку, вивчивши та проаналізувавши заключні звіти про результати зовнішнього оцінювання закладів педагогічної освіти, Департамент освіти складає рейтингові таблиці: чим вищий щабель займає заклад, тим більшу кількість студентів він зможе зарахувати на наступний навчальний рік і відповідно отримати більші обсяги фінансування (Office for Standards, 2020). Отже, у такий спосіб на практиці реалізується одна з основних цілей зовнішнього оцінювання, а саме – встановлення прямої залежності між обсягами фінансування провайдерів педагогічної освіти та рівнем якості їхньої роботи.

Підсумовуючи здійснене дослідження, спрямоване на вивчення пріоритетних завдань щодо забезпечення якості педагогічної освіти та шляхів їхнього вирішення у Великій Британії, можемо підсумувати, що в цій країні чітко окреслено стратегічні напрями державної освітньої політики з урегулювання основних чинників, що впливають на зміцнення якості професійної підготовки вчителів, до яких, зокрема, віднесе-

но: встановлення критеріїв відбору та процедур залучення до університетів свідомих абітурієнтів, які критично оцінюють власні здібності та ресурсні можливості закладів педагогічної освіти щодо оволодіння вчительською кваліфікацією; диверсифікацію шляхів отримання педагогічної професії за рахунок започаткування різноманітних програм післядипломної педагогічної освіти для різних категорій дорослого населення, що мають вищу освіту; диверсифікацію шляхів оплати за навчання на програмах базової та післядипломної педагогічної освіти; запровадження дуальної форми підготовки вчителів як у межах базової, так і післядипломної педагогічної освіти, де основними соціальними партнерами є заклади педагогічної освіти та шкільні консорціуми; встановлення стандартних вимог до отримання мінімальної педагогічної кваліфікації – статусу кваліфікованого вчителя – шляхом проходження кваліфікаційного екзамену.

Аналіз нормативних документів щодо організації і проведеної інституційної акредитації потенційних провайдерів освітніх послуг з підготовки вчителів у Великій Британії спонукав нас до таких узагальнень: 1) акредитація необхідна для отримання фінансування програм професійної підготовки вчителів, а також для того, щоб мати право присвоювати випускникам закладу професійну кваліфікацію – «статус кваліфікованого вчителя»; 2) акредитація надається закладам освіти і поширюється на всі освітні програми; 3) вона надається одноразово й довічно, користування нею не обмежене в часі; 4) акредитація може бути скасована/анульована, якщо буде виявлено невідповідність освітніх програм вимогам і критеріям Департаменту освіти. За таких обставин скасування акредитації поширюється на весь заклад; 5) під час акредитації Департамент освіти звертає увагу на попередній досвід шкіл-партнерів у професійній підготовці вчителів (половина задіяних шкіл повинна мати успішний досвід партнерства); 6)

важливою є наявність інших закладів відповідного профілю в регіоні чи районі, зокрема наявність подібного закладу педагогічної освіти в радіусі 15 миль; 7) акредитація визначає потенційну життєздатність програм професійної підготовки та ресурсних можливостей провайдера, що визначається, зокрема, за кількістю зарахованих абітурієнтів.

Вивчення сучасних підходів до оцінювання освітніх інституцій, що здійснюють професійну підготовку вчителів у Великій Британії, свідчить про те, що ця процедура є двокомпонентною і містить внутрішню та зовнішню перевірки. Внутрішня перевірка здійснюється співробітниками закладів педагогічної освіти та має на меті визначити недоліки в навчальному процесі, а також розробити відповідні засоби втручання для їх усунення. Зовнішня перевірка здійснюється урядовою організацією Офісу стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей за усталеною моделлю, яка передбачає оцінювання трьох основних аспектів підготовки вчителів (стандарту досягнень студентів; якості здійснення підготовки; управління і забезпечення якості підготовки) впродовж осіннього, весняного та літнього циклів одного навчального року.

Запровадження зовнішньої перевірки посилило відповідальність педагогічних закладів за результати своєї роботи як перед урядовими інституціями, так і перед споживачами освітніх послуг. За її результатами уряд, тобто Департамент освіти, здійснює систему заходів щодо стимуляції закладів підвищувати ефективність своєї діяльності (формування рейтингових таблиць і оприлюднення їх у широкій пресі; встановлення квоти на набір абітурієнтів і фіксованих обсягів фінансування відповідно до місця у рейтинговій таблиці). Ранжування закладів педагогічної освіти за результатами перевірки слугує інформаційною основою для прийняття споживачами рішень щодо вибору закладу для навчання.

Сучасна модель оцінювання професійної підготовки вчи-

телів у Великій Британії передбачає застосування зворотного зв'язку, тобто оптимального використання результатів оцінювання з метою підвищення ефективності діяльності закладів, що здійснюють педагогічну освіту. Спостерігається тенденція до узгодження освітніх стандартів (Національний курікулум базової підготовки вчителів), професійних стандартів (Стандарт кваліфікованого вчителя), акредитаційних стандартів (Вимоги до професійної підготовки вчителів) та критеріїв і форм оцінювання якості підготовки вчителів.

Література до розділу

1. Авшенюк Н.М. (2005). Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (початок ХХ – кінець ХХІ ст.): дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Миколаївна Авшенюк, К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 235 с.
2. Кремень В.Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. Український педагогічний журнал, 1, 8-15.
3. Міністерство освіти і науки України. (2018). Концепція розвитку педагогічної освіти. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserpciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
4. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. (2019). / кол. авт.: М.Мазорчук (осн. автор), Т.Вакуленко,
5. В.Терещенко, Г.Бичко, К.Шумова, С.Раков, В.Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 439 с.
6. Сбруєва А.А. (2004). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал».
7. Рогова, Т. (2017). Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. Педагогіка та психологія, 56, 294-301.
8. An overview of the application process. Retrieved from: <https://getintoteaching.education.gov.uk/an-overview-of-the-application-process>
9. Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A

- Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
10. Cameron-Jones M. (1988). Looking for Quality and competence in teaching. In R. Ellis (ed.) *Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Profession*. London: Croom Helm, 53–67.
 11. Council for Higher Education Accreditation (2020). About Accreditation. CHEA (USA). Retrieved from: <https://www.chea.org/about-accreditation>
 12. Department for Education and Employment. (1998). Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. Requirements for Courses of Initial Teacher Training. London: DFEE, 134–138.
 13. Department for Education and Employment. (1999). National Standards for Headteachers. London: DfEE, 17 p.
 14. Department for Education. (2011). Training our next generation of outstanding teachers. An improvement strategy for discussion. DFE, London www.education.gov.uk/publications/DFE-00054-2011
 15. Department for Education. (2015). Initial teacher training (ITT) performance profiles for the academic year 2017 to 2018, England – outcomes for trainee teachers. DFE, London. <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics>
 16. Department for Education. (2015). Policy Paper. 2010 to 2015 Government Policy: Teaching and School Leadership. DFE, London. Updated 8 May 2015 <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-school-leadership/2010-to-2015-government-policy-teaching-and-school-leadership>
 17. Department for Education. (2016). Standard for teachers' professional development. Implementation guidance

- for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers. DFE, London. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_PD_Expert_Group_Guidance.pdf
18. Department for Education. (2019). Arrangements for ITT accreditation submissions. London: DFE.
 19. Department for Education. (2019). Initial teacher training (ITT) Census for 2019/20, England. DFE, London <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-teacher-training>
 20. Department for Education. (2020). Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice. DFE, London. Updated 4 September 2020 <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice>
 21. Department for Education. Professional skills tests. DFE, London. <http://sta.education.gov.uk/professional-skills-tests/>
 22. Dey, N. (2011). Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in India. *Academic Research International*, 1(1), 104-110.
 23. Foster D. (2019). Initial teacher training in England. Briefing Paper. The House of Commons Library, London <https://commonslibrary.parliament.uk/category/social-policy/education/>
 24. Foster D. (2019). Initial teacher training in England. Briefing Paper. London: The House of Commons Library. Retrieved from: <https://commonslibrary.parliament.uk/category/social-policy/education/>
 25. Her Majesty's Stationary Office. (1994). Education Act 1994. London: HMSO.
 26. OECD. (2019). Working and Learning Together: Rethinking

- Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
27. OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
 28. Office for standards in Education (2002). Framework for the Inspection of Initial Teacher Training. London: OFSTED.
 29. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2020). Initial teacher education inspection framework and handbook. Manchester: OFSTED.
 30. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (How we inspect Initial Teacher Training. URL:<http://www.ofsted.gov.uk/howwework>.
 31. Pring R. (1992). Standards and Quality in Education. *British Journal of Educational Studies*. 41 (1), 4–22.
 32. Reynolds M. (1999). Standards and Professional Practice: the TTA and Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Studies*. September, Vol. 47 (3), 247–260.
 33. Secretary of State for Education. (2012). Teachers' Standards https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf
 34. Stephenson J. (1999). Evaluation of Teacher Education in England and Wales. TNTEE Publications. 2 (2), 191–199.
 35. UNESCO. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Papers on Higher Education (ed.) Leland Conley Barrows. Bucharest: UNESCO – CEPES.
 36. UNESCO/ILO. (2010). Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Report2009. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://www.ilo.org/global/>

industries-and-sectors/education/WCMS_364850/lang--en/index.html

37. UNESCO-UIS. (2006). Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. www.uis.unesco.org/publications/teachers2006.
38. Universities and Colleges Admissions Service. Undergraduate interview invitations. <https://www.ucas.com/undergraduate/after-you-apply/undergraduate-interview-invitations>

РОЗДІЛ 2 МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У США

2.1. Встановлення кваліфікаційних вимог до вчителів у США

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації якісна педагогічна освіта стає важливою умовою успішного економічного розвитку держави. США – країна, яка володіє розвинутою системою професійної підготовки вчителів, що ґрунтується на давніх багатонаціональних та історичних традиціях, має розвинену законодавчу підтримку та досить ефективні механізми забезпечення якості освіти через призму стандартизації змісту освіти, моніторингу її якості, менеджменту на рівні держави та школи, оцінювання навчальних досягнень тих, хто навчається.

Наголосимо на тому, що американськими вченими розкрито напрями й шляхи реформування педагогічної освіти в США (А.Берг, Е.Бойер, Р.Гарднер, Е.Гітлін, І.Гудлед, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.І.Діес, Ю.Ітон, Е.Морган, Р.Орфілд, К.Прайс, Дж.Спіро, Дж.Спрінг, І.Файштрайзер та ін.); визначено різні підходи до забезпечення якості професійної підготовки вчителів

(С.Белл, Л.Дарлінг-Хаммонд, І.Кел, Р.Лав, Г.Спаркс-Лангер, Р.Дж.Спейді та ін.); проаналізовано механізми забезпечення якості підготовки та перепідготовки вчителів (Л.Дарлінг-Хаммонд, Ч.Кларк, Дж.Ньюсам, Д.Томпсон, Р.Ульрих та ін.).

Наукові розвідки засвідчують, що напрями та цілі підготовки вчителів у США залежать від історико-політичних, соціально-економічних чинників, що, в свою чергу, впливає на підходи до забезпечення якості педагогічної освіти. Якщо у 50-60-х рр. ХХ ст. пріоритетом державної політики США було зміцнення військового потенціалу, то під час підготовки вчителів особливу увагу приділяли якості підготовки вчителів фізико-математичних та природничих дисциплін, розвитку дослідницької діяльності студентів, інформатизації процесу навчання тощо. Водночас з'явилися нові навчальні дисципліни в підготовці вчителя, які забезпечували зв'язок теорії і практики. Йшлося про підготовку вчителя-професіонала, вчителя нової формації.

В умовах економічної кризи у 70-их роках та економічного зростання в 80-х роках ХХ століття державна політика США орієнтувалася на підвищення конкурентоспроможності держави, тому перед освітою було поставлено мету – до кінця тисячоліття мати найкращу освіту в світі. Відповідно до цього було затверджено Програму «Підготовка Вчителя для Демократичної Школи» (Preparing Teacher for Democratic Schools), в якій основною метою педагогічної освіти проголошується забезпечення високої якості професійної підготовки вчителя, Тому наступні десять років (90-ті роки ХХ століття) пройшли під лозунгом «десятиліття якості освіти» (Fraser, 1992). Це спонукало до контролю якості підготовки вчителів на федеральному рівні.

Суттєвий вплив на розробку підходів до забезпечення якості підготовки та перепідготовки американських вчителів мала доповідь «Нація в небезпеці» (Nation at Risk, 1983). Було здійснено перегляд умов для тих, хто вступає до закладів пе-

дагогічної освіти; термінів навчання, зокрема, для бакалаврів і магістрів; структури педагогічної освіти (вчитель-наставник; вчитель-професіонал; вчитель-початківець); створено інститут інтернатури для вчителів-початківців; посилена практична спрямованість підготовки вчителя через тісні взаємозв'язки педагогічних інституцій зі школами; особлива увага приділялася залученню до навчання в педагогічних закладах освіти молоді з національних меншин, корінного населення (Шандрок, 2014, с. 155; Fraser, 1992).

Важливе місце в розробленні процедур із забезпечення якості педагогічної освіти мало встановлення відповідності змісту стандартів підготовки вчителя та освітніх стандартів шкіл на рівні держави й штатів, а також контролю якості педагогічної освіти, зокрема введення Національною Комісією з питань викладання (National Commission on Teaching) (NCT) національного вчительського іспиту (statewide teacher's examination); створення Консорціуму з оцінювання й підтримки вчителів-початківців (Beginning Teacher Support and Induction Consortium, 1987 р.) та розроблення стандартів для викладання математики й англійської мови (1995 р.), історії й суспільних наук, початкової та спеціальної освіти тощо (2001 р.).

У 2004 році в 49 штатах встановлені стандарти, згідно з якими майбутні вчителі повинні відповідати якості початкового вчительського сертифікату. Сьогодні для вчителя середньої школи наявність ступеню бакалавра є обов'язковою вимогою для викладання в державних школах, а в окрузі Колумбія обов'язковим є ступінь магістра. Відзначимо, що школи, заклади педагогічної освіти, інститути підвищення кваліфікації, органи народної освіти та ін. несуть рівну соціальну відповідальність за якість навчання й виховання.

На думку С.Шандрок (Шандрок, 2014), оцінка якості професійної підготовки вчителів розглядається як соціальна функція суспільства по підготовці, залученню на роботу й

розвитку педагогічних кадрів на користь суспільства. Л.Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 1994) вважає, що зростає розуміння в потребі масштабної якісної професійної підготовки вчителів країни за такими аспектами, як лінгвістична підтримка (білінгвальна освіта й навчання), соціокомунікативна підтримка (залучення до культури домінуючої національності) тощо.

Визначення цілей освіти є першим стратегічним моментом на шляху забезпечення якості професійної підготовки вчителів, оскільки включає визначення потреб і розробку послуг, покликаних задовольнити ці потреби. Американські дослідники (І.Д.Гудлед, Р.Б.Лав, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.Дієс та ін.) вказують на високу значущість розробки стандартів якості тому, що децентралізована система управління освітою в минулому мала різнобій у вимогах до якості педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у США (Шандрук, 2014, с. 155-156).

Історично США мають децентралізоване управління освітою, за яким відповідальність за освіту покладена на штати. Функціонування системи освіти в штатах регулюються законодавчими органами штатів, які приймають відповідні закони та положення, що містять детальні вимоги відносно підготовки вчителів, прийому їх на роботу, а також формують освітню політику в оцінюванні якості професійної підготовки вчителів.

Майже всі штати керуються вимогами якості професійної підготовки вчителів середньої школи: кандидат на педагогічну посаду у всіх штатах має бути сертифікований відповідно до стандартів, зафіксованих в нормах і законах штатів; вимогою 46 штатів є складання спеціального письмового сертифікованого іспиту; після здобуття вчительського сертифікату штату до зарахування на постійну посаду законодавчо передбачено випробувальний термін від двох до п'яти років, в багатьох штатах зі щорічною й поточною атестацією.

Таким чином, в умовах децентралізованого управління системою освіти в США не ставиться завдання єдиної концепції оцінки якості педагогічної освіти. Оцінювання якості підготовки вчителів середньої школи країни регламентується законодавчими й виконавчими органами штатів.

Управління якістю післядипломної підготовки вчителів середніх шкіл здійснюється на федеральному, регіональному та місцевому рівнях. Кожен рівень характеризується сукупністю взаємозв'язків (взаємодії) системи педагогічної освіти та суспільства, сукупністю внутрішньосистемних компонентів та стосунків між ними, показниками якості та спеціалізованими ланками для реалізації управлінських функцій, оцінкою та контролем виконання.

На федеральному рівні управління якістю педагогічної освіти здійснюють Департамент Освіти США, низка неурядових організацій (агентств), Американська Федерація Вчителів (American Federation of Teachers) (AFT), Американська Асоціація Коледжів Педагогічної Освіти (American Association of Colleges for Teacher Education) (AACTE), Американська Педагогічна Асоціація (The Association of American Educators) (AAE), Рада з Акредитації Педагогічної Освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE), Національний Комітет Професійних Педагогічних Стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS) тощо.

Згідно з прийнятим у 1994 році Конгресом США законом «Цілі 2000: Закон про Американську Освіту» (Goals 2000: Education American Act) в структурі Департаменту Освіти США починають функціонувати нові установи: Управління з Планування, Оцінки й Вдосконалення Освітньої Політики (Office of Planning, Evaluation and Policy Development US Department of Education), Управління менеджменту (Office of Management), Інститут Педагогічних Досліджень (Institute of Education Sciences) тощо.

Департамент Освіти США як федеральний орган освіти здійснює виконання завдань із забезпечення якості підготовки вчительських кадрів на національному рівні: виконання статистичних заходів, вимір і оцінку якості педагогічної освіти, організацію й проведення досліджень в галузі педагогіки, розподіл федеральних фондів для програм науково-дослідної діяльності університетів і коледжів тощо.

Професійні освітні організації з управління та моніторингу якості професійної підготовки вчителів середньої школи: Фі Дельта Каппа (Phi Delta Kappa Professional Education Association) (PDK), Асоціація Розвитку Освітніх Програм (Program Development Education Association) (PDEA); Асоціація Сучасних Мов (Modern Language Association) (MLA) тощо – регулярно проводять дослідження, на підставі яких визначається рівень якості професійної підготовки вчителів та його відповідність вимогам сучасної школи. Результати досліджень дозволяють корегувати й складати програми підготовки вчителів та підвищення їхньої кваліфікації. Дані програми використовують адміністративні органи штатів, університети, коледжі та факультети педагогічної освіти.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів середньої школи на регіональному рівні здійснюється департаментами освіти штатів, шкільними округами, регіональними інститутами акредитації, сертифікації та ліцензування тощо. Департаменти освіти штатів розробляють рекомендації з обсягів й змісту освіти в закладах освіти, стандарти педагогічної освіти, видають ліцензії для роботи в шкільних установах, надають консультаційні послуги місцевим органам освіти, визначають додаткові іспити для тих, хто бажає працювати в школах, тощо (Шандрук, 2014, с. 157- 159).

У США результати регіонального моніторингу якості вищої педагогічної освіти висвітлюються в Національному звіті «Вимірювання у вищій освіті» (Measuring Up The National

Report Card on Higher Education) і публікуються Національним центром державної політики й вищої освіти кожні два роки. Національний звіт містить інформацію про розвиток і досягнення національної освіти та функціонування систем вищої освіти, у тому числі й педагогічної, кожного штату за шістьма критеріями: – підготовка (Preparation) – рівень підготовки абітурієнтів до навчання у ЗВО; – активність (Participation) – можливості та мотивація громадян штату для вступу до ЗВО; – доступність (Affordability) – доступність вищої освіти для студентів та їх сімей; – підсумок курсу (Completion) – успішність студентів відповідно до навчальної програми та своєчасність отримання дипломів; – користь (Benefits) – соціально-економічні вигоди, які отримує штат від освіти своїх громадян; – знання (Learning) – знання, вміння та навички, отримані студентами у ЗВО (Measuring Up. The National Report Card on Higher Education, 2006). Метою звіту є надати широкому загалу та політикам інформацію, яку вони можуть використовувати для оцінки та покращення стану вищої освіти в кожному штаті. Кожен штат оцінюється відповідно до результатів своєї діяльності у вищій освіті, бо саме вони несуть основну відповідальність за доступність і якість освіти в США (Олендр, Степанюк, 2018).

2.2. Акредитація закладів педагогічної освіти в США

Особливе місце в забезпеченні якості педагогічної освіти займає процедура акредитації. Основними функціями акредитації є: 1) контроль відповідності навчальних закладів чи програм встановленим стандартам; 2) інформаційна допомога майбутнім студентам у виборі бажаного навчального закладу; 3) інформаційна допомога навчальним закладам у визнанні

залікових кредитів, отриманих студентом в іншому навчальному закладі; 4) допомога у визначенні навчальних закладів і програм для інвестування з державних і приватних фондів; 5) захист навчальних закладів від негативного внутрішнього та зовнішнього впливу; 6) заохочення до постійного вдосконалення; 7) залучення зацікавлених осіб до планування й оцінювання роботи навчальних закладів; 8) встановлення компетенцій для використання при визначенні критеріїв, що застосовуються для отримання професійних сертифікатів чи ліцензій, необхідних для здійснення трудової діяльності; 9) забезпечення гарантії можливості отримання федеральної допомоги (Association of Specialized and Professional Accreditors, 2011; Олендр, Степанюк, 2018).

В освітній галузі США існує два види акредитації: – інституційна (institutional) – навчального закладу в цілому; – спеціалізована (specialized або programmatic) – програм підготовки фахівців. Інституційна акредитація проводиться в межах певного навчального закладу й стосується його структури та функціонування. Агенції, які здійснюють такий вид акредитації, називаються інституційними й поділяються на регіональні та національні. Регіональні акредитаційні агенції акредитують ЗВО, які проводять підготовку фахівців з різних спеціальностей усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Національні акредитаційні агенції проводять акредитацію навчальних закладів певного профілю, які готують фахівців з вузького кола спеціальностей. Стандарти та правила, якими керуються регіональні та національні інституційні акредитаційні агенції є ідентичними, а навчальні заклади, акредитовані такими агенціями, вважаються визнаними ЗВО в системі освіти США. Більшість фахових асоціацій не акредитують факультети та школи, якщо навчальний заклад не пройшов загальну акредитацію (Stauffer, 1981, Олендр, Степанюк, 2018).

У США понад 1.400 вузів мають програми з підготовки вчителів (NCTQ, 2012). Вони варіюються за розміром, програмами та репутаціями. Фінансування державних університетів здійснюється переважно за рахунок оплати за навчання та прямих субсидій штатів. Ці субсидії постійно скорочуються через фінансові труднощі штатів. Університети змушені піднімати оплату за навчання. Федеральний уряд теж фінансує вищу освіту за рахунок надання гарантованих позик студентам і їхнім батькам. Так, в навчальному році середній студент бакалаврату отримує фінансової допомоги на \$ 12 455, з них \$ 6 539 у вигляді грантів, \$ 4 907 в федерально гарантованих позиках і \$ 1 009 у вигляді податкових пільг і за федеральною програмою працевлаштування для студентів (Federal Work-Study). Приблизно 46% всіх грантів надходить від федерального уряду, тоді як на початку ХХ століття – лише 29%. Іншими словами, йде поступова федералізація фінансування (але не регулювання) вищої освіти (Сидоркин, 2013).

Якщо донедавна більшість з вузів з педагогічними факультетами були акредитовані однією з двох національних недержавних професійних організацій – National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) або Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Нещодавно вони оголосили про злиття й утворення єдиного акредитаційного органу, який став називатися Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). Треба відзначити, що всі вузи, в складі яких функціонують факультети або програми підготовки вчителів, крім того ще акредитуються однією з п'яти регіональних неурядових асоціацій за загальним критеріями для всіх вишів (CNEA, 2016).

Крім цього практично у всіх штатах кожен педагогічний факультет повинен мати ліцензії (або сертифікати), які видаються відповідними органами управління початковою та середньою освітою. Взаємини між двома типами акредитації

досить складні й неоднорідні. У багатьох штатах діють угоди між NCATE і регіональною владою про спільну акредитацію. У деяких ці процеси відбуваються паралельно, і тому менша кількість вузів може собі дозволити подвійну акредитацію. Процес акредитації факультетів NCATE двоступеневий.

Акредитація ЗВО в цілому або окремої програми підготовки складається з кількох етапів: спочатку керівник освітнього закладу повинен представити розроблений ЗВО каталог і лист, в якому описується те, наскільки заклад відповідає вимогам для отримання права на акредитацію. Необхідною умовою для участі в отриманні акредитаційного статусу вважається представлення річного звіту (Annual Institutional Report), який містить такі важливі дані, як кількість студентів, зарахованих на навчання, їхнє забезпечення, а також працевлаштування випускників тощо. Після ознайомлення з матеріалами претендента на акредитацію, в тому числі й з оцінкою фінансової спроможності навчального закладу, представник акредитаційної агенції проводить попередню експертизу із прийняттям відповідних стандартів.

Найважливішим етапом процесу акредитації є самоаналіз ЗВО для визначення рівня виконання стандартів, встановлених акредитаційним органом. Цей етап вимагає часу та детального планування. Суттєвим є те, що процес самоаналізу становить основу для вдосконалення ефективності надання освітніх послуг. Коректне виконання численних завдань цього етапу вимагає обізнаності з усіма вимогами та особливостями такого процесу. З цією метою проводяться семінари, які знайомлять з процедурою акредитації й оцінювання. Вони є обов'язковими для усіх закладів освіти, котрі бажають отримати акредитаційний статус. Не пізніше, ніж за 18 місяців перед поданням результатів самоаналізу, головний адміністратор навчального закладу чи координатор процесу самоаналізу повинен відвідати такі семінари.

Спочатку кожна з програм (спеціальностей) педагогічного факультету надає документацію в свою національну професійну асоціацію, наприклад вчителів історії або математики. У звіті крім описів представлено ще й узагальнені дані по 6-8 ключовим критеріям оцінювання студентів за останні 2-3 роки. Визначальними є два критерія: оцінка предметних знань (зазвичай результати предметних тестів і портфоліо), оцінювання сформованості вмінь щодо планування, оцінювання та аналізу успіхів учнів (за результатами педагогічної практики). Зазначимо, що далеко не всі програми отримують національну акредитацію з першого разу, а деякі втрачають її при черговій акредитації.

Наступний етап акредитації передбачає акредитацію факультету в цілому. За умов наявності усіх необхідних документів і задовільних результатів самоаналізу призначається комісія для оцінювання роботи факультету та перевірки стану справ на місці. Склад комісії повідомляється заздалегідь, і заклад освіти має право за певних умов просити про його заміну.

Комісія NCATE спочатку вивчає представлений факультетом за кілька місяців до візиту звіт. По кожному стандарту готується пояснювальна записка, наводяться узагальнені статистичні дані, що підтверджують їхню відповідність стандартам NCATE. Потім комісія приїжджає на місце для зустрічей з викладачами, адміністраторами, партнерами та студентами – на 2-3 дні. Після закінчення візиту та проведення акредитаційної експертизи комісія готує письмовий звіт з висновком про можливість акредитації (Сидоркин, 2013). Усі матеріали, що стосуються акредитації, вивчаються досвідченими фахівцями, а потім ще й відповідним комітетом акредитаційної агенції. Якщо документи в належному стані, останній вносить пропозицію про підготовку проекту рішення. Зазвичай приймається рішення про продовження акредитації строком

до семи років. Є окремі випадки, коли акредитація надається умовно. Якщо ж впродовж наступних двох років недоліки не усунені – навчальний заклад позбавляється акредитації. У випадку незгоди заклад має право подати апеляцію, але зазвичай лише 2 % таких апеляцій задовольняються. Кредити, отримані студентами за навчальні курси, прослухані в неакредитованому навчальному закладі, не зараховуються автоматично в інших ЗВО, і студенти не мають гарантії працевлаштування після закінчення такого освітнього закладу. У випадку успішного завершення процедури акредитації ЗВО отримує акредитаційний сертифікат. Результати акредитації публікуються у відповідному бюлетені й є доступними для широкого загалу. Відповідно, контроль якості освітніх послуг має прозорий характер (College Accreditation in the United States, 2016; Олендр, Степанюк, 2018, с. 54-60).

Безсумнівно, позитивною стороною акредитації є її комплексність, більш-менш загальні вимоги до якості освітнього процесу. Педагогічні факультети можуть вимагати справедливого розподілу ресурсів всередині університету, оскільки педагогічний факультет не може бути «бідним родичем» серед інших факультетів. Вимоги до створення системи моніторингу допомагають поступово створити культуру поваги до об'єктивних даних і звичку доводити свою професійну спроможність з цифрами в руках.

Недоліки процесу в тому, що він вимагає значних трудовитрат і чималих фінансових вкладень. Факультет, який проходить акредитацію, зазвичай впродовж року готується до неї. Підготовка до акредитації стає пріоритетом, а інші справи відсуваються на другий план. Як і в будь-якому акредитаційному процесі, виникає питання про баланс між реальним поліпшенням якості педагогічної освіти та трудовитратами на збір величезної кількості даних і написання об'ємних доповідей. Чи варта гра свічок? На це питання немає однозначної і універ-

сальної відповіді. Не зайвим буде нагадати, що Американська система акредитації педагогічної освіти ще дуже далека від стабільності. Її параметри та пріоритети постійно змінюються, тому що ніхто з учасників поки не вважає, що знайдений оптимальний варіант. NCATE існує з 1954 року (Accrediting Council for Independent Colleges and Schools, 2016; Сидоркин, 2013, с. 139-143).

2.3. Оцінювання якості педагогічної освіти в США

Стандартизоване оцінювання є ще однією дієвою формою здійснення моніторингу якості американської освіти. Воно проводиться в формі стандартизованих тестів при вступі до американських ЗВО, а також на різних етапах навчання в університеті. Завдяки тестуванню університети можуть прогнозувати академічну успішність майбутнього студента й оцінити здатність абітурієнта до продовження освіти, а також рівень навчальних досягнень студентів.

У США система самооцінки університетів одержала найбільший розвиток. Це пов'язано з тим, що вже в перші десятиліття існування США (1800–1820) із появою перших університетів були сформульовані два основні принципи американської вищої школи: суверенітет навчального закладу та свобода для студентів у виборі навчальних предметів і курсів. У подальшому держава й Департамент освіти в США не втручалися в процес контролю за якістю їхньої роботи, і американська університетська освіта, у тому числі й педагогічна, стала контролюватися переважно самими навчальними закладами.

Узагальнюючи отримані дані про проведення акредитації в США, можемо констатувати, що самооцінка університетів (педагогічних факультетів) становить основу моніторингу, є

підготовкою до отримання офіційної оцінки від зовнішніх експертів і залучення додаткового фінансування. Сформульовано положення про те, що системи оцінки, які організовані самими університетами, є найбільш прогресивними формами саморегуляції, дієвими та ефективними, тому що кожен ЗВО розробляє свою концептуальну схему, свою стратегію та програму оцінки, свою методика й план її здійснення відповідно до своїх цілей, завдань і ресурсів університету. Реальна адміністративна влада в американських університетах належить Опікунським радам, яким адміністрацією штату (де знаходиться університет) доручається здійснювати контроль за роботою університету. Досвід США свідчить, що зміщення акцентів у забезпеченні якості університетської освіти в бік поглибленого самоконтролю та самоаналізу навчальних закладів з повною доступністю інформації про них та результати експертно-громадських перевірок дає значний позитивний результат. Самоаналіз в американських університетах поширюється також на викладачів і студентів, що сприяє забезпеченню та постійному підвищенню якості освіти. Цілком закономірно, що при організації моніторингу якості освіти в університетах США значна увага приділяється аналізу якості навчальних досягнень студентів. Слід зазначити, що в процесі моніторингу студентської успішності використовуються різні види контролю:

- поточний контроль (continuous assessment), що здійснюється протягом навчального року, може повністю виключати підсумкову оцінку, а оцінювання рівня засвоєння вивченого матеріалу відбувається на основі результатів виконання індивідуальних тестів і завдань впродовж вивчення курсу. Такий вид контролю пов'язаний з управлінням за процесом навчання і виконує одночасно облікову функцію й функцію зворотного зв'язку;

- періодичний контроль (end-of unit assessment) – полягає в оцінці знань й умінь студентів за певний період з метою ви-

явлення, наскільки успішно вони оволоділи системою знань і вмінь з певної теми; – підсумковий контроль (final assessment) – визначає кінцеві результати навчання, фіксує рівень навченості. Окрім постійного моніторингу студентської успішності, який здійснюється викладачами, у цьому процесі беруть участь академічні ради закладів вищої освіти, які постійно контролюють академічний стан студентів, прогнозують можливі провали в їхній успішності та намагаються запобігти їм (Пивоварова, 2007).

Для моніторингу якості професійної діяльності викладачів у США поряд із самоаналізом, оцінюванням з боку колег та адміністрації широко розповсюджена практика комплексного оцінювання педагогічної діяльності викладачів студентами. Вагоме значення в контексті забезпечення якості педагогічної освіти в США належить моніторингу якості освітнього менеджменту. Він здійснюється адміністрацією ЗВО та представниками професорсько-викладацького складу й передбачає контроль за забезпеченням належної якості взаємодії суб'єктів надання освітніх послуг, уможливленням індивідуальної траєкторії навчання студентів тощо. Постійний аналіз ефективності прийняття управлінських рішень складає основу автотиторингу освітнього менеджменту. Головним стимулом високого розвитку системи моніторингу якості вищої освіти в США є зростання попиту населення на освітні послуги, відтак і зацікавленості з боку потенційних студентів у отриманні об'єктивної інформації щодо умов навчання в конкретному університеті, конкурентоспроможності випускників на ринку праці тощо (Олендр, Степанюк, 61-62).

Залежно від суб'єкта здійснення моніторингових процедур та мети їх проведення розрізняємо два напрями моніторингу якості освіти в США: зовнішній і внутрішній. Основу зовнішнього напрямку моніторингу складає оцінювання, що проводиться спеціалізованими органами (акредитаційними агенціями, фахівцями з ранжування ВНЗ, спеціалістами, що

здійснюють розробку та проведення стандартизованих тестувань тощо) за чіткими критеріями та показниками. Враховуючи те, що кваліметричний моніторинг будь-яких об'єктів (у тому числі якості вищої освіти) передбачає їхню чітку кількісну оцінку, зазначений вид моніторингу якості університетської освіти в США, на нашу думку, доцільно назвати кваліметричним моніторингом за участю спеціалізованих органів.

У США також поширена практика залучення роботодавців до проведення оцінки якості підготовки вчителів; американські університети тісно співпрацюють зі школами, а рекомендації їхніх представників враховуються національними комісіями та професійними асоціаціями, які здійснюють керівну та регуляторну функції в управлінні педагогічною освітою США. Зокрема, проводиться аналіз і удосконалення тих умінь та навичок, на які звертають увагу роботодавці; розробляються вимоги щодо знань, вмінь і навичок претендентів на ту чи іншу посаду тощо. Зазначені форми контролю, на нашу думку, доцільно назвати професійним моніторингом. Значна роль в організації навчання та контролю за його якістю в США відводиться громадським організаціям, численним асоціаціям та братствам, опікунським радам, об'єднанням професорів і випускників, які встановлюють свої правила та вимоги щодо вдосконалення навчального процесу, беруть участь в управлінні закладами освіти, виконують дорадчі чи контролюючі функції (координують роботу рад з освіти в кожному зі штатів) з великою громадянською відповідальністю та властивим їм духом демократизму. Вони також надають фінансову підтримку для реалізації навчальних і науково-дослідних програм, виступають в якості лобі інтересів університетів. Відтак, здійснюваний згаданими організаціями моніторинг слід вважати громадським.

Основу внутрішнього напрямку моніторингу складає моніторинг якості навчальних досягнень студентів, який передбачає різні форми (поточний, рубіжний, підсумковий тощо) контро-

лю знань і навичок студентів викладачами; загальний контроль їхньої успішності адміністрацією ЗВО. Вагомою складовою внутрішнього моніторингу якості педагогічної освіти в США є викладацький моніторинг (моніторинг професійної діяльності викладачів), який передбачає оцінювання студентами, колегами й адміністрацією якості роботи педагогів. Зазначені елементи внутрішнього напряму моніторингу якості педагогічної освіти в США органічно доповнені управлінським моніторингом – моніторингом якості освітнього менеджменту. Останній здійснюється адміністрацією ЗВО, керівниками відповідних підрозділів і представниками професорсько-викладацького складу з метою контролю якості взаємодії суб'єктів надання освітніх послуг та забезпечення індивідуальної траєкторії навчання студентів. Суттєвою ознакою усіх цих видів є оцінювання власної діяльності учасниками освітнього процесу (студентами, викладачами, адміністрацією університету). Тому ми виокремили автотестування – індивідуальну діагностику з метою самокорекції – як елемент системи моніторингу якості вищої педагогічної освіти в США. Названі напрямки моніторингу якості педагогічної освіти в США залежно від обсягу охоплення об'єктів моніторингу здійснюються на міжнародному, національному, регіональному й інституційному рівнях.

Отже, основними складовими моніторингу якості педагогічної освіти є: якість навчальних досягнень суб'єкта освітнього процесу, якість об'єкта надання освітніх послуг, якість процесу надання освітніх послуг та якість результату діяльності освітньої системи. Основними формами проведення моніторингу в США є: ранжування та складання рейтингів ЗВО; акредитація й стандартизоване оцінювання, а основними методами для проведення моніторингу – тестування, опитування, анкетування та складання звітів. (Олендр, Степанюк, 2018, с. 62-67).

В США моніторинг якості навчальних досягнень суб'єкта починається при відборі абітурієнтів. Про результати скла-

дання тестів і, відповідно, можливість абітурієнта бути зарахованим до університету його повідомляє Державний центр оцінювання. Останній сповіщає відповідну кількість балів за виконання завдань-тестів, що відображає певний обсяг і рівень знань та вмінь. Оскільки кожен університет самостійно визначає критерії прийому та вимоги для зарахування, саме він вирішує, чи влаштовує його набрана кількість балів. Абітурієнт може подати до суду на центр тестування в разі невідповідності похибки до отриманих результатів. Останній, у цьому випадку, має довести, що вимірювання є точним і об'єктивним. Під час вступної кампанії університети приділяють велику увагу ретельному відбору абітурієнтів. Американські дослідники (Cabrera & Burkum, 2001) зазначають, що одним із важливих критеріїв якості вищої освіти США є критерій прийому (admission criteria) для визначення права вступу до університету. Попри це, в США для усіх громадян існують рівні права вступу до вибраного ними ЗВО.

Більшість американських дослідників виокремлюють три вагомих критерії оцінки абітурієнтів:

- 1) особистий статус (об'єктивні докази неординарних особистих якостей);
- 2) академічні знання, самостійність мислення та ерудиція;
- 3) платоспроможність (плата за навчання в американських університетах вища, ніж в інших англомовних країнах).

Від абітурієнтів вимагається велика кількість документів: результати тестування; відомості про попередні академічні досягнення (бал сертифікату про середню освіту); рекомендації й оцінки учнів учителями та консультантами школи; документи, що засвідчують наявність коштів на навчання та ін. Рішення про зарахування студентів до університету приймає спеціальна приймальна комісія або факультет того університету, в який абітурієнт збирається вступити. Починаючи з 1989 р., щорічні звіти Національної Асоціації з консультацій

по прийому до ВНЗ (National Association for College Admission Counseling – NACAC) повідомляють, що університети використовують щонайменше 12 конкретних показників при прийомі абітурієнтів. До таких показників відносяться: платоспроможність; зразки письмового есе; інтерв'ю; рекомендації від консультантів школи та вчителів; докази, що свідчать про виключно лідерські якості, та ін. Проте не всі показники прийому мають однакову вагу при відборі першокурсників. З 12 показників Національна Асоціація з консультацій по прийому до ВНЗ виокремила чотири, які вважаються найбільш вагомими: оцінки за результатами курсів з підготовки до навчання в коледжі; оцінки вступного іспиту; середній бал атестату; рейтинг учня в школі (Cabrera & Burkum, 2001).

За даними відділу статистики Ради Коледжів (College Board's College Admission and Enrollment Statistics), у 2009 р. більшість університетів вказали, що до найбільш важливих вирішальних чинників у визначенні того, яких студентів приймати до університетів, належать врахування середнього балу сертифікату про середню освіту (High School Diploma) і середнього балу за результатами національних іспитів (тестів), а також рекомендації консультантів і вчителів шкіл. В рекомендаційних листах консультанти характеризують такі риси абітурієнтів: розумові здібності, допитливість, вміння раціонально розподіляти час, самовпевненість, емоційна зрілість, лідерські якості, академічна цілісність (academic integrity), відповідність вимогам навчального закладу (responsiveness to instruction). До університету вступають особи, які отримали дванадцятирічну освіту в державній (public) або приватній (private) школі. Назва школи під час вступу до університету майже не береться до уваги, оскільки програми із обов'язкових предметів скрізь однакові. Заяви в університети учні подають у віці 17 років, за рік до закінчення середньої школи. Цей рік частина учнів присвячує поглибленому вивченню тих дис-

циплін, які вони планують обрати в подальшому. Абітурієнти надсилають детально заповнену анкету разом із супровідним листом та іншими документами, які вимагає вибраний університет. При вступі до університету велику вагу мають також рекомендації незалежної організації Ради Коледжів (College Board), яка перевіряє тести SAT, оцінює знання учнів у балах і за дорученням самих учнів направляє відповідні сертифікати з оцінками до вибраного учнями ЗВО. При прийомі абітурієнтів університети користуються селективним, конкурсним або відкритим відбором (Романовський, 2000). При селективному відборі враховують навчальні досягнення учнів із профільних навчальних предметів. Дворічні та мінімально спеціалізовані коледжі з цією метою використовують відкритий відбір. Кожний американський університет, попри існуючі основні критерії, визначає й додаткові критерії, що впливають на рішення щодо прийому абітурієнтів і призначення фінансової допомоги. Тому не існує єдиних вимог до абітурієнтів (Олендр, Степанюк, 2018).

Незалежним стандартизованим тестуванням і національним оцінюванням успіхів у навчанні перевіряються не лише здобуті знання, а й уміння критично мислити, організувати й аргументувати свої думки, вирішувати проблеми, використовуючи надану інформацію. Якість мислення є важливим критерієм оцінювання інтелектуальної спроможності майбутнього вчителя в США. Загалом американські дослідники зазначають, що тести використовуються з метою: вимірювання студентських навчальних досягнень і здібностей; поділу студентів на навчальні групи; відбору студентів для навчання за різними програмами; оцінювання ефективності навчальних програм і діяльності викладача (Grant, 2003). Вивчення й аналіз системи контролю знань у США дає підстави стверджувати, що тестовий контроль є основною формою перевірки знань. З метою оцінки академічної готовності абітурієнта до

вступу в університет використовують два види тестів: SAT та АСТ. Ці іспити забезпечують шлях до отримання можливості навчатися, фінансової підтримки чи стипендії, і, таким чином, це є справедливо стосовно усіх студентів. SAT (Scholastic Assessment Test) складається з двох частин: тест на логіку (SAT Reasoning Test) та предметні тести (SAT Subject Tests). Тест на логіку перевіряє якість мислення, знання мови, аналітичні та математичні здібності й взагалі є загальним тестом на здатність мислити. Предметні тести дають можливість продемонструвати досягнення в конкретних наукових галузях і диференціювати себе в процесі прийому до ЗВО. Загалом існує близько 20 SAT Subject Tests в п'яти тематичних галузях: англійська мова, історія, мови, математика і природничі науки. АСТ (American College Test) є одним із двох найбільш розповсюджених стандартизованих тестів для вступу до американських університетів. Завдяки цьому тесту університети та коледжі можуть прогнозувати академічну успішність майбутнього студента й оцінити здатність абітурієнта до продовження освіти, хоча в більшості випадків вважається, що він перевіряє знання, отримані в школі. Тест складається з чотирьох основних частин, кожна з яких вимірює академічні знання з основних дисциплін курсу середньої школи: англійська мова; математика; читання; природничі науки (тести на вибір правильної відповіді) й однієї додаткової – письмо (написання есе протягом пів години). Загалом, АСТ і SAT розглядають різні якості: АСТ вважають змістовим тестом, і він є ближчим до перевірки реально вивченого обов'язкового шкільного матеріалу, у той час як SAT перевіряє логічне й математичне мислення. Загалом національні іспити (тести) в США дають чітку розгорнуту картину рівня знань усіх учнів, а відтак і рейтингу тієї чи іншої школи або коледжу. Розробкою стандартизованих тестів й інших екзаменив для вступу до університетів, а також проведенням самих тестувань займаються незалежні приватні організації, зо-

крема Служба тестування ETS (Orlich, Harder, Callahan, 2010; Олендр, Степанюк, 2018).

Загалом для оцінювання навчальних досягнень у сучасній американській освітній системі використовують дві основні форми тестових завдань: тести-есе (тести-твори) та об'єктивні тести. Аналіз літературних джерел показав, що: – завдання тесту-есе вимагають побудови власної відповіді та вміння висловити її власними словами, а завдання об'єктивного тесту – вибору правильної відповіді з кількох запропонованих альтернатив.

Для виявлення відповідності професійним стандартам вчителів-початківців середньої школи деякі штати використовують спеціальні тести, розроблені Службою Тестування Освіти (Educational Testing Service – ETS) – Praxis Series або Професійна Атестація Вчителів-початківців (Professional Assessment for Beginning Teachers). Ці тести мають триступеневий набір ліцензійних іспитів: перший рівень це комп'ютеризований тест основних академічних навиків читання, письма та математики; другий рівень – письмовий тест з фактичного знання предмету й основ педагогіки; третій рівень – оцінка викладання за допомогою спостережень та співбесіди.

Praxis Series пропонують оцінки кожної стадії кар'єри вчителя-початківця, від вступу на педагогічні факультети до реальної роботи в класі. Praxis I оцінює навички читання, письма й математики, необхідні вчителям незалежно від класу й предмету, який викладається. Praxis II оцінює знання предмету, який викладає кандидат. Praxis III оцінює педагогічну майстерність в класі. Тести Praxis Series регулюють доступ в педагогічну професію для вчителів-початківців, контролюються штатом та є обов'язковими для ліцензування.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів на муніципальному рівні здійснює місцевий відділ освіти (Board of Education) або департамент освіти міста (City Department of

Education). Наприклад, Департамент Освіти міста Нью-Йорк (The New York City Department of Education) (NYCDE) керує найбільшою системою державних шкіл в США (близько 1700 шкіл, з них 369 нових шкіл побудовано після 2002 року). Під керівництвом департаменту працює 75 000 вчителів та навчається 1100 000 учнів. Щорічний бюджет організації складає 24 мільярди доларів США (Шандрук, 2014).

NYCDE, з метою забезпечення якості освіти та професійної підготовки вчителів державних шкіл, регулярно збирає та аналізує дані успішності учнів, які є основним чинником оцінювання професійної діяльності вчителів. Так, місія Офісу післяшкільної готовності (Office of Postsecondary Readiness) (OPSR) полягає в тому, щоб упевнитись, що в кожного учня на достатньому рівні сформовані знання, навички та компетенції, щоб закінчити середню школу та успішно розпочати свій післяшкільний шлях відповідно власним інтересам та потребам.

На думку І.Гудледа (Goodlad, 1990), якість підготовки вчителів повинна базуватися на наступних основних критеріях: розуміння поняття громадянства; володіння інтелектуальним потенціалом; володіння педагогічними знаннями; розуміння загального призначення шкільного навчання (с. 191).

Таким чином, якість підготовки вчителів США забезпечується системою державних і суспільних стандартів. На федеральному рівні відбивається загальне визначення та обґрунтування основних напрямів якості педагогічної освіти в національному масштабі. На рівні штату реалізуються плани щодо забезпечення якості професійної підготовки вчителів, результати яких визначено тактичними цілями та стандартами. Відповідальності за їхнє досягнення покладено на департаменти, бюро, агентства, які розташовані на території штату, інститути акредитації, сертифікації та ліцензування педагогічної освіти. Юридичну силу мають лише субнаціональні стандарти, розроблені й прийняті на рівні штату.

Література до розділу

1. Гриневич, Л.М. (2009). Національні моніторингові дослідження якості освіти: досвід США. Вісник. Тестування і моніторинг в освіті, 11, 37–47.
2. Зварич, І. (2008). Педагогічна майстерність у процесі оцінювання знань студентів США. Рідна школа, 6, 76–79.
3. Калініна, О. (2012). Розвиток концепції якості в контексті американської вищої освіти. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки, 7 (242), 200–208.
4. Калініна, О. (2013). Порівняльний аналіз показників якості американської вищої освіти. Зб. наук. пр. Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Сер.: Педагогічні та психологічні науки, 1 (66), 54–62.
5. Кошманова, Т. (1999). Педагогічна освіта в Сполучених Штатах Америки (історичний аспект). Освіта і управління, 3 (1), 155–158.
6. Локшина, О. (2006). Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів: американський досвід та українські перспективи. Директор школи, 10/11, 6–7.
7. Олендр, Т.М., Степанюк, А.В. (2018). Моніторинг якості природничої освіти в університетах США. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
8. Олендр Т.М., Степанюк, А.В., Габелко, О. (2018). Проблема підвищення кваліфікації вчителів у США. Наукові записки: серія Педагогічні науки, 135, 79–83.
9. Пивоварова, О. (2007). Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США. Освіта і управління, 1, 121–

128.

10. Різниченко, С.Т. (1999). Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів в США (історико-педагогічні аспекти). К.: Київський держ. торг.-екон. ун-т.
11. Романовський, О. (2000). Особливості вищої освіти США. Рідна школа, 1, 31–50.
12. Сидоркин, А.М. (2013). Профессиональная подготовка учителя в США. Вопросы образования, 1, 136–155.
13. Хриков, Є. (2007). Теоретико-методологічні засади моніторингу якості професійної підготовки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/uk/career/articles/2.html>.
14. Шандрук, С.І. (2012). Тенденції професійної підготовки вчителів у США. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012.
15. Шандрук, С. (2012). Забезпечення якості професійної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти США. Наукові записки: серія Педагогічні науки, 102, 154–161.
16. Accrediting Council for Independent Colleges and Schools [Electronic resource]. – 2016. – Online at : <http://www.acics.org>.
17. Association of Specialized and Professional Accreditors [Electronic resource]. – 2011. – Online at : <http://www.aspa-usa.org>.
18. Cabrera, A.F., & Burkum, K.R. (2001). College admission criteria in the United States: An overview. Center for the Study of Higher Education. The Pennsylvania State University.
19. CHEA, Council for Higher Education Accreditation <http://www.chea.org>.
20. College Accreditation in the United States (2016). <http://www.ed.gov/admins/finaid/accreditation.html>
21. CSTP (2009). California Standards for the Teaching

- Profession. Commission on Teacher Credentialing <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>
22. Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based Assessment and Educational Equality Harvard Educational Review, 62 (1), 5–26.
 23. Darling-Hammond L., Rothman R. (Eds.) (2011). Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. Washington, DC: Alliance for Excellent Education; Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
 24. Gansle K.A., Noell G.H., Burns J.M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana. Journal of Teacher Education, 63, 5, 304–317.
 25. Fraser, J.W. (1992). Preparing teacher for democratic schools: The Holmes and Carnegie reports – five years later a critical reflection. Teachers college record, 94(1), 7–40.
 26. Measuring Up. The National Report Card on Higher Education (2006). <http://measuringup.highereducation.org/>.
 27. NCES (2007) Status and trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities <http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/#1>
 28. NCSS (2002) National Standards for Social Studies Teachers. National Council for the Social Studies <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
 29. NCTQ: National Council on Teacher Quality <http://www.nctq.org/p/edschools/list.jsp>
 30. Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C. et al (2010). Teaching strategies: A guide to effective instruction. Wardsworth : Cengage Learning.
 31. Porter A.C., Smith T.M., Desimone L.S. (eds) (2010).

- Organization and effectiveness of induction programs for new teachers. *The National Society for the Study of Education Yearbook*, 111 (2).
32. Stauffer, T.M. (1981). *Quality – Higher Education’s Principal Challenge*. Washington: American Council on Education.
 33. The Blue Ribbon Panel (2010). *Teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers* <http://ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715>.
 34. TEAC (The Teacher Education Accreditation Council). <https://www.teac.org/>

РОЗДІЛ 3 МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРАЛІЇ

3.1. Законодавче забезпечення гарантування якості підготовки вчителів в Австралії

Дж.Стронж (Stronge, 2007) стверджує, що хороший учитель є важливим фактором підвищення шансів на успіх для всіх учнів. Програми підвищення якості вчителів вважаються наріжним каменем освітніх реформ. Науковець в процесі дослідження якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах виявив, що в основі цього поняття лежить ефективність навчання. Як і в багатьох країнах, в Австралії немає чіткого визначення цього поняття, оскільки ефективність навчання залежить від таких характеристик, як тип предмета, розмір класу, здібності студентів і практика оцінки, а також інших контекстуальних чинників, що сильно розрізняються між факультетами та університетами (Stronge, 2007).

Говорячи про якість у вищій педагогічній освіті, австралійський вчений Л.Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2000;

2003) має на увазі судження про рівень досягнення певного результату (мети). Це також судження про рівень, при якому показники або результати мають бажані характеристики згідно деякої норми або по відношенню до особливих певних критеріїв або завдань. Іноді ці судження можуть бути відносно конкретної мети – випуск компетентного фахівця. Таким чином курс навчання в вищому навчальному закладі задовольняє якість, якщо він відповідає певним стандартам або рівню відповідно до заданої мети.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми нашого дослідження ми дійшли висновку, що існують різні підходи до розуміння якості професійної підготовки. Науковці дане поняття розглядають не лише як результат діяльності, а й як можливості його досягнення, а також як процес формування певних характеристик фахівця.

Оскільки основною відмінністю педагогічної освіти є спрямованість на підготовку педагогічних кадрів, здатних реалізувати себе в виконанні повного спектру функцій та обов'язків, то якість професійної підготовки відноситься до категорій соціальної якості й постає як відповідність потребам соціуму, професійно-педагогічної діяльності та особистості. Якість результатів педагогічної освіти в інтегративній формі виражається в якості майбутнього фахівця (Голерова, 2009).

В процесі дослідження якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії ми виявили, що в її основі лежить якість як навчання, так і викладання. Як і в багатьох країнах, в Австралії немає чіткого визначення цього поняття, оскільки якість навчання залежить від таких характеристик, як вид предмета, розмір класу, здібності студентів і практика оцінки, а також інших контекстуальних чинників, що сильно розрізняються між факультетами та університетами.

Виходячи з цього, якість професійної підготовки характеризує не лише результат, але й фактори його формування: якість

освітніх ресурсів, якість викладацького складу, якість інформаційного та методичного забезпечення, якість освітньої програми та технологій освіти, якість виховної роботи у вузі. Таким чином можемо сказати, що якість професійної підготовки являє собою складну багаторівневу динамічну систему якостей, що формуються в процесі навчання.

З метою повного охоплення всіх компонентів процесу забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в сучасній науці здійснюють моніторинг. На думку О.Отравенко (2018), моніторинг якості професійної підготовки забезпечує постійний зворотній зв'язок та стимулює процеси професійного розвитку й саморозвитку майбутнього вчителя, його здатність до інноваційної діяльності. Це призводить до якісної професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії, гуманізму, інтегративності та взаємодії. Досліджуючи функції моніторингу, С.Литвиненко (2014) визначила наступні: інформаційно-оцінна, пошуково-дослідницька, корекційно-формуюча, прогностична. Визначені функції впливають із загальної мети – підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Здійснення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволяє відстежити та зрозуміти динаміку, зміст, тенденції змін, що відбуваються у студентів в процесі навчання, та на основі цього покращити освітній процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності.

Протягом багатьох років якісне викладання в Австралії просувалося завдяки санкціонованим урядом ініціативам, таким як Комітет з викладання університетів Австралії (Committee for University Teaching and Staff Development). У серпні 2004 року було створено Австралійську навчально-викладацьку раду (Australian Learning and Teaching Council) в якості загальнонаціонального центру для підвищення якості навчання та

викладання у вищій освіті, що сприяє руху до досконалості у викладанні в секторі вищої освіти, зокрема і педагогічної, та заохочення та підтримки стратегічних змін в напрямку підвищення якості підготовки, а також активного моніторингу якісних змін (Australian Learning and Teaching Council, 2009). Австралійська навчально-викладацька рада в своїй діяльності використовує низку критеріїв: підходи до навчання, які впливають, мотивують і надихають студентів на навчання; розробка навчальних програм та ресурсів, що відображають сучасні потреби; підходи до оцінки та зворотного зв'язку, що сприяють незалежному навчанню; повага та підтримка розвитку студентів як особистості; а також наукова діяльність, що вплинула і покращує навчання і викладання (Australian Learning and Teaching Council, 2009).

Питанням покращення якості педагогічної освіти в Австралії також займається Міністерська консультативна група з педагогічної освіти (Teacher Education Ministerial Advisory Group), що була створена урядом Австралії в 2014 році. За результатами моніторингу якості програм підготовки вчителів консультативна група підготувала доповідь, яка стала поворотним моментом в процесі підвищення якості педагогічної освіти в Австралії. Вона виявила високий ступінь відмінностей в якості програм підготовки та в рівні підготовки вчителів. Було зазначено, що підвищення якості професійної підготовки є загальнонаціональною проблемою, що потребує скоординованого реагування – по штатах і територіях, органах з акредитації, установах освіти, вчених, директорах, вчителів і батьках (Голерова, 2009).

Оскільки підвищення якості підготовки вчителів є необхідною умовою для підвищення якості системи шкільної освіти Австралії в цілому та підвищення успішності учнів у школі зокрема. Міністерська консультативна група з педагогічної освіти надала 38 рекомендацій по п'яти основних пунктах моніторингу, таких як: посилення контролю якості програм підготовки вчителів; суворий відбір абітурієнтів; покращений

професійний досвід; надійна оцінка випускників; розширення можливостей національного дослідження та кадрового планування (Голерова, 2009).

Основна увага доповіді була зосереджена на акредитації програм підготовки вчителів через занепокоєння, що діючі стандарти не застосовуються належним чином. Більшість поданих у звіті рекомендацій були включені в перегляд списку процедур Акредитації програм початкової педагогічної освіти в Австралії: стандарти та процедури (Accreditation of Initial Teacher Education in Australia: Standards and Procedures). На сьогодні вони впроваджуються через існуючі вимоги до акредитації та узгоджуються з загальною метою: підготувати вчителів, які готові до трудової діяльності, позитивно впливають на навчальний процес в школі й відповідають потребам сучасного суспільства (Review calls for teacher education, 2015).

Детально розглянемо значення кожного з п'яти запропонованих пунктів.

1. Посилення контролю якості програм підготовки вчителів. Консультативна група виявила, що акредитація програм по всій Австралії була непослідовною, що призводило до різних рівнів підготовки вчителів після випуску. Більш суворе перевірка якості педагогічних програм забезпечить послідовність і суворість акредитації програм на національному рівні й допоможе забезпечити кожному випускникові кращі можливості для розвитку знань і практичних навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності.

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства співпрацював з державними та територіальними регулюючими органами для посилення оцінки програм педагогічної освіти. Щоб акредитувати програму підготовки, університети повинні показати, наскільки випускники відповідають австралійським стандартам для випускників. Оскільки сьогодні стандарти є головним засобом державного регулювання якості освіти, то

австралійський федеральний уряд впровадив різні національні стандарти й заснував різні організації для контролю за дотриманням їхніх вимог.

Вимоги державного стандарту професійної підготовки педагогів відображає освітня програма, сутність якої повинна бути спрямована на досягнення поставленої мети. Освітня програма – це комплекс чинників (організаційних положень), що забезпечують інтеграцію всіх елементів освітнього процесу (від мети підготовки до атестації випускника) в єдиний процес формування компетентностей, професійної свідомості (результат освіти) готовності майбутнього вчителя до самостійної професійної діяльності та соціального життя (Голерова, 2009).

Якість освітньої програми проявляється у відповідності державному стандарту та збалансованості різних чинників освітнього процесу, до яких входять навчальний план, методичне забезпечення, наявність викладачів, контрольно-вимірювальних матеріалів підсумкової атестації випускника. Зауважимо, що на відміну від вітчизняних університетів, де програми підготовки розробляються та реалізуються на рівні педагогічних факультетів і кафедр, в університетах Австралії, де відсутні кафедри, цими питаннями займаються спеціально організовані педагогічні команди. Також в рамках факультету призначаються відповідальні за забезпечення якості програм і кожної дисципліни, які повинні показати, як кожна дисципліна сприяє розвитку загальнокультурних і професійних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів (Голерова, 2009).

Що стосується матеріально-технічного та інформаційно-методичного забезпечення, то слід зазначити, що воно теж має якість, що проявляється в комплексі таких характеристик, як доступність Інтернету, програм навчальних курсів, підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій, комп'ютерних програми навчання та ін. По кожній програмі та дисципліні відкрита й доступна інформація про цілі, зміст навчання

та його організацію, в електронному вигляді доступні підручники, книги, посібники та інші необхідні медіа ресурси. Також повинна бути надана інформація про те, які загальнокультурні та професійні компетенції формуються й яким чином, на яких підставах і за якими критеріями будуть оцінюватися результати навчання (Голерова, 2009).

2. Більш суворий відбір абітурієнтів. Більша прозорість та суворість у відборі абітурієнтів в Австралії має на меті підвищення рівня якості випускників. Дуже важливо, щоб вчителі початкових класів володіли навичками та характеристиками, необхідними для успішної роботи, адже педагогічна професія покладає на них унікальні обов'язки щодо результатів навчання та безпеки учнів.

Дослідження показали, що найкращі вчителі мають цілий ряд якостей, що включають як академічні здібності, так і особистісні характеристики. У цій галузі досягнуто прогресу, переглянуті стандарти та процедури ґрунтуються на цьому та забезпечують більш досконалі та прозорі підходи до вибору вступників. Важливо, щоб вчителі володіли сильними навичками грамотності та числення, щоб сприяти розвитку цих навичок у своїх учнів. Усі студенти, які навчаються на педагогічних факультетах, повинні пройти національний тест перед закінченням навчання, щоб продемонструвати, що вони мають ці навички (Голерова, 2009).

3. Покращений професійний досвід. Педагоги визначають, що шкільний досвід є одним з найцінніших етапів підготовки. Рекомендації Консультативної групи спрямовані на те, щоб майбутнім вчителям було надано можливість зв'язати те, що вони вивчають в університеті, з практикою в школі, з метою підвищення їхньої впевненості та вдосконалення професійних навичок.

Завдяки новим стандартам акредитації були підвищені вимоги до високоякісного професійного досвіду, що включають по-

требу укладати договори про партнерство, покращувати канали спілкування та можливості професійного навчання для нагляду за майбутніми вчителями початкових класів. Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) розробив низку інструментів та ресурсів, пов'язаних із професійним досвідом та партнерствами університетів та шкіл (Голерова, 2009).

4. Оцінка. Однією з найбільш значущих рекомендацій консультативної групи було запровадження оцінки навчальної діяльності (Teaching Performance Assessment). Це нова вимога для всіх студентів, відповідно до вимог стандартів для випускників, що проводиться в останній рік навчання. Раніше лише невелика кількість програм педагогічної освіти проводила таку оцінку.

Інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) також створив експертну консультативну групу для надання послуг постачальникам у дотриманні вимог обґрунтованості та надійності їхнього інструменту оцінювання.

Слід зазначити, що важливу роль в забезпеченні якості освіти також відіграє кваліфікація, компетентність і людські характеристики професорсько-викладацького складу університету. Оцінка його якості – атестація, що передбачає не тільки аналіз кваліфікації і рівня знань, а й умінь передати ці знання учням. Запорукою успішного функціонування системи оцінки та атестації педагогічних кадрів є циклічний характер потоків інформації, який передбачає не тільки постійну модернізацію застосовуваних методик оцінки, але й дозволяє самому викладачеві вносити оперативні корективи в навчальний процес. Базовим джерелом отримання оцінки діяльності вчителів в австралійській практиці прийнято вважати результати соціологічних опитувань і рейтингів, які складаються при безпосередній участі студентів. Отримані дані проходять систему оцінки, програма якої залежить від стандартів, прийнятих в тому чи іншому навчальному закладі. Отримані результати, по-перше, нада-

ються для того, щоб вчитель мав можливість оперативно внести корективи в навчальний процес; по-друге, керівництво навчального закладу використовує дану інформацію для винесення рішень щодо ефективності вчителя, регулювання рівня заробітної плати та ін.; по-третє, спеціалізовані організації і міністерства на основі цих даних формують комплексну оцінку функціонування всієї системи освіти й моделюють механізми вирішення виявлених проблем (Юревич, 2013).

Особливістю австралійської системи оцінки якості є розвиток системи самооцінки. Майже всі університети вважають, що підвищення якості освіти є їхньою основною метою, внаслідок цього логічним є те, що більшість активно застосовують самооцінку. Тому в університетах для вдосконалення управління якістю та підвищення якості освіти ввели в практику застосування бенчмаркінгу як основного засобу поліпшення якості, заснованого на самооцінці системи якостей – як за кількісними, так і за якісними показниками в рамках програми, школи, факультету або університету та в порівнянні показників з кращою практикою, що передбачає розвиток прагнення до безперервного вдосконалення (Голерова, 2009).

Австралійські університети широко використовують критеріальну (еталонну) модель бенчмаркінгу, яка за формою може бути груповою, індивідуальною або посередницькою. У керівництві по бенчмаркінгу для університетів розроблена система критеріїв за 9 напрямками: 1) керівництво, планування, менеджмент; 2) зовнішні зв'язки; 3) фінанси, інфраструктура; 4) навчання, викладання; 5) підтримка студентів; 6) наукові дослідження; 7) бібліотека та інформаційні ресурси; 8) інтернаціоналізація; 9) персонал. За даними критеріями сформульовані 67 показників для більш ретельного опису практики оцінювання. Кількість необхідних критеріїв і відповідних показників для оцінки визначається виходячи з цілей порівняння.

Для прикладу розглянемо показники оцінювання четвертого критерію, що застосовуються на рівні основної освітньої програми. До них відносяться: планування; процес проектування освітньої програми, навчальних курсів; портфоліо викладача; умови викладання; огляд успішності курсу навчання; співвідношення мети та результату; коефіцієнт успішності студентів; тенденція збереження студентського контингенту (з 1 по 2 курс); рівність освітніх можливостей для студентів різних етнічних груп; задоволеність студентів; працевлаштування випускників (Голерова, 2009).

Вивчивши досвід австралійських університетів по застосуванню бенчмаркінгу, дослідниця Т.Голерова (2009) дійшла висновку, що оцінка якості освіти в університетах Австралії заснована на самооцінці й проводиться на предмет відповідності одному з описаних рівнів досконалості; далі проводиться експертна оцінка, що порівнюється з кращою практикою; складається портфоліо університетів, за яким визначаються напрями для вдосконалення та розробляється програма вдосконалення якості. В ході подальшої оцінки якості вимірюється досягнення цілей щодо вдосконалення якості.

В оцінювання викладання, змісту дисциплін, організації навчання, взаємодії викладача та студента в Австралії залучені студенти й навіть випускники попередніх років. Такий вид оцінювання проводиться як допоміжний інструмент, що носить відкритий і більш продуктивний характер та забезпечує зворотний зв'язок.

5. Розширення можливостей національного дослідження і кадрового планування. Інститут викладання та шкільного лідерства (AITSL) активно збирає дані про вчительську робочу силу з усіх штатів та територій Австралії з метою формування національно узгоджених даних про те, скільки педагогів випускається, скільки отримали роботу, скільки покинули педагогічну професію, та дані про їхній професійний розвиток. Така ін-

формація дозволяє краще підтримувати педагогічну професію та інформувати щодо планування інвестицій (What's changed in pre-service teacher, 2018).

Вищезазначені критерії, що застосовуються цією урядовою організацією в даний час широко використовуються у всьому освітньому секторі. Все більше австралійських університетів застосовують їх з метою визначення якості навчання й оцінки викладацького компоненту програм. По суті критерії Ради стали прийнятими в якості своєрідного списку навичок і практики якісного викладання у вищих навчальних закладах Австралії (Australian Learning and Teaching Council, 2009).

Говорячи про якість у вищій педагогічній освіті, австралійські вчені розглядають її як рівень досягнення певного результату (мети). Це також судження про рівень, при якому показники або результати мають бажані характеристики згідно встановленої норми чи по відношенню до визначених критеріїв або завдань. Таким чином, навчальна програма в університеті задовольняє якість, якщо вона відповідає певним стандартам або рівню відповідно до заданої мети (Devlin, 2009). Існують і інші точки зору в межах даного визначення якості. Так С.Йонг (S.Young) та Д.Шоу (D.Shaw) (1999) пропонують шість основних аспектів якісного навчання: цінність; мотивація; комфортна атмосфера; організація; спілкування; турбота. Д.Кембер (D.Kember) та К.Макнаут (C.McNghaut) (2006) визначили, що деякі характеристики зосереджуються на якості викладачів, а інші – на потребах та результатах навчання студентів. Вони прийшли до висновку, що немає чіткого та послідовного уявлення про те, що є якістю навчання на рівні університету. Дослідники запропонували десять принципів якісного навчання та дали чіткий опис методології, що використовується для їхнього визначення. Детальніше розглянемо кожен:

1. Викладання та розробка навчальних програм повинні бути орієнтовані на задоволення майбутніх потреб учнів, що

має на увазі розвиток загальних здібностей, таких як критичне мислення, робота в команді та навички спілкування, ін.

2. Студенти повинні мати глибоке розуміння основних професійних понять.

3. Актуальність того, чого навчають, повинна бути встановлена з використанням реальних прикладів і шляхом співвіднесення теорії з практикою.

4. Студентські переконання повинні бути оскаржені, щоб впоратися з неправильними уявленнями.

5. Для того, щоб навчання було осмисленим, необхідно виконувати різноманітні навчальні завдання.

6. Необхідно встановити справжні, чуйні відносини з учнями, щоб взаємодія могла відбуватися.

7. Вчителі повинні мотивувати учнів, виявляючи свій інтерес, заохочуючи учнів і проводячи цікаві, приємні та активні заняття.

8. Розробка навчального плану повинна забезпечувати, щоб цілі, концепції, навчальна діяльність і оцінка відповідали досягненню результатів навчання, пов'язаних з сучасними потребами.

9. Кожен урок повинен бути ретельно спланованим та гнучким, щоб можна було внести необхідні зміни на основі зворотного зв'язку.

10. Оцінка повинна відповідати бажаним результатам навчання, отже повинна бути автентичною завданням дисципліни або спеціальності.

Визначені принципи якісного навчання підтверджують напрям розвитку системи педагогічної освіти Австралії, а саме орієнтацію на майбутнє та задоволення поточних потреб майбутніх вчителів початкових класів.

Дослідження, проведене міністром освіти і професійної підготовки штату Новий Південний Уельс, показало, що вчителі, які отримали якісну професійну підготовку, повинні володіти й

проявляти такі ознаки: високий рівень знань, уяви, пристрасті та віри в професію; першочергову прихильність до навчання своїх учнів; багатий набір навичок, методів і підходів, які вони можуть використовувати, щоб забезпечити правильне їхнє поєднання для задоволення конкретних потреб окремих учнів; детальне розуміння: контексту, в якому вони працюють; конкретні очікування суспільства; потреб учнів, за яких вони несуть відповідальність; здатність відповідним чином реагувати на учнів, індивідуально й колективно, в контексті їхньої викладацької практики; здатність викликати високий рівень поваги й навіть прихильності з боку своїх учнів і колег; великий потенціал для участі в професійному навчанні за допомогою самотійної участі в різних комбінаціях заходів з професійного розвитку, деякі з яких надаються уповноваженим органом; здатність робити внесок у професійне навчання інших і готовність до цього; моральне лідерство та професіоналізм в тому, що вони служать прикладом високих цінностей і якостей та прагнуть захочувати інших (Devlin, 2009).

Г.Марш (H.Marsh) (1994) розпочав процес визначення якісного викладання в університеті з оглядом літератури в цій галузі. Ним були проаналізовані існуючі оцінки використовуваних форм навчання і проведені співбесіди з викладачами та студентами в університетах, щоб створити великий вихідний ресурс, який буде використовуватися щоб визначити важливі аспекти якісного навчання. В результаті цього процесу було визначено дев'ять аспектів якісного навчання, до яких належать: навчальна (академічна) цінність; ентузіазм викладача; організація; групова взаємодія; індивідуальні відносини; широта охоплення; дослідження (класифікації); призначення; а також робоче навантаження (складність).

3.2. Професійні стандарти вчителів в Австралії

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що якісна професійна підготовки висококваліфікованих педагогів відповідно до вимог сучасного суспільства передбачає використання професійних стандартів, які є рушієм розвитку та успішного функціонування сфери освіти. Професійні стандарти використовуються для розроблення освітніх стандартів підготовки кваліфікованих вчителів початкових класів; розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації та акредитації, що відповідають потребам економіки; забезпеченні зв'язку освітніх програм різного рівня; побудови ефективної і гнучкої системи освіти, що здатна швидко та адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері (Пуховська, Ворначев, Мельник, & Кравець, 2014).

Як зазначено в Національному партнерстві щодо покращення якості вчителів (National Partnership on Improving Teacher Quality) і Мельбурнській декларації про цілі в галузі освіти для молодих австралійців (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians), підвищення якості професійної підготовки вчителів вважається важливим кроком на шляху підвищення рівня успішності учнів і забезпеченні високого рівня освіти в світовому контексті.

Досліджуючи досвід Австралії щодо змісту та структури національних стандартів, які стосуються підготовки вчителів початкових класів, необхідно зазначити, що ця країна має тривалу історію становлення професійних стандартів. Нині створення професійних стандартів є одним із завдань роботи таких організацій, як Рада міністрів (Ministerial Council), Національна рада якості (National Quality Council), Національ-

ний координаційний комітет з реалізації проектів (National Project Steering Committee), Рада галузевих кваліфікацій (Industry Skills Council), Регіональні організації управління професійною освітою і підготовкою (State Training Authority) (Australian Qualifications Framework, 2013). Спільна робота зазначених організацій призвела до прийняття Закону про агентство з якості та Стандартів вищої освіти (Tertiary Education Quality and Standards Agency Act), що містить в собі дванадцять розділів, направлених на регулювання вищої освіти за допомогою стандартів якості з метою надання якісної вищої освіти (Tertiary Education Quality, 2011).

Загалом Австралія рухається у напрямку до стандартизації системи педагогічної освіти, де стандарти професійних знань та практичних вмінь використовуються для управління та оцінювання. Належним чином написані стандарти для майбутніх вчителів визначають, що необхідно знати та вміти, незалежно від того, на якій спеціальності та в якому навчальному закладі відбувається навчання.

На сьогодні урядом Австралії вже реалізовано кілька стратегічних програм розвитку професійної освіти, за результатами яких була сформована Система національної професійної підготовки (National training framework), що складається з трьох узгоджених на національному рівні компонентів, призначених для забезпечення якості професійної освіти. Система спрямована на підтримку працевлаштування людей, збільшення їхньої продуктивності, забезпечення визнання отриманих кваліфікацій та підвищення конкурентоспроможності. В її основу покладено три складові: Австралійська система кваліфікацій (Australian qualifications framework), Австралійська система підготовки кадрів (Australian quality training framework), Навчальні пакети (Training packages). Ці державні документи мають на меті забезпечити високу якість професійної освіти по всій країні при збереженні са-

мобутності, індивідуальності та самостійності її регіонів у питаннях освіти (Australian Qualifications Framework, 2013).

Навчальні пакети (Training packages) є ключовою особливістю національної системи професійної освіти та професійної підготовки в Австралії. Вони використовуються в якості основи для більшості навчальних програм у системі освіти, включаючи навчальні курси, що пропонуються зареєстрованими навчальними закладами; програми професійного навчання в школах; визнання існуючих навичок; професійне ліцензування. Кожен навчальний пакет складається з трьох компонентів: компетенції (визначають навички та знання, необхідні для ефективної роботи, і те, як вони повинні застосовуватися); кваліфікаційна структура (групи окремих компетенцій на всіх рівнях освіти); рекомендації по оцінюванні (підходи до оцінювання, включаючи необхідну кваліфікацію, розробку процесів оцінки та порядок проведення). Головна мета – допомогти системі освіти досягти кращого співвіднесення між потребами та пропозиціями щодо кваліфікації, заохочувати гнучкий і відповідний розвиток і навчання робочої сили, на національному рівні забезпечувати визнання дипломів та сертифікатів, підтримати людей у виборі їхньої професії та побудові кар'єри (Training Packages, 2015).

Австралійська система підготовки кадрів (Australian quality training framework) – це набір національно узгоджених стандартів для реєстрації та аудиту викладачів навчальних закладів та акредитації курсів, а також національних стандартів державних і територіальних реєстраційних органів. Ці стандарти забезпечують якість професійної освіти та навчання в Австралії. Щоб покращити якість підготовки та оцінювання знань, у 2007 році документ був переглянутий (Australian National, 2001).

Загальнодержавним документом, що описує професійні знання, професійну практику та професійну діяльність, не-

обхідну для вчителів, є австралійські професійні стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers). Вони інформують про розвиток професійних цілей навчання учителів і можуть бути використані для визначення поточних та розвиваючих можливостей, професійних прагнень та досягнень.

Вчителі несуть значну відповідальність за підготовку молоді до успішного та продуктивного життя. Австралійські професійні стандарти для вчителів, спираючись на національні та міжнародні дані, підтверджують те, що ефективна робота вчителя має потужний вплив на учнів, тому якість підготовки вчителів є найважливішим фактором досягнення успішності учнів (Australian Professional Standards, 2011).

Розробка професійних стандартів для вчителів сприяє підвищенню якості навчання і викладання та позитивно впливає на суспільну позицію професії. Австралійські професійні стандарти для вчителів складаються з семи взаємопов'язаних і взаємозалежних стандартів (знання учнів і того, як вони навчаються; знання змісту та методики викладання; планування та здійснення ефективного навчання; створення та підтримка сприятливих та безпечних умов для навчання; оцінювання та надання відгуків та звітів про результати навчання; професійне навчання; професійна робота з колегами, батьками, вихователями та громадою), що згруповані за трьома групами (професійні знання, професійна практика, професійна зацікавленість) та поділяються на чотири етапи кар'єри (випускник, професіонал, висококваліфікований фахівець, провідний фахівець) для відображення безперервного професійного досвіду викладача. Характеристики етапів кар'єри ілюструються через дескриптори. Стандарти керують підготовкою, підтримкою та розвитком вчителів шляхом уточнення того, що вони повинні знати та вміти робити на кожному етапі кар'єри.

Стандарти та їхні дескриптори являють собою аналіз ефективної сучасної практики викладачів по всій Австралії. Їхня розробка включала в себе синтез описів знань, практики та професійної взаємодії викладачів, що використовуються органами влади з акредитації та реєстрації вчителів, роботодавцями та професійними асоціаціями. Широкий процес перевірки, який включав майже 6000 вчителів, забезпечив, щоб кожен дескриптор був сформований професією.

Стандарт також підкріплює рішення про реєстрацію на різних етапах кар'єри. Реєстрація є частиною більш широкої системи для підвищення професійної підготовки викладачів. Рівень «Випускник» (Graduate) є еталоном для тих, хто завершує своє навчання та подає заявку на тимчасову реєстрацію. Викладачі, що проходять повну реєстрацію або відновлюють повну реєстрацію, повинні відповідати рівню «Досвідчений» (Proficient). Згідно з даними проміжного звіту по Оцінці впровадження Австралійських професійних стандартів для вчителів (Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers), з часу впровадження стандартів більше половини опитуваних (61%) використовували Стандарти в своїй практиці (Evaluation of the Implementation, 2013).

Проблема якості освіти не має остаточного рішення. На кожному етапі розвитку освіти, що визначається тенденціями соціально-економічного розвитку країни, з'являються нові умови, можливості та потреби. Змінюються критерії якості, загострюється проблема моніторингу якості. Сьогодні важливо прогнозувати можливі зміни якості, досліджувати причини та характер цих змін, а також створювати методики управління й моніторингу якості.

Як підсумок можемо зазначити, що у вищих навчальних закладах Австралії вживаються активні заходи для підвищення якості освіти: відбуваються структурні зміни в системах

управління освітніми установами, їхньому фінансово-економічному та матеріально-технічному забезпеченні; створюються вузівські системи забезпечення якості освіти. Значна увага в процесі підвищення якості освіти приділяється стандартам, що регулюють роботу вчителів шляхом чіткого визначення елементів якісного та ефективного викладання в школах XXI століття, що призводить до покращення результатів навчання. Висококваліфіковані педагоги можуть бути джерелом натхнення і, що не менш важливо, забезпечити надійний і послідовний вплив на молодих людей, які роблять вибір щодо подальшої освіти, кар'єри та суспільного життя.

Література до розділу

1. Голерова, С.Н. (2009). Управление качеством профессионально-педагогического образования в университетах России и Австралии. (Дисс. канд. пед. наук). Омский государственный педагогический университет, Омск. Взято с: <https://www.dissercat.com/content/upravlenie-kachestvom-pedagogicheskogo-obrazovaniya>
2. Литвиненко, С. (2014). Моніторинг якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності. Наука і освіта, 3, 101–105.
3. Міжнародні стандарти якості освіти. (2011). Взято з: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-70147.html>.
4. Отравенко, О.В. (2018). Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в інноваційному освітньо-інформаційному просторі закладів вищої освіти. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 11, 282–291. Взято з: <file:///D:/%D0%AE%D0%9B%D0%AF/Downloads/137207-294916-1-SM.pdf>
5. Пуховська, Л.П., Ворначев, А.О., Мельник, С.В. & Кравець, Ю.І. (2014). Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ: НВП Поліграфсервіс.
6. Рогова, Т. (2017). Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. Педагогіка та психологія, 56, 294–301.
7. Україна. Верховна Рада. Закон. (2014). Про вищу освіту. Взято з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

8. Юревич, М.А. (2013). Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии. *Образовательные технологии*, 2, 104–115.
9. Australian Learning and Teaching Council. (2009). History of the ALTC. Retrieved from: <http://www.altc.edu.au/carrick/go/home/about/pid/570>
10. Australian National Training Authority. (2001). Australian Quality Training Framework. Melbourne: ANTA.
11. Australian Qualifications Framework. (2013). Retrieved from: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/Australian>.
12. Devlin, M. (2009). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360903244398>
13. Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
14. Darling-Hammond, L. (2003). The effects of initial teacher education on teacher quality. Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference 2003 (Building Teacher Quality: What does the research tell us?). Melbourne.
15. Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim Report on Baseline Implementation. (2013). Retrieved from: https://education.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0010/971416/Evaluation_Implementation_Standards_Interim_Report_on_Baseline_Implementation2013.pdf
16. Kember, D., Ma, R., & McNaught, C., (2006). Excellent

- university teaching. Hong Kong: Chinese University Press.
17. Marsh, H.W. (1994). Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness, Sydney: University of Western Sydney Self Research Centre.
 18. Office of Parliamentary Counsel. (2011). Tertiary Education Quality and Standards Agency Act. Retrieved from: <https://www.teqsa.gov.au/teqsa-act>.
 19. Review calls for teacher education overhaul: experts respond. (2015). Retrieved from: <https://theconversation.com/review-calls-for-teacher-education-overhaul-experts-respond-28096>
 20. Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
 21. Training Packages. (2015). Melbourne: Department of Industry and Science.
 22. What's changed in pre-service teacher education? (2018). Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/secondary/whats-changed-in-pre-service-teacher-education>

Навчальне видання

Авшенюк Наталія Миколаївна,
Кобюк Юлія Миколаївна,
Огієнко Олена Іванівна

**МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В АВСТРАЛІЇ, ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, США**

Методичні рекомендації

Головний редактор – Т.С. Самиляк
Технічний редактор – О.М. Корнілов
Коректор – В.В. Бажан
Комп'ютерна верстка – П.А. Грім
Обкладинка – І. О. Правдіна

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Формат 60x84/16. Обл.вид.арк. 4,5 Замовлення № 8151-10
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua