

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

Л. М. ДЯЧЕНКО, М. М. МАРУСИНЕЦЬ

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ**

Методичні рекомендації

Київ – 2021

Рецензенти:

Сотська Г.І., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Матвієнко О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання, доктор педагогічних наук, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Товканець Г.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

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

Дяченко Л. М., Марусинець М. М. Особливості забезпечення якості підготовки вчителів в Австрії та Німеччині: метод. рек. / Л. М. Дяченко, М. М. Марусинець. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. – 82 с.

У методичних рекомендаціях окреслено сучасний стан професійної підготовки вчителів в австрійських та німецьких університетах; проаналізовано австрійську та німецьку системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти та охарактеризовано їх ключові елементи: якість потенціалу вищої освіти, якість освітнього процесу та якість результату вищої освіти з метою визначення шляхів використання конструктивних ідей австрійського та німецького досвіду забезпечення якості підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти України.

Методичні рекомендації мають практичну спрямованість, можуть використовуватись професорсько-викладацьким складом закладів вищої освіти України, інституціями системи неперервної професійної педагогічної освіти у процесі здійснення професійного розвитку українських освітян, аспірантами, студентами, магістрантами педагогічних спеціальностей при вивченні курсу «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки».

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень	4
Вступ.....	5
Розділ 1. ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ	
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ	7
1.1. Категорія «якість» в європейському освітньому просторі	7
1.2. Австрійська агенція із забезпечення якості освіти та акредитації: зміст та нормативно-правовий супровід	11
1.3. Якість у структурі підготовки та перепідготовки вчителів Австрії ...	17
1.4. Зовнішня система забезпечення якості та акредитації вищої освіти в Австрії	30
1.5. Сучасний контекст реформування ситеми підготовки вчителів зумовлений якістю освіти Австрії	34
Література до розділу 1	39
Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ	
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ	42
2.1. Ключові підходи до розгляду поняття «якість вищої освіти»	42
2.2. Розвиток потенціалу вищої педагогічної освіти в Німеччині	45
2.3. Підвищення якості процесу професійної підготовки вчителів у німецьких університетах	56
2.4. Шляхи забезпечення якості результатів професійної підготовки вчителів в університетах Німеччини	61
2.5. Система забезпечення якості та акредитації вищої освіти в Німеччині	71
Література до розділу 2	74
Висновки.....	79

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ААЗЯА	–	Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації
ЗВО	–	заклад вищої освіти
ЄАЗЯ	–	Європейська асоціація з забезпечення якості
ЄПВО	–	Європейський простір вищої освіти
ЄС	–	Європейський Союз
ЄМЗЯ	–	Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті
ЄРАЗЯ	–	Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості вищої освіти
ЄРЗЯ	–	Європейський реєстр агенцій із забезпечення якості вищої освіти
ЄМОГЯ	–	Європейська мережа організацій гарантії якості
ПКВ	–	підвищення кваліфікації вчителів
ОЕСР	–	Організація економічного співробітництва та розвитку
СМЯ	–	система менеджменту якості
ФРН	–	Федеративна Республіка Німеччина
ЮНЕСКО	–	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ВСТУП

Освіта стає найвагомим фактором впливу на життя суспільства, у той же час вона сама зазнає також глибокого реформування. Серед пріоритетних цілей розвитку світового освітнього простору виділяють: прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти для всього населення; розростання ринку освітніх послуг; розширення мережі закладів вищої освіти та зміна соціального складу студентів; пріоритетність фінансування освіти; постійне оновлення освітніх програм вищих навчальних закладів; відхід від орієнтації на середнього студента, підвищений інтерес до обдарованої особистості, до особливостей розкриття її здібностей та потенціалу.

Однією із спільних проблем, що стоїть на порядку денному країн Європейського Союзу, є підвищення якості освіти в тому числі і вищої педагогічної.

Результатом роботи є підписання Радою з освіти низки документів щодо якості освіти: «Удосконалення оцінювання якості шкільної освіти» (2001); «Впровадження ключових компетенцій у безперервній освіті» (2006). А також ухвалення рішень: «Удосконалення ефективності та справедливості (рівноправності) системи освіти і професійної підготовки» (2006); «Удосконалення якості педагогічної освіти» (2007); «Підготовка молодих людей до життя у 21 столітті: програма Європейського співробітництва щодо (шкільної) освіти» (2008). Ці документи підкреслюють ключову роль освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців.

Система забезпечення якості вищої освіти. Серед основних стратегічних цілей створення єдиного європейського простору вищої освіти виділяємо забезпечення якості вищої освіти. «Розбудову Європи знань, сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти» задекларовано у спільній заяві європейських міністрів освіти в місті Болонья (1999). Сприяння європейському співробітництву у забезпеченні якості освіти, розробка принципів, критеріїв подальшого розвитку системи забезпечення якості освіти,

сертифікація національних систем забезпечення якості – це ті з питань, що стояли на порядку денному зустрічі європейських міністрів освіти у Празі «До європейського простору вищої освіти» (2001) та у Берліні «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» (2003). У Берлінському комюніке обумовлюються функції національних систем із забезпечення якості освіти, зокрема, внутрішнє і зовнішнє оцінювання навчальних програм вищих навчальних закладів; визначення обов'язків установ, що забезпечуватимуть якість освіти; порядок атестації та акредитації.

У контексті вищезазначеного, досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти в Республіці Австрія та Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) відкриває нові можливості удосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти у Австрії та Німеччині зумовлений низкою причин, зокрема: ці країни мають багаті історичні традиції освіти, що дозволяє їм відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти; вони є одними з найбільш розвинених і відкритих країн Європи; Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

У методичних рекомендаціях окреслено сучасний стан професійної підготовки вчителів в австрійських та німецьких університетах; проаналізовано австрійську та німецьку системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти та охарактеризовано їх ключові елементи: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти з метою визначення шляхів використання конструктивних ідей австрійського та німецького досвіду забезпечення якості підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти України.

РОЗДІЛ 1.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ

1.1. Категорія «якість» в європейському освітньому просторі

Питання якості завжди перебувало в центрі наукових пошуків учених. Як міждисциплінарне поняття якість є одним із головних факторів людської діяльності, соціального устрою. Вона має фундаментальне значення для розуміння сенсу буття людини, розвитку духовної культури суспільства загалом.

Передумовами становлення та розвитку австрійської системи забезпечення якості університетської освіти слугували фундаментальні наукові праці австрійського історика Г. Енгельбрехта «Історія австрійської освіти», історика Е. Цьольнера «Історія Австрії». Остання мала великий успіх, оскільки розкривала витoki історії австрійського краю від найдавніших часів до 1988 року. Актуальність наукових розвідок автора є неоціненним, оскільки книга перевидавалася вісім разів. Змістова особливість полягає в тому, що в ній вміщено матеріал, який характеризує зміни, притаманні не тільки австрійській, але й європейській історії, а також розкриває всю багатогранність зв'язків між освітнім, культурним та історичним розвитком Австрії (Цьольнер Е., 2001).

Важливий акцент у всебічному вивченні забезпечення якості університетської освіти Австрії мали документи Болонського процесу: декларація (Спільна декларація міністрів освіти Європи; Болонья, 19 червня 1999 р.), Празьке комюніке («До зони європейської Вищої освіти», Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти; Прага, 19 травня 2001 р.), Саламанкське звернення (Послання Саламанкського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти»), Берлінське комюніке («Створення зони вищої освіти Європи» Комюніке конференції міністрів освіти; Берлін, 19 вересня 2003 р.), Бергенське комюніке

(«Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети», Комюніке Конференції європейських міністрів освіти), Будапештсько-Віденська декларація («Про створення Європейського простору вищої освіти», 12 березня 2010 р.), Бухарестське комюніке («Використання нашого потенціалу з найбільшою користю» та ін..

Значне зрушення у змістовому наповненні окресленого поняття відбулося на початку ХХ ст., що було пов'язано з економічними процесами та самою практикою. Це зумовило перехід від парадигми механістичності (уявлення про світ як механізм, а про якість – як набір речових характеристик) до парадигми організованості, а з нею – до інтегральної, всезагальної якості, що базується на поліаспектності цієї категорії.

У міжнародному освітньому просторі якість трактується як один із найважливіших критеріїв, що характеризує рівень розвитку країн та народів. Таке трактування стало поштовхом саме до інтегрального розуміння якості. У науковому дискурсі категорія «якість» має досить тривалу історію. Свідченням цього, зокрема, є публікації, в яких якість із часом набуває неоднозначності, поліаспектності.

У філософському контексті це «безпосередня характеристика безпосереднього буття»), у політекономічному – «результат взаємодії споживчої вартості і вартості» (Салимова Т.А., 2009).

У працях Г. Греве (G. Greve) та І. Пфайфер (I. Pfeiffer) якість розглядається як сума властивостей продукту/послуги) як суб'єктивне сприйняття властивостей продукту/послуги, що перевіряється через опитування споживачів; як дотримання заданих внутрішніх параметрів тощо (Greve G., Pfeiffer I., 2002).

Д. Ділл (D. Dill) та М. Біркінс (M. Beerkens) стверджують, що якість не є стабільною ознакою, а радше властивістю, яка ґрунтується на прихованих чи явних судженнях, або комбінацією властивостей, і тому вона завжди відносна у сенсі спостереження чи оцінювання (Dill D., Beerkens M., 2010).

Л. Гарві та Дж. Ньютон (Harvey, Newton, 2007) зауважують, що якість може бути визначена як концепт, що належить до інвестування (у цьому розумінні якість є перспективною, оскільки різні інтереси інвесторів мають різні пріоритети) чи як механізм (процес оцінювання, акредитації, аудиту, а також зовнішнього оцінювання).

За міжнародними стандартами ISO 9000 якість – це сукупність характеристик об'єкта (процесу, продукції, організації, системи або будь-якої їх комбінації), які визначають його здатність задовольняти певні й непередбачені вимоги (Стандарт ISO 9000-2007, 2006). В умовах глобалізованого освітнього простору, соціально-економічних трансформацій проблема якості набуває особливої ваги. Це відображено у багатьох нормативних та програмних документах, зокрема у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI ст.», прийнятій у 1998 р. на Всесвітній конференції з питань вищої освіти, організованій ЮНЕСКО. Аналіз міжнародних стандартів, нормативно-правової бази, науково-педагогічної літератури свідчить про наявність системи критеріїв, відповідно до якої трактується поняття «якість освітніх послуг».

У стандарті ISO 9000-2007 стверджується, що якість освіти – це «ступінь відповідності змісту та рівню підготовки випускників освітніх закладів очікуванням і потребам особистості, держави, суспільства (стандартам освіти)». Розглядаючи проблему діагностики якості вищої освіти, Й. Олькерс (J. Oelkers) зауважує, що вона «є критерієм, який можна градувати. Означення «кращий» – «гірший» є суб'єктивним, проте стандарти передбачають систему об'єктивних показників. Найнижчий рівень має відповідати початковому значенню шкали оцінювання якості, «ціна поділки» і бути обґрунтованим та реальним, отже неабияке значення мають процеси спостереження та оцінювання». Тобто якість освіти – це не лише характеристика суми знань, засвоєних людиною. Навчальний процес має бути спрямований на набуття не тільки базових знань, а й потреби, вмінь і навичок самостійно опановувати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці. Сприйняття змін, мають стати невід'ємними складовими буття

людини, готовністю вчасно відмовитися від старого досвіду і норм поведінки. Тому якість освіти має охоплювати й наявність таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, вміння спілкуватися з їх носіями.

Сучасний вектор розуміння якості умовно розділяють на шість груп:

- якість як абсолютна оцінка – синонім беззаперечної переваги. У цьому сенсі якість – це загально визнана безкомпромісна відповідність стандартам; тому її неможливо виміряти – вона є приналежністю товару. Таке визначення якості не може бути покладене в основу оцінювання або вимірювання властивостей продукції чи послуг;

- якість як властивість продукції – це похідна від певного кількісного її параметру, який можна виміряти. Проте таке визначення є досить вузьким і не виражає корисність продукції для споживача;

- якість як відповідність призначенню – здатність продукту чи послуги виконувати свої функції. Така ознака якості є доволі суб'єктивною із точки зору різних споживачів;

- якість як відповідність вартості – це співвідношення корисності та ціни товару чи послуги. Такий підхід ставить перед виробниками мету пошуку балансу між удосконаленням споживчих властивостей продукції та зниженням витрат на її виробництво й реалізацію;

- якість як відповідність вимогам стандартів. Іншими словами, це відповідність нормативній документації, яка містить цільові та допустимі значення тих чи тих параметрів продукції чи послуг;

- якість як рівень задоволення запитів споживачів. Споживач є ключовою фігурою сучасного «суспільства споживання». Його вимоги (якщо вони соціально безпечні) захищаються державою (Панфілов О.Ю., 2012).

1.2. Австрійська агенція із забезпечення якості освіти та акредитації: зміст та нормативно-правовий супровід

На сьогоднішній день спостерігається певне зниження довіри суспільства до тих, хто працює у галузі вищої освіти, в яку суспільство інвестує значні кошти. Суспільство має відчувати ефективність своїх видатків на освітню діяльність. Що ж до студентів як споживачів освітніх послуг, то вони прагнуть отримати знання такої якості, котра б їх задовольняла. Особливо це актуально в умовах платного навчання. Отримана кваліфікація (готовий продукт) також повинна заслуговувати на довіру та акцептуватися майбутніми роботодавцями. Ось чому механізм контролю, що визначає якість навчальних курсів, оцінювання роботи навчальних закладів стали невід'ємними складовими академічних реалій (Bundesgesetz über Privatuniversitäten, 2011).

Для з'ясування їх сутності та правого супроводу визначимо змістові характеристик поняття акредитація у галузі закладів вищої освіти.

Акредитація – це процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

У галузі вищої освіти акредитація – це формальний і прозорий досвід перевірки якості. Як інструмент контролю якості вищої освіти широко використовується у США, Австрії, Німеччині, Нідерландах. На основі визначених стандартів якість перевіряється відповідним органом на предмет відповідності навчальних курсів певним кількісним показникам. Для того, щоб порівняти процес підготовки фахівця та його кінцеві результати, ці стандарти є сумісними у міжнародному вимірі. Проведення акредитації має за мету:

- забезпечення якості навчання та викладання;
- поліпшення міжнародного зіставлення документів про завершення вищого навчального закладу;

- підвищення прозорості спеціальностей; підвищення мобільності студентів;
- ефективніша трансформація нових навчальних напрямів у систему бакалавр/магістр.

В Австрії акредитація проводиться на основі Закону про забезпечення якості вищої освіти (нім. – Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, HS-QSG), а також Закону про приватні університети (нім. – Bundesgesetz über Privatuniversitäten, Privatuniversitätengesetz, PUG). Саме це забезпечує рівноцінність навчання на однакових спеціальностях у приватних та державних університетах.

Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації (надалі ААЗЯА) була заснована в 2011 р. у рамках реструктуризації системи Зовнішнього оцінювання якості (нім. EQA) згідно з Законом про забезпечення якості (нім. Qualitätssicherungsrahmengesetz, QSRG), прийнятим того ж року. До того часу ця система мала дещо іншу інституційну та процедурну конфігурацію про яку мова піде далі.

Перша організація з проблем якості освіти була створена в 1993 р. Радою університетів прикладних наук (нім. FHR) як незалежна установа відповідно до Федерального закону про програми університетів прикладних наук (нім. FHStG). Найважливіші її завдання такі: акредитація дипломних програм та оцінювання навчальних закладів, присудження наукових ступенів та визнання іноземних академічних кваліфікацій, моніторинг дипломних програм, консультування федеральних міністерств та національного парламенту щодо особливостей функціонування університетів прикладних наук та оцінювання статистичної інформації щодо їх діяльності. Рада університетів прикладних наук була членом-засновником Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ).

1999 року на основі Федерального закону про акредитацію навчальних закладів як приватних університетів (Закон про акредитацію університетів – нім. UniAkkG) засновано Австрійську раду з акредитації (нім. ÖAR). Вона була

незалежною установою, відповідальною за акредитацію приватних університетів та їхніх дипломних програм, а також за нагляд за акредитованими університетами. Як і Рада університетів прикладних наук, Австрійська рада з акредитації входила до Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти.

Державні університети мали на меті створити систему управління якістю та забезпечення ефективності освіти згідно з Федеральним законом про організацію університетів та їхніх досліджень (Закон про університети 2002 – нім. UG). Зокрема це стосується і Дунайського університету Кремса (DUK) відповідно до Федерального закону про цей університет (DUK Act 2004).

У 2004 р. була заснована Австрійська агенція із забезпечення якості (нім. AQA) з метою проведення зовнішнього оцінювання. Вона також була членом згаданої Європейської мережі.

Згідно з новим Федеральним законом про зовнішнє забезпечення якості вищої освіти (нім. HS-QSG) та ААЗЯА (Закон про забезпечення якості вищої освіти), Зовнішнє оцінювання якості (EQA) у вишах передбачає програмну та інституційну акредитацію, а також процедуру аудиту.

Державні університети мають отримувати сертифікацію внутрішньої системи управління якістю через проходження процедури аудиту якості кожні сім років. Рішення щодо сертифікації не пов'язані з прямими юридичними чи фінансовими наслідками.

Для відкриття приватного університету або фахової вищої школи, необхідно пройти процедуру акредитації і відповідної перевірки якості. Таку акредитацію для приватних університетів проводить агенція ААЗЯА, і це полегшує орієнтацію у великій кількості навчальних програм різноманітних приватних інституцій. Через систему визнання навчальних пропозицій зростає також міжнародна мобільність студентів (Guruz K., Zimpher N. L., 2011).

Університет може замовити ААЗЯА або будь-яку іншу міжнародну організацію, яка має відповідні повноваження. На відміну від державних приватні університети проходять акредитацію в установах ААЗЯА кожні шість років. Програми нових ступенів, створені в проміжний період, повинні пройти

початкову акредитацію. Однак програм з реакредитацій не існує, оскільки вони є частиною інституційної реакредитації. Університети прикладних наук мають бути акредитовані інституційно або отримувати акредитацію своїх нових програм перед інституційною переакредитацією. Останнє відбувається лише один раз, і після цього вони потрапляють до системи аудиту. Дієвість статусу акредитації залежить від позитивного результату сертифікації у процесі аудиту.

ААЗЯА відповідає за оцінювання якості академічних програм, що пропонуються майже всіма вищими навчальними закладами Австрії (державними університетами, університетами прикладних наук, приватними університетами), за винятком університетських коледжів, викладачів освіти, Інституту науки і техніки Австрії та університетів філософії та теології.

До компетенції Агенції входить широкий спектр законодавчо регульованих функцій у галузі забезпечення якості, котрий охоплює акредитацію вишів та їхніх програм, аудит внутрішніх систем управління якістю. Консультації, дослідження та загальносистемний аналіз, а також проведення аудитів закордонних вищих навчальних закладів. Однак реєстрація програм, що пропонуються не місцевими провайдерами, є функцією не ААЗЯА, а Міністерства освіти, науки та досліджень.

Окрім ААЗЯА, у справі забезпечення якості беруть участь такі суб'єкти:

- Рада із забезпечення якості освіти вчителів, створена 2013 р., відповідає за забезпечення якості програм університетських коледжів для викладачів та для вчителів;
- Управління Омбудсмен, створене у 2012 р., відповідає за розгляд скарг студентів.

ААЗЯА має міжнародний профіль і бере активну участь у продовженні міжнародної діяльності попередніх організацій, особливо у Німеччині та на Балканах. Як спадкоємець Австрійської ради акредитації (нім. ÖAR) та Ради університетів прикладних наук (нім. FHR), ААЗЯА є повноправним членом Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ) та інших

міжнародних мереж, діяльність яких охоплює Австрію та інші країни Європейського Союзу.

Організаційна структура ААЗЯА, законодавчо визначена Федеральним законом про зовнішнє забезпечення якості вищої освіти, базується на принципі залучення незалежної експертизи й участі зацікавлених сторін та міжнародних представництв. Ця структура така: Загальні збори та Апеляційний комітет, а також Секретаріат.

Компетенції учасників зборів

Загальні збори, що скликаються щонайменше двічі на рік, представляють основні групи інтересів таких органів як: Консультативна рада з економічних та соціальних питань (шість представників), Австрійська національна спілка студентів (два представники), Асоціація сприяння національному студентському представництву приватних університетів (один представник), державні університети Австрії (шість представників), Асоціація австрійських університетів прикладних наук (чотири представники), Конференція приватних університетів Австрії (два представники), Федеральне міністерство науки та досліджень (два представники).

Представники призначаються федеральним міністром за рекомендацією відповідних організацій на термін п'ять років із дозволенним перепризначенням. Загальні збори обирають голову зборів. 10 із 14 членів Ради та п'ять членів Керівного комітету, у складі яких має бути 45 % жінок. Також обирається Апеляційний комітет. Ці рішення приймаються більшістю у дві третини голосів. Усі інші рішення приймаються простою більшістю голосів, припускаючи, що присутні принаймні 15 членів зборів.

Компетенція Ради

Рада є центральним незалежним органом, що приймає рішення ААЗЯА, щодо акредитації та сертифікації, процедурних вказівок та стандартів, нагляду за акредитованими навчальними закладами, публікації результатів роботи Агенції тощо.

Раду складають з 14 членів, із яких вісім мають бути експертами у галузі вищої освіти з академічною кваліфікацією та досвідом. Члени Ради представляють різні сектори вищої освіти. Принаймні половина з них мають бути іноземними членами, двоє – представниками студентів, один із – іноземець. Чотири члени мають походити із різних федеративних земель.

Термін повноважень членів Ради – п'ять років із можливістю одного повторного призначення. Члени Ради обирають Президента та Віце-президента Агенції строком на п'ять років. Президент очолює Раду та Агенцію, а також представляє її публічно.

Рада має збиратися, принаймні двічі на рік, хоча на практиці виходить частіше – сім разів на рік. Прийняття рішень потребує присутності принаймні десяти членів, і принаймні вісім членів повинні проголосувати за пропозицію, аби вона була схвалена. Вага голосів усіх членів Ради однакова.

Керівний комітет

Керівний комітет є стратегічним дорадчим органом. До його складу входять п'ять членів, які обираються загальними зборами. Вони представляють: 1) державний університетський сектор; 2) приватний університетський сектор; 3) сектор університетів прикладних наук; 4) студенти та професійні галузі висувують по одному представнику.

Комітет виконує свою дорадчу функцію стосовно процедурних вказівок та стандартів Агенції, фінансового планування, звітування правил діяльності, забезпечує систематичну інтеграцію зацікавлених сторін у забезпеченні якості. На відміну від Ради члени Комітету є представниками організацій, які їх делегували.

Апеляційний комітет

Апеляційний комітет відповідає за розгляд апеляцій закладів вищої освіти, які оскаржують процес акредитації та рішення щодо сертифікації. До його складу входять два австрійські та два іноземні члени, які працюють у вишах, мають досвід у галузі забезпечення якості та мають юридичну кваліфікацію. Вони призначаються загальними зборами на термін три роки з

можливістю повторного призначення. Члени Комітету не мають права належати до будь-якого іншого органу Агенції та повинні діяти без інструкцій. Свої рішення Комітет приймає на основі більшості голосів.

Секретаріат

Секретаріатом ААЗЯА керує директор, який займається повсякденними діловими справами Агенції. Виходячи з широкого юридичного мандату установи. Секретаріат поділяється на чотири департаменти (акредитації, аудиту /консалтингу, аналізу та звітності, адміністрації), кожний з яких очолює керівник. Діють два підрозділи – юридичних справ та міжнародних відносин.

1.3. Якість у структурі підготовки та перепідготовки вчителів Австрії

Для визначення ролі підвищення кваліфікації вчителів у системі освіти Австрії передусім наведемо короткий огляд особливостей здійснення підготовки педагогів у цій країні та окреслимо поточні реформи у цій сфері.

В історичній ретроспективі основна підготовка вчителів в Австрії була доволі різномірною (Posh, 2010). Раніше система професійної підготовки педагогів передбачала їх поділ вчителів на дві групи: 1) вчителі гімназій та викладачі загальноосвітніх предметів у професійних повних середніх школах, а також викладачі комерційних предметів у комерційних повних середніх школах, що мали завершити навчання в університеті для набуття відповідної кваліфікації, та 2) вчителі, зайняті на рівні обов'язкової середньої освіти, що проходили підготовку в університетських педагогічних коледжах.

Починаючи з 2013 р. проводиться суттєва освітня реформа (Pädagog Innenbildung Neu), що матиме своїм наслідком низку змін. Головна з них: освіта вчителів організовується відповідно до європейських угод щодо Болонського процесу (ступені бакалавра та магістра та модульна організація навчальних курсів) .

Після чотирирічного навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра вчителі продовжують навчання для отримання кваліфікації магістра.

За винятком учителів початкових класів, що здобувають освіту в університетських педагогічних коледжах, підготовка майбутніх педагогів ведеться як на базі названих коледжів, так і у власне університетах. По суті ці два типи навчальних закладів здійснюють тісну співпрацю щодо освіти вчителів, та зокрема, усунення фрагментованості їх підготовки. Що ж до дошкільної освіти, то вона реформуванню не підлягає. Для роботи в дитячому закладі освіти необхідно пройти п'ятирічне навчання в училищі.

Дошкільна освіта не підлягатиме реформуванню. Для роботи в дитячому закладі освіти необхідно пройти п'ятирічне навчання в училищі. До цього часу підготовка вчителів стосувалася лише фахового навчання для отримання належної кваліфікації, але не подальшого професійного розвитку.

У грудні 2013 р. влада прийняла документ, що стосується педагогічних працівників – Закон про зайнятість, покликаний зменшити фрагментарність і також механізм підвищення кваліфікації вчителів, зайнятих у різних типах шкіл). Вважаємо доцільним визначити сутність понять «підвищення кваліфікації вчителів» (In-service teacher training – INSTTR) та «подальше професійне навчання» (advanced training). Також розглянемо організаційні та адміністративно-правові чинники цих процесів та особливості регулювання підвищення кваліфікації вчителів в австрійській системі освіти.

Відмінність між підвищенням кваліфікації та подальшим професійним навчанням учителів полягає в отриманні додаткової формальної кваліфікації. Підвищення кваліфікації фокусується на тому, аби вчителі були обізнані з сучасними напрацюваннями та набули відповідних дидактичних знань. Подальше професійне навчання також дозволяє викладачам здобути додаткову кваліфікацію, яка дає їм право на інші види робіт (наприклад на посаду директора) (Fort- und Weiterbildung der Lehrer Innen, 2013).

Як стверджують Й. Майр (J. Maier), усі австрійські викладачі зобов'язані долучатися до навчання, як це регулюється Законом про шкільну освіту, тобто відвідувати курси підвищення кваліфікації та подальшого навчання. Ще одне зобов'язання, що впливає із названого Закону, пов'язане з тим, що вчителі

повинні викладати матеріал у відповідності до сучасних наукових стандартів. Крім того, викладачі державних освітніх закладів зобов'язані підвищувати кваліфікацію та здійснювати подальше професійне навчання відповідно до Австрійського кодексу державної служби.

Донедавна лише викладачі загальноосвітніх шкіл були зобов'язані підтверджувати проходження певної кількості годин підвищення кваліфікації: щороку це 15 годин навчання. Дані норми мали виконуватися поза робочим часом. Як зазначають Й. Майр (J. Mayr) (2010), це доволі мала кількість порівняно з міжнародними стандартами.

Реформа 2013 р. привела до важливих змін: відтоді вчителі всіх типів шкіл зобов'язані брати участь у 15-годинному навчанні без відриву від занять з метою розвитку своїх професійних компетентностей (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2013). Однак це стосується виключно нових фахівців учителів. Законодавчі зміни не стосуватимуться педагогів, котрі вже мають контракт із навчальним закладом. Отже, як бачимо, має місце подальша уніфікація кваліфікаційних вимог до вчительського корпусу.

Як зазначають різні автори, нарізі підвищення кваліфікації вчителів (надалі ПКВ) в Австрії є більш-менш індивідуальною справою. Рішення щодо змісту та рівня підвищення кваліфікації приймаються викладачами особисто, виходячи і з власних інтересів (Hartman und Schratz, 2010). Але ще донедавна підвищення кваліфікації вчителів спрямовувалася переважно на загальну професіоналізацію вчителів та підвищення їхньої компетенції у більш-менш довільних сферах (Altrichter, 2010). Тому Бонш (Bönsch) скептично називав курси підвищення кваліфікації зокрема, «супермаркетом» або «розростання».

У 1993 р. австрійські школи отримали певну автономію на законодавчому рівні, і це стало одним із перших чинників індивідуального підходу до ПКВ. Оскільки школам доводилося стикатися з посиленням конкуренції між собою, вони почали розробляти свої індивідуальні профайли. Для відповідності певному профайлу викладацький склад повинен здобути певну кваліфікацію, пройшовши відповідне навчання.

Додаткові заходи щодо освітньої політики спричинилися до доволі значних змін в австрійській шкільній системі. Вони також мали вплив на самий зміст ПКВ. Ці заходи передбачають запровадження національних освітніх стандартів (для німецької, англійської мов та математики у 2008 р.) та загальнодержавного стандартизованого та орієнтованого на компетентнісний підхід випускного іспиту для старшої середньої школи. Останнім часом спостерігається тенденція використання ПКВ для реалізації інтересів земель у німецькомовних країнах, при цьому Австрія не є винятком (Altrichter, 2010).

Підвищення кваліфікації вчителів як традиційна форма здобуття знань та навичок дедалі частіше виступає в ролі посередника між вимогами моніторингу освітньої системи та кожною школою (шкільними класами). Для задоволення цих вимог структура і зміст ПКВ регулюються освітньою політикою більш ретельно, ніж раніше, і це регулювання спрямоване саме на розвиток відповідних учителів.

У 2012 р. була запроваджена національна програма управління якістю шкіл (Schulqualität Allgemein – SQA). Вона, серед іншого, стосується і ПКВ: зокрема, зобов'язує школи розробляти власні плани підвищення кваліфікації, що прискорює процес управління якістю в кожній школі (Über SQA, 2013). Такі плани, адаптовані до конкретних потреб окремих шкіл, відображають також системні інтереси. Результати впливу національної програми управління якістю шкіл на підвищення кваліфікації вчителів можна очікувати вже у середньостроковій перспективі.

Підвищений інтерес до ПКВ став помітним у німецькомовних країнах лише нещодавно (Müller et al., 2010). Відповідно існує обмаль емпіричних даних про ситуацію з підвищенням кваліфікації вчителів в Австрії. Тому дослідникам іще належить з'ясувати, чи матимуть вимоги моніторингу освітньої системи прогнозований вплив на використання викладачами курсів INSTTR та на їхню компетенцію.

У рамках моніторингу освітньої системи відповідне міністерство встановлює пріоритети щодо змісту навчальних курсів для університетських

педагогічних коледжів, які слугують основними провайдерами ПКВ в Австрії. Так звані флагманські проекти нещодавно склалися з восьми різних предметних галузей, основними з яких були «нова середня школа», управління різноманітністю освітніх закладів, упровадження освітніх стандартів та стандартизовані випускні іспити. Пілотні проекти та пріоритети (Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung, 2009) такі:

Нова середня школа:

- професійна орієнтація та консультування в галузі освіти;
- упровадження освітніх стандартів;
- мовна різноманітність / багатомовність / міжкультурне навчання;
- політична освіта / освіта в галузі демократії;
- запобігання насильству / вирішення конфліктів;
- управління школою / лідерство (надання школам більшої автономії);
- уніфікований випускний іспит.

Інноваційні системні принципи:

- професіоналізація вчителів;
- індивідуалізація, диференціація (персоналізоване навчання, інклюзивна освіта);
- гендерна компетентність;
- освітнє, дидактичне використання ІТ;
- грамотність та навички роботи з медіа;
- цілісна та творча культура навчання в школах.

Форум, що проводиться один або два рази на рік (Hochschulforum), слугує важливим майданчиком для координації основних освітніх пріоритетів між університетськими педагогічними коледжами та міністерством освіти щодо головних проблем розвитку школи.

В Австрії дуже мало емпіричних даних про роль керівників шкіл в ПКВ. Так, у 2007 р. Рахункова палата каїни опитала керівників 41 школи на різні теми, пов'язані з ПКВ. У відповідному звіті зазначалося, що, керівники, як правило, не змогли дати оцінку участі своїх співробітників у ПКВ або

отриманих ними компетенцій. Ці результати є у край дивними, оскільки вони повинні всіляко схвалювати підвищення фахового рівня. Рахункова палата чітко зафіксувала відсутність можливостей для особистісного розвитку кадрового складу, що створюються керівництвом шкіл та органами влади, а також відсутність даних для системного управління ПКВ. Таким чином було створено спеціальну базу (PH-Online), яка централізовано реєструє необхідні дані (назву, тип та зміст курсів ПКВ, викладацький склад тощо). Цю інформацію можуть використовувати як органи управління школами, так і методисти, однак і досі конкретних відомостей про це немає.

Один із результатів дослідження TALIS (2009) свідчить про наявність в австрійських школах простору для вдосконалення систематичного планування ПКВ. Наприклад, лише 27 % директорів шкіл, які брали участь у дослідженні, зазначили опитування щодо необхідності підвищення кваліфікації як важливе завдання в оцінюванні викладацького складу (Hartmann und Schratz, 2010). Інші результати (Maug und Müller, 2010) показали, що стиль управління керівників не має впливу на особливості здійснення ПКВ. Це свідчить про відсутність систематичного професійного розвитку австрійських учителів (як це відбувається в більшості країн OECD). Це також можна пояснити низкою причин, пов'язаних з автономією. Хоча австрійські школи характеризуються певним ступенем автономності, вони не мають повної незалежності ні щодо підбору персоналу, ні щодо фінансових ресурсів для ПКВ.

Описана вище національна програма якості шкіл (нім. SQA) сприятиме підвищенню ролі керівників ПКВ на місцевому рівні у середньостроковій перспективі. Кожна з дев'яти федеральних земель Австрії має власну адміністрацію. Відповідно до профілю завдань (Aufgabenprofil der Schulaufsicht, 2007) вона має сприяти координації підвищення кваліфікації та подальшому професійному навчанню вчителів і методистів у кожному регіоні. У цьому сенсі уряд кожної федеральної землі співпрацює з університетськими педагогічними коледжами – основними провайдерами ПКВ. Владні органи також повинні забезпечувати розвиток педагогічного складу шкіл (наприклад, шляхом участі в

доборі методистів, а також викладачів, які мають спеціальну кваліфікацію для певних завдань).

Університетські педагогічні коледжі як підвідомчі установи Міністерства освіти відповідають за підвищення кваліфікації вчителів незалежно від типу школи. Ці коледжі були створені в 2007 р. з метою підвищення кваліфікації викладачів, зайнятих у ланці обов'язкової освіти, до академічного рівня. Станом на тепер 14 університетських педагогічних коледжів для викладачів розподілено по всіх федеральних землях. До їхньої компетенції входять, зокрема, створення власних програм із підвищення кваліфікації. Однак ці програми мають дотримуватися положень, установлених Міністерством щодо певних предметних областей, а самі коледжі повинні координувати свої навчальні курси з освітніми органами відповідних федеральних земель. Слід зазначити, що авторські університети відіграють у ПКВ незначну роль. Однак з метою проведення наукових дискусій та аналізу процесу підготовки вчителів, у кількох університетах протягом останніх 30 років було створено багатосеместрові курси підвищення кваліфікації. Існує лише кілька емпіричних досліджень щодо таких типів навчальних курсів; вони вказують на їхню високу прийнятність та суб'єктивну ефективність їх для їх слухачів (Müller, Andreitz, Krainer und Maug, 2011).

Порівняно з курсами, що проводяться в університетських коледжах для викладачів, кількість аналогічних університетських курсів є незначною. Тому вони справляють лише частковий вплив на освітню систему в цілому. Втім, вони є важливою складовою наймання майбутніх викладачів-педагогів, координаторів та консультантів (з питань навчання та розвитку школи або з питань освітніх стандартів).

Що ж до додаткових приватних провайдерів, то вони не відіграють більш-менш помітної ролі в австрійському ПКВ. В Австрії існує кілька загальнодержавних ініціатив, які у найширшому розумінні можуть бути введені в систему ПКВ, оскільки вони підтримують окремих учителів, а також місцевий викладацький склад у постійному розвитку їхніх компетенцій.

Зазвичай ці програми фінансуються міністерствами, а також приватним сектором. Це:

- «Вражаюча наука» : спільні проєкти між науковцями та школами;
- «Talente»: регіональні пілотні проєкти міжшкільних уроків та дослідницьких стажувань;
- «Jugend Innovativ»: інноваційний конкурс для студентів;
- «ÖKOLOG»: програма з екологічної освіти;
- «Відкрита лабораторія Відня»: дослідження геному для студентів;
- «Мережа наукових центрів»: мережа з MINT – та сучасні науки;
- «IMST»: програма з інновацій уроків

Дані ініціативи слугують важливими стимулами для різних освітніх заходів, пов'язаних із розвитком школи або із співпрацею між школами, наукою та промисловістю. Проте ній вплив на освітню систему доволі обмежений. Це пов'язано з різними причинами, зокрема з обмеженням часу та фінансових ресурсів. Крім того, координація таких ініціатив, є незначною.

Якість викладання для вчителів

У 2011 р. Міністерством освіти було розроблено стандарти щодо якості курсів підвищення кваліфікації в університетських коледжах та компетенцій викладачів, що там працюють (Qualität der Lehrer / innen-Fort- und Weiterbildung). Університетські коледжі педагогічної освіти відповідають за впровадження цих стандартів та оцінювання власних навчальних курсів (як частини відповідних програм управління якістю), а Міністерство проводить відповідні моніторингові заходи. Наскільки нам відомо, в Австрії досі не проводиться систематичних досліджень якості викладання для вчителів – ні на рівні коледжів, ані на рівні університетів). Це вбачається одним із важливих напрямів майбутніх досліджень.

На сьогоднішній день існує обмаль відомостей про структурну, змістову та методичну організацію підготовки вчителів у німецькомовному ареалі. Відтак розвиток ПКВ як на національному, так і на міжнародному рівні істотно залежить від досвіду кожної країни, від тих чи тих ідеологічних переконань,

економічних мотивів, інституційних інтересів тощо. Це особливо стосується ситуації з ПКВ в Австрії.

В Австрії емпіричні дані рідко використовуються для планування та управління ПКВ. Це пов'язано з тим, що дана сфера недостатньо вивчена науковцями, а документація щодо ПКВ, його змісту і використовуваних методів є неповною та важкодоступною для дослідників.

Оскільки систематичних емпіричних досліджень ПКВ в Австрії існує дуже мало, ми спиратимемося переважно на дослідження TALIS 2008 р. (Suchan, Wallner-Paschon & Bergmüller, 2009; OECD, 2009; Schmich & Schreiner, 2010), а також до два національні дослідження (Звіт Австрійської рахункової палати, 2007; Wertner & Havranek, 2000) та висновків про програми підвищення кваліфікації. Крім того, використаємо деякі неформальні джерела.

Види підвищення кваліфікації

Зазначаючи особливості термінології у сфері управління якістю освіти, Л. Гарві та Дж. Ньютон (Harvey, Newton, 2007) зауважують, що замість терміна «підвищення якості» часто вживають «поліпшення якості», особливо у Великій Британії. Вчені відносять обидва терміни до процесу, в якому стандарти належать до винаходів або досягнень. При цьому вони розрізняють три типи стандартів:

- академічні, які вимірюють здатність відповідати специфічному рівню академічних досягнень;
- стандарти послуг, які оцінюють послуги, що надаються;
- стандарти якості, котрі можна описати як норми чи сподівання, виражені формальними твердженнями щодо поширеної практики.

Найбільш конструктивним є напрацювання підходів, які б обґрунтовували відносну природу якості – відносно до інвесторів, контексту, до певних механізмів гарантії якості, з якими вона асоціюється (оцінювання, аудит, акредитація). Чітке визначення і операціоналізація терміна «якість» є передумовами систематичної гарантії підвищення якості. Це стосується і сфери вищої освіти.

Дослідження TALIS передбачає широке тлумачення підвищення кваліфікації, що охоплює і неформальне навчання. За даними 2009 р., 90 % викладачів в Австрії пройшли принаймні один день навчання протягом 1,5 року. Тобто Австрія посідала перше місце серед країн у рейтингу Організації економічного співробітництва та розвитку (анг. OECD).

Однак щодо середньої тривалості підвищення кваліфікації (11 годин протягом цих 1,5 років) Австрія знаходилася в останній третині країн ОЕСР. Інтенсивність підвищення кваліфікації значно різнилася залежно від типу школи, що можна простежити за різними законодавчими нормами: вчителі обов'язкової ланки освіти проходять приблизно 12 годин навчання, тоді як викладацький склад середніх шкіл – приблизно 9 годин.

Загалом різниця між кількісними показниками підвищення кваліфікації в Австрії є відносно високою. Таким чином, деякі викладачі в Австрії навчаються більше годин, ніж це необхідно (Wertner & Havranek, 2000), але, з іншого боку, деякі вчителі взагалі не беруть участі в офіційному ПКВ. Залежно від джерел інформації, щодо останньої групи є дуже різні відомості. Згідно із заявами керівників це третина усіх викладачів загальноосвітніх шкіл (Рахункова палата, 2007 р.), а згідно із заявами самих учителів їх лише 5% .

Курси підвищення кваліфікації, що пропонуються університетськими коледжами Австрії, можна розділити на три типи:

Звичайні курси. Тут існує відмінність між загальнодержавними та регіональними (районними) заходами. Перші проводяться централізовано (у межах землі), другі – у певному районі для задоволення місцевих вимог. Тривалість таких курсів – від одного до кількох днів поспіль. Районні семінари зазвичай пропонуються лише вчителями загальноосвітніх шкіл.

Заходи з підвищення кваліфікації у школах. Заняття за певною темою проводяться безпосередньо в школі для всіх або частини викладачів. Тривалість коливається від половини до цілого дня. Ці курси передбачені для всіх типів шкіл.

Міжшкільне підвищення кваліфікації. Курси проводяться в конкретній школі, але їх відвідують учителі з декількох шкіл. Тривалість занять також становить пів дня або день. Аудиторія – викладачі всіх типів шкіл.

Крім того, існують інші заходи, які можна розглядати як ПКВ у більш широкому розумінні. Це університетські курси та загальнодержавні ініціативи. Залежно від університету чи ініціативи вони різняться як за змістом, так і за тривалістю. У цьому плані щорічні звіти містять переліки курсів, практикумів та внутрішніх шкільних курсів, а також конференцій, семінарів і навіть мережеских зустрічей.

Однак учителі розцінюють цей тип підвищення кваліфікації як такий, що не сприяє їхньому професійному розвитку, віддаючи перевагу дослідницьким проектам, кваліфікаційним програмам та колегіальним консультаціям як більш ефективним. Але дані форми використовують лише 18–25% учителів. Ці показники нижчі від середніх порівняно з іншими країнами OECD. (Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009; Mayr & Müller, 2010; Hendriks et al., 2010). Інші види діяльності, такі як наставництво або взаємовідвідування (із систематичним зворотним зв'язком), відіграють в освітній практиці дуже незначну роль (Schmich & Burchert, 2010).

Виникає питання: чому австрійські вчителі так мало використовують ті типи ПКВ, які самі вважають ефективними? Це зумовлено тим, що:

- несформованість культури колегіальної співпраці ні в офіційних, ні в неофіційних умовах;
- грошові аспекти: курси або програми ПКВ, які проводяться під час занять, передбачають витрату коштів на заміни (особливо тоді, коли ПКВ триває протягом тривалого часу).

На жаль, до нині немає опублікованих системних досліджень видів підвищення кваліфікації, що пропонуються університетськими педагогічними коледжами. Зазвичай ПКВ тут складається з коротких семінарів та практичних занять, які навряд чи зачіпають нагальні проблеми або ґрунтуються на щоденній практиці вчителів. Однак останнім часом університетські коледжі

дедалі більше заохочуються розробляти та впроваджувати тривалі, орієнтовані на живий освітній процес, курси чи програми разом із Міністерством освіти. Існують цікаві підходи до створення таких програм: наприклад, РН Kärnten створив модульну програму підвищення кваліфікації («Договір про підвищення кваліфікації»). Цей тип ПКВ здійснюється безпосередньо в окремих школах і триває протягом усього навчального року (Fortbildung Kompakt). У деяких випадках університетські коледжі педагогічної освіти співпрацюють з університетами, пропонуючи багатосеместрові курси на такі системні теми, як наставництво, консультування нових викладачів, спільне навчання та викладання тощо (на рівні магістра). Проте ці заходи скоріше виняток, ніж правило.

Запит на підвищення кваліфікації

В Австрії, безумовно, існує попит на підвищення кваліфікації вчителів, а надто у таких сферах, як навчання студентів з особливими потребами, методи та зміст навчання, дисциплінарні та поведінкові проблеми тощо. Щодо останніх двох пунктів, то третина вчителів висловлюють до них підвищений інтерес. Водночас решта викладачів заявляють, що не можуть знайти підходящий для себе курс або програму ПКВ. Тобто, що здійснюється університетськими коледжами, лише частково задовольняє потреби викладачів. Аналіз небагатьох наявних даних про діяльність австрійської освітньої системи у цьому напрямі дає змогу хоч контурно окреслити завдання ПКВ на найближчу та більш віддалену перспективу. Напрями діяльності:

По-перше, дослідження з проблем ПКВ доцільно зосередити на висвітленні зв'язку між передумовами, процесами та результатами ПКВ. Це особливо важливе для планування змісту та методів відповідних курсів та програм. Ще одним напрямом освітніх досліджень має стати ефективність політичного та адміністративного управління ПКВ.

По-друге, особистий розвиток повинен бути центральною сферою відповідальності викладачів. Плани розвитку шкіл мають формуватися у тісній співпраці з учителями. Також на підтримку заслуговують професійні

консультації як на шкільному, так і на регіональному рівні. Перші кроки у цій справі вже зроблено: це запровадження Національної програми з розвитку якості в початкових та середніх школах (нім. SQA).

По-третє, необхідна реформа курсів підвищення кваліфікації щодо їхньої тривалості, структури, програм тощо. До цього процесу мають бути залучені, крім Міністерства освіти, органи влади різних рівнів, а також провайдери. При цьому на перше місце висуваються потреби як викладачів та викладацьких груп, так і навчальних закладів.

По-четверте, заходи з децентралізації управління освітою, такі як автономія шкіл щодо виділення фінансових ресурсів для ПКВ, слід усіляко заохочувати, оскільки вони, крім іншого, зобов'язують школи планувати ПКВ на основі наявного попиту й власного досвіду.

По-п'яте, оскільки від педагогів, що працюють з учителями, вимагається широке розмаїття компетентностей (знання предмета, педагогічні знання, навички коучингу тощо), необхідно проводити системне навчання таких фахівців.

По-шосте, університетські коледжі педагогічної освіти законодавчо зобов'язані розробляти критерії якості ПКВ на основі фактичних даних. Упровадження цих критеріїв, дослідження їхнього впливу на ПКВ є актуальними завданнями реформ галузі

По-сьоме, доцільність убачається введенням системи заохочень (у сенсі відкриття можливостей для кар'єрного зростання для вчителів, що беруть участь у професійному навчанні), які мають підвищити їхню мотивацію до навчання.

Нарешті, у контексті постійної професіоналізації – від початкової освіти вчителів до підвищення їхньої кваліфікації – монопольну позицію, яку займають університетські коледжі педагогічної освіти щодо ПКВ, слід скасувати. У перспективі університетські коледжі та університети мають співпрацювати набагато тісніше. Зокрема, перед університетами відкривається

можливість регулярно пропонувати програми та курси. Крім того, не виключено, відкриття ринку ПКВ для приватних провайдерів освітніх послуг.

По-восьме, в Австрії бракує загальної концепції розвитку освітньої системи в цілому. У зв'язку з цим, назріла необхідність розроблення концепції управління на національному та регіональному рівнях, яка мала б урахувати як потреби студентів і викладачів так і освітню політику країни.

1.4. Зовнішня система забезпечення якості та акредитації вищої освіти в Австрії

Закон про забезпечення якості вищої освіти (нім. Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, HS-QSG) запровадив серйозну реформу австрійської системи вищої освіти, спрямовану на зміцнення взаємної довіри між її трьома секторами – державними університетами, включаючи Дунайський університет Кремса (нім. DUK), приватними університетами та університетами прикладних наук. Суть реформи становили такі заходи:

- встановлення (мінімальних) стандартів вищої освіти;
- скасування фрагментації органів та процедур із зовнішнього забезпечення якості, забезпечення кращої інтеграції та координації секторів вищої освіти; створення агенції із забезпечення якості освіти та акредитації;
- міжгалузеве регулювання рамкових умов процедур забезпечення якості; визначення спільних ділянок оцінювання для забезпечення якості, що застосовуються в різних секторах;
- правове регулювання повідомлень про іноземні дипломні програми.

Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації відповідає за оцінювання якості академічних програм, що пропонуються майже всіма вищими навчальними закладами Австрії (державними університетами, університетами прикладних наук, приватними університетами), за винятком університетських коледжів, викладачів освіти, Інституту науки і техніки Австрії та університетів філософії та теології.

Державні університети та Дунайський університет Кремс отримують сертифікацію внутрішньої системи управління якістю через проходження процедури аудиту якості кожні сім років. Державні університети можуть замовити Австрійську агенцію із забезпечення якості та акредитації або будь-яку іншу міжнародну організацію, яка має відповідні повноваження.

Для відкриття приватного університету або фахової вищої школи, необхідно пройти процедуру акредитації і відповідної перевірки якості. Таку акредитацію для приватних університетів проводить Австрійська агенція із забезпечення якості та акредитації, і це полегшує орієнтацію у великій кількості навчальних програм різноманітних приватних інституцій. Через систему визнання навчальних пропозицій зростає також міжнародна мобільність студентів.

Приватні університети проходять акредитацію в Агенції кожні шість років. Програми нових ступенів, створені в проміжний період, повинні пройти акредитацію. Аби відповідати законодавчим умовам, акредитація приватних університетів передбачає виконання таких вимог:

- достатньо кваліфікований фаховий персонал (професори, наукові співробітники із науковими ступенями);
- наявність науково-дослідних відділів;
- прозора та чітко регламентована процедура добору кваліфікованих кадрів;
- наявність навчальної документації, що відповідає міжнародним нормам;
- фінансова безпека;
- наявність обґрунтованих планів розвитку.

Університети прикладних наук мають бути акредитовані інституційно або отримувати акредитацію своїх нових програм через інституційною переакредитацією. Переакредитація відбувається лише один раз, і після цього вони потрапляють до системи аудиту. Дієвість статусу акредитації залежить від позитивного результату сертифікації у процесі аудиту. До компетенції

відомства входить широкий набір законодавчо регульованих функцій, заснованих на його юридичному мандаті, таких як:

- аудит внутрішніх систем управління якістю державних університетів прикладних наук;
- акредитація приватних університетів та їхніх програм (дорівнює державному затвердженню);
- акредитація університетів прикладних наук та їхніх програм (дорівнює державному затвердженню);
- повідомлення про програми іноземних дипломів.

Таблиця 1.1

**Зовнішнє забезпечення якості у закладах вищої освіти Австрії
відповідно до Закону про забезпечення якості вищої освіти**

	Аудит якості	Інституційна акредитація	Акредитація програми	Річні звіти
Державні університети				
Дунайський університет Кремс			Тільки для PhD програми	
Приватні університети				
Університети прикладних наук				

Однак на сьогодні між трьома секторами вищої освіти все ж зберігаються суттєві відмінності з точки зору мети, правових наслідків, процедурних питань тощо. Істотною сферою діяльності Агенції виступає проведення зовнішніх процедур забезпечення якості у закладах вищої освіти. У період від 2013 р. по 2018 р. ААЗЯА провело 700 таких процедур.

На додаток до процедур забезпечення якості ААЗЯА відповідає за нагляд за акредитованими вишами щодо їхньої відповідності критеріям акредитації. Така не менш важлива діяльність сприяє налагодженню постійної співпраці із цими закладами. Крім того, ААЗЯА пропонує процедури забезпечення якості, такі як це:

- добровільне оцінювання програм;
- добровільна акредитація програм безперервної освіти в австрійських вищих навчальних закладах;
- акредитація системи та акредитація програм у Німеччині;
- інституційна акредитація у Швейцарії;
- акредитація програми в країнах Європейського простору вищої освіти (ЄПВО);
- аудит внутрішніх систем управління якістю вищих навчальних закладів країн ЄПВО.

ААЗЯА також пропонує консультації для вищих навчальних закладів, такі як підтримка у підготовці зовнішніх оглядів або розробленні стратегій. На відміну від зазначених видів діяльності ці заходи не є зовнішніми оглядами забезпечення якості, а тому вони не проводяться відповідно до Європейського стандарту та керівних принципів забезпечення якості (ESG).

У галузі вищої освіти засобами акредитації досягаються такі цілі:

- забезпечення якості навчання та викладання;
- поліпшення міжнародної уніфікації документів про завершення вищої освіти; підвищення прозорості спеціальностей; підвищення мобільності студентів;
- ефективніша трансформація нових навчальних напрямів у систему «бакалавр/магістр».

В Австрії приватні університети та фахові вищі школи, навчальні курси яких передбачають присудження визнаного освітньо-кваліфікаційного рівня, підлягають акредитації ААЗЯА.

Аби відповідати законодавчим умовам, акредитація приватних університетів передбачає виконання таких вимог:

- достатньо кваліфікований фаховий персонал (професори, наукові співробітники із науковими ступенями);
- наявність науково-дослідних відділів;
- прозора та чітко регламентована процедура добору кваліфікованих кадрів;
- наявність навчальної документації, що відповідає міжнародним нормам;
- фінансова безпека;
- наявність обґрунтованих планів розвитку (Bundesgesetz über Privatuniversitäten, 2011).

Акредитація курсів в університетах та технічних коледжах здійснюється також для забезпечення якості. Може бути використано в різних сферах і, по суті процедури, оцінює якість акредитованої області незалежними експертами. Акредитація базується на Законі про забезпечення якості вищої освіти (HS-QSG) та Федеральному законі про приватні університети (PUG). Гарантує, що курси в приватних університетах еквівалентні курсам у державних університетах, і що ступені є визнаними державою.

1.5. Сучасний контекст реформування системи підготовки вчителів зумовлений якістю освіти Австрії

Підвищення якості вищої освіти пов'язане з розвитком компетентності викладачів у цьому контекст (Nygaard, Courtney, & Bartholomew, 2013). Зокрема, Science Space Styria, тобто мережа всіх вишів федеральної землі Штирія, розробила та впровадила «teaching competence model» – модель компетентності викладання (анг. TCM-S). Викладацькі компетенції в контексті педагогічної освіти мають особливе значення, оскільки вчителі завжди виступають прикладом для наслідування учнями. Шкільні вчителі мають

викладати матеріал так само, як і викладачі академічного профілю, але питання дидактики повинні враховувати набагато більше.

У 2009 р. урядом були створені перші експертні групи Федеральним міністерство освіти, мистецтв і культури з метою розроблення інноваційної освітньої концепції, а через чотири роки сформована юридична основа реформування освіти вчителів.

З одного боку, ця реформа являє собою зміну Болонської системи, з іншого – підносить академічну та компетентнісну освіту до рівня «магістра» для всіх вчителів – від початкової до середньої школи. Така реорганізація має спричинити значний розвиток навчальних програм, покликаних забезпечити випускникам здобуття професійної, а також наукової кваліфікації, необхідної в сучасних умовах.

Окрім таких нововведень, нова система освіти вчителів передбачала зміну парадигми на організаційному рівні. У зв'язку з цим у 2015–2016 рр. було впроваджено нові навчальні програми для вчителів тобто професійних шкіл та коледжів, які здобували освіту в університетах на рівні магістра. Раніше вчителі початкової та загальної середньої школи отримували початкову підготовку в університетських коледжах на рівні бакалавра. З упровадження реформи всі викладачі будуть готуватися на рівні магістра.

Слід зазначити, що в Австрії не існує всебічної освіти, що забезпечується на нижчому та середньому рівні. Після чотирьох років початкової освіти 10-річних дітей можна відправляти до шкіл двох різних типів на основі їхньої успішності в початковій школі. Академічні середні школи висувають специфічні вимоги до вступників, що неминуче призводить до надто прискіпливого добору учнів. Це розглядається як велика перепона для молоді, особливо тих, хто походить із родин з низькими статками. (Bertelsmann Stiftung et al., 2017; OECD, 2012).

Основна ідея нової концепції початкової підготовки вчителів в Австрії – це спільна освіта для всіх вчителів середніх класів на основі тісної обов'язкової співпраці між двома типами установ – тобто університетами, коледжами

підготовки вчителів та самими університетами, за наявності спільних навчальних планів. З метою формування нової генерації учителів, уряд утворив чотири кластерні регіони. Кожний з яких відповідає за впровадження освітньої реформи. Як показано в таблиці 1.2, співпраця у кожному регіоні відбувається не лише між різними типами установ, а й через регіональні кордони.

Таблиця 1.2

Кластерні регіони Австрії, відповідальні за початкову підготовку вчителів

Регіон	Провінції, міста	Установи
Захід	Тіроль, Форарльберг	<p><u>Три університетські коледжі педагогічної освіти :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Католицький університетський педагогічний коледж імені Едіт Штайн; – Університетський педагогічний коледж провінції Тіроль; – Університетський педагогічний коледж у м. Форарльберг. <p><u>Два університети:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Університет Моцартеум у м. Зальцбург; – Університет у м. Інсбрук.
Центральний	Верхня Австрія, Зальцбург	<p><u>Чотири університетські коледжі педагогічної освіти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Католицький університетський педагогічний коледж ім. Едіт Штайн; – Приватний коледж педагогічної єпархії в м. Лінц; – Університетський педагогічний коледж у м. Зальцбург; – Університетський педагогічний коледж провінції Верхня Австрія. <p><u>Шість приватних університетів:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Приватний університет імені Антона Брукнера у Верхній Австрії; – Католицький приватний університет в м. Лінц; – Університет ім. Йоганна Кеплера в м. Лінц; – Університет Моцартеум у м. Зальцбург; – Університет імені Паріса Лодрона в м. Зальцбург; – Університет мистецтва та дизайну в м. Лінц.

<p>Північний Схід</p>	<p>Нижня Австрія, Відень</p>	<p><u>Чотири університетські коледжі педагогічної освіти:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Католицький університетський педагогічний коледж, м. Відень / Кремс; – Аграрний, педагогічний та екологічний університет; – Університетський педагогічний коледж Нижньої Австрії; – Університетський коледж педагогічної освіти у м. Відень. <p><u>Один університет:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Віденський університет.
<p>Південний Схід</p>	<p>Каринтія, Штирія, Бургенланд</p>	<p><u>Чотири університетські коледжі педагогічної освіти :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Католицький університетський педагогічний коледж в м. Грац; – Приватний університетський педагогічний коледж у м. Бургенланд; – Університетський педагогічний коледж Штирія; – Університетський педагогічний коледж провінції Каринтія. <p><u>Чотири університети:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Університет у м. Клагенфурт; – Технологічний університет у м. Грац; – Університет ім. Карла Франца у м. Грац; – Університет музики та театрального мистецтва в м. Грац.

Для викладачів університетських коледжів підготовки вчителів ця реформа передбачає ширшу цільову групу, оскільки їхні студенти матимуть можливість навчати учнів не лише в початковій та середній ланці, а й на вищому рівні – переважно для трьох типів шкіл (нові середні школи, академічні середні школи, а також професійні школи та коледжі). Створення загальної моделі освіти вчителів також має на меті зменшити структурні відмінності між підготовкою вчителів для федеральних та провінційних шкіл. Нові програми освіти будуть зосереджені на законодавчо визначеній компетентності та включатимуть викладання предметної теорії, педагогіки, основи загальної освіти, практичний досвід викладання та можливість

спеціалізуватися у педагогіці з особливими потребами чи багатомовності. Згідно з новою моделлю, інклюзивна педагогіка буде невід'ємною частиною навчання для всіх нових вчителів, а також на підвищенні мобільності вчителів між різними типами шкіл.

За новою навчальною програмою майбутні вчителі повинні обрати два предмети і проходити підготовку за чотирма основними напрямками: сама дисципліна, дидактика, освітні науки та шкільна практика. Протягом усього періоду навчання, вони мають відвідати вісім різних стажувань у школах. Регіон південно-східного кластеру був єдиним, хто у 2015 р. розпочав роботу за новою системою підготовки вчителів на початковому та середньому рівні (інші регіони розпочали її через рік на середньому рівні). Для обох рівнів майбутні вчителі повинні пройти вступні та оцінкові процедури (Neubauer, 2017).

Рада із забезпечення якості педагогічної освіти, що включає шість зовнішніх експертів, була створена для того, щоб здійснювати контроль над впровадженням та реалізацією реформи. Здійснюють моніторинг, аналіз та надають поради щодо впровадження нової моделі й щорічно звітують про виконання завдань реформи в Австрійському національному парламенті (Bruneforth et al., forthcoming; Eurydice, 2015; QSR, 2015).

ЛІТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 1

- Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації. Офіційний сайт]. URL: <https://www.aq.ac.at/de/> (дата звернення: 23.03.2021).
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2010). *Kreativ & Innovativ*. Wien: BMUKK.
- Bundesgesetz über Privatuniversitäten (2011). – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 28. Mai, 2011. – Jg. – № 74. (S. 1–4).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [Федеральне міністерство освіти, науки та досліджень Республіки Австрія. Офіційний сайт]. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/> (дата звернення: 18.03.2021).
- Dill, D., Beerkens, M. (2010). *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments* / David D. Dill, Maarja Beerkens (Eds.). – Springer, 271 p.
- Greve, G., Pfeiffer, I. (2002). *Qualitätsmanagement in Unternehmen* / G. Greve, I. Pfeiffer // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. № 5. – S. 570–583.
- Guruz, K., Zimpher, N. L. (2011). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy* / Kemal Guruz, Nancy L. Zimpher. – State University of New York Press, 464 p.
- Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). *Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung?* In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010)* (S. 111–127). Graz: Leykam.
- Harvey, L., Newton, J. (2007). *Transforming quality evaluation: Moving on* / L. Harvey, J. Newton // Westerheijden D., Stensaker B., Rosa M. J. (Eds.). *Quality assurance in higher education : Trends in regulation, translation and transformation*. – Springer, P. 225–246.

- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., Steen, R. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD
- Kast, F. (2010). Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010) (S. 27–47). Graz: Leykam.
- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010) (S. 11–25). Graz: Leykam.
- Müller, F. H., Krainer, K. & Haidinger, W. (2013). MINT 2020 – Der Unterricht von morgen. Wissenschaftliches Positionspapier. Wien: Industriellenvereinigung.
- Nygaard, C., Courtney, N., & Bartholomew, P. (2013). Theoretical and Empirical Perspectives on Quality Enhancement in Higher Education. In C. Nygaard, N. Courtney, P. Bartholomew (Eds.), Quality Enhancement of University Teaching and Learning (pp. 1–18). Libri Publishing.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS. Paris: OECD.
- Posch, P. (2010). Teacher Education in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), International Handbook of Teacher Education World-Wide - Issues and Challenges (pp. 61–82). Athens: Atrapos Editions.
- Schmich & Burchert, (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Nur ein Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.). TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010) (S. 63–78). Graz: Leykam.

- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam.
- Seel, A. (2009). Kommentar zu Kapitel 5 Schulevaluation und Lehrerbeurteilung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz (n.p.). Graz: Leykam. Retrieved May 6, 2013. URL: <https://www.bifie.at/buch/1053/5/k>
- Минько, Э.В. (2013). Менеджмент качества образовательных процессов : учеб. пособ. для студ. вузов / под ред.: Э.В. Минько, М.А. Николаевой. – М. : Норма : Инфра-М, 399 с.
- Салимова, Т.А. (2009). Организационное совершенство: модели достижения / Т.А. Салимова // Методы менеджмента качества. – № 5. С. 20–24.
- Стандарт ISO 9000-2007 (2006). Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт. – 36 с.
- Цольнер, Е. (2001). Історія Австрії / пер. з нім. Р. Дубасевич, Х. Назаркевич, А. Онишко, Н. Іваничук. – Львів : Літопис, 712 с.

РОЗДІЛ 2.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

2.1. Ключові підходи до розгляду поняття «якість вищої освіти»

Поняття «якість вищої освіти» має різноманітні інтерпретації. У закордонній науковій літературі останнім часом спостерігається тенденція до побудови багатовимірних моделей якості вищої освіти, де різним вимірам відповідають різні підходи до цього поняття. Зокрема популярною є загальна модель Л. Харві і Д. Гріна (Harvey & Green, 1993), згідно з якою вирізняють п'ять аспектів поняття «якість вищої освіти»: виключність (прагнення бути кращим за інших); досконалість або стабільність, придатність до певних цілей (відповідність вимогам клієнтів, потребам або бажанням), співвідношення з ціною (можливість та термін повернення інвестицій у вищу освіту) (с. 12). Близькою до їх підходу є модель Ж. Паррі (Parri, 2006), який додатково виокремлює якість вищої освіти як атрибут, що характеризує постійний розвиток (с. 108).

Усе більшого поширення в управлінні якістю вищої освіти набуває модель досконалості Європейської організації менеджменту якості (EFQM Excellence Model). Вона базується на дев'яти показниках. П'ять із них (лідерство, управління персоналом, політика і стратегія, забезпечення ресурсами та ефективність їх використання, технологічні процеси) характеризують якість вищої освіти як можливості, що відображають діяльність установи, а інші чотири (задоволення співробітників, споживачів, вплив на зовнішнє середовище, реалізація потенційних можливостей) – результати, зумовлені можливостями, та зворотний зв'язок від результатів, спрямований на покращення можливостей.

У межах проекту UNESCO-CEPES «Стратегічні показники вищої освіти в XXI столітті» (Vlăsceanu et al., 2007) відображені такі основні підходи до визначення якості вищої освіти:

1) якість вищої освіти як зверхність (високий рівень складності програми, процедур тестування студентів, імідж ВНЗ не тільки на національному, але й на міжнародному рівнях);

2) якість як відповідність поставленим цілям (відповідність загальноприйнятим стандартам, визначеним акредитаційним органом, з акцентом на досягнуті результати освітнього процесу або навчальної програми);

3) якість як задоволення споживача (виправдання очікувань споживачів – студентів, батьків, суспільства в цілому та інших зацікавлених сторін);

4) якість як синонім покращення (процес, спрямований на постійне вдосконалення, розвиток відповідальності ВНЗ за краще використання його інституційної автономії та свободи).

Якщо звернутися до німецькомовної наукової літератури, то треба зауважити, що в ній також існують різноманітні підходи до визначення поняття «якість вищої освіти»: 1) якість вищої освіти як соціального інституту; 2) якість вищої освіти як педагогічного процесу; 3) якість вищої освіти як суспільного процесу; 4) якість вищої освіти як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 5) якість вищої освіти як загальноцивілізаційного феномену; 6) якість вищої освіти як соціокультурної системи та ін. (Hüfner & Landfried, 2003).

За результатами аналізу монографічних досліджень німецьких вчених, можна зробити висновок, що при визначенні поняття «якість вищої освіти» найбільш поширеними є три основні підходи: об'єктивістський, релятивістський та компетентнісний. Згідно з першим підходом аналіз якості вищої освіти здійснюється на підставі розгляду вхідних параметрів освітньої системи ЗВО (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому етапі навчання тощо), і вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості працевлаштування

тощо). Релятивістський підхід спирається на досягнення цілей навчання. Виявляється, наскільки рівень навчальних досягнень студентів відповідає запланованому результату у вигляді вимог освітніх стандартів. Компетентнісний підхід орієнтований на вдосконалення якості освітнього процесу в поточний період. При оцінюванні якості вищої освіти розглядають творчу пізнавальну активність студентів, рівень сформованих у них компетентностей. У відповідності до цих підходів якість вищої освіти є характеристикою вищої освіти, що відображає відповідність інституційних умов, освітніх процесів та результатів навчання державним освітнім стандартам, вимогам розвитку особистості і суспільства (Welsh, 2004).

З цього можна зробити висновок, що в системі забезпечення якості вищої освіти ключовими є такі три елементи: якість потенціалу вищої освіти, якість процесу вищої освіти і якість результату вищої освіти.

Якість потенціалу вищої освіти виражається в таких характеристиках, як якість освітнього стандарту, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної та інформаційно-методичної бази, якість науково-педагогічних кадрів, якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість наукових досліджень, якість підготовки абітурієнтів і студентів, якість виховання тощо.

Якість процесу вищої освіти – це якість освітньої діяльності, якість технології освіти, використання активних форм навчання, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість і ефективність педагогічної роботи, якість ставлення студентів до навчання, інтенсивність освітнього процесу, методи презентації знань.

Якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання і реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, задоволення вимог споживачів, працевлаштування кар'єра і зарплатня, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок із вигодою для дипломованого спеціаліста (Корнілова, 2016).

2.2. Розвиток потенціалу вищої педагогічної освіти в Німеччині

Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів у ФРН були педагогічні вищі школи. В останні десятиліття ХХ ст. зафіксовано тенденцію до інтеграції педагогічних вищих шкіл в структуру університетів. Найбільш типовою формою приєднання було створення педагогічних факультетів або інститутів педагогіки як структурних складових університетів (Махиня, 2009, с. 10).

Професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія) Й. Шютценмайстер (Schützenmeister, 2002) зазначає, що інтеграційні процеси набули найбільшого розвитку на початку 70-х років ХХ ст. і мали значний вплив на розвиток систем педагогічної освіти у ФРН. Завдяки цим реформаційним перетворенням професійна підготовка майбутніх учителів була зосереджена в університетах, що надало педагогічній освіті нового статусу. Однак, як підкреслює вчений, не були враховані особливості та специфіка підготовки педагогічних кадрів (с. 235–264).

Під час тривалих наукових дискусій в Німеччині наприкінці ХХ ст. щодо пошуку шляхів забезпечення якості вищої педагогічної освіти серед німецьких науковців і представників педагогічної громадськості відбулося усвідомлення того, що підготовка вчителів має ряд особливостей, які не можуть бути повною мірою задоволені в умовах класичного університету. У зв'язку з цим Конференція ректорів вищих навчальних закладів своєю постановою від 15 травня 1995 р. висловила критику академічної фази підготовки вчительських кадрів і звернула увагу на необхідність ретельного перегляду змісту і форм педагогічної освіти (Terhart, 2000).

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу якості професійної педагогічної підготовки у ФРН, котрі засвідчили наявність ряду проблем у процесі підготовки вчителів в університетах: недостатню професійну

спрямованість; брак зв'язків між наукою і практикою; недостатню увагу до вивчення методики предмету викладання; відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; недостатню увагу до ролі особистісного зростання майбутніх учителів (Offenberg & Walke, 2013, с. 14–16).

Результати аналітичної роботи груп експертів було представлено на 287-му пленарному засіданні Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини від 21–22 жовтня 1999 р. (Kultusministerkonferenz, 1999), на якому також означено основні заходи щодо підвищення якості вищої педагогічної освіти у ФРН:

1) підготовка вчителів в університеті повинна бути професійно спрямованою, орієнтованою на набуття студентами необхідних спеціально-предметних, предметно-дидактичних і професійно-педагогічних компетентностей;

2) забезпечення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті, що означає реінтеграцію стажування в університетський курс підготовки вчителів і налагодження взаємодії університетів з регіональними інститутами, що контролюють проходження практики в школі;

3) налагодження зв'язку «теорія – практика» через утворення центрів підготовки учителів на базі університетів для забезпечення взаємодії зі школами;

4) залучення студентів до дослідницької діяльності та науково-дослідних проектів на базі школи;

5) забезпечення тематичного взаємозв'язку між стажуванням майбутніх учителів у школі та семінарами на базі центрів шкільної практичної підготовки;

6) забезпечення спеціальної підготовки фахівців-педагогів, які супроводжуватимуть майбутніх учителів під час практики та стажування в школі.

Результати досліджень з проблем забезпечення якості підготовки учителів опублікувала також Наукова Рада (Wissenschaftsrat) – найважливіша

науково-аналітична установа, що здійснює наукове обґрунтування і розробку рекомендацій з розвитку змісту і структури вищої освіти та консультує Федеральний уряд і уряди земель з питань розвитку науки і наукових досліджень. У «Рекомендаціях до майбутньої структури підготовки учителів» від 16 листопада 2001 р. експерти Наукової Ради підкреслюють, що підготовка учителів в університетах повинна здійснюватись на міждисциплінарній основі за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», професійно-педагогічна практика в школі (Wissenschaftsrat, 2001, с. 11–13).

Зазначимо, що результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ ст. стало утвердження саме такої структури підготовки майбутніх учителів, а рекомендації Наукової ради стали основою формування змісту професійної педагогічної освіти, де особливого значення набув блок «Науки про освіту», що складається із багатьох суміжних дисциплін, переважно педагогіки, психології, соціології. Він має функцію наукового обґрунтування педагогічної діяльності, повинен забезпечити педагогічну професіоналізацію і сприяти формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії (Wissenschaftsrat, 2001, с. 12).

Наукова Рада у своїх рекомендаціях особливо наголошує на тому, що під час навчання в університеті обов'язковою повинна бути практика у школі. Вона має на меті надати можливість студентові-майбутньому вчителю спостерігати за навчальним процесом, з метою встановлення взаємозв'язків між навчанням і вихованням та має бути обов'язковою умовою для складання першого державного екзамену (Wissenschaftsrat, 2001, с. 14).

Результати роботи експертних комісій як федерального, так і регіонального значення сприяли визначенню ключових напрямів реформування

системи професійної педагогічної освіти, де задекларовано, що підготовка учителів повинна бути: практикоорієнтованою (забезпечити введення нових практичних елементів в університетську підготовку, актуалізувати питання придатності до вчительської професії до початку навчання в університеті); професіоналізованою (визначити для учителів усіх типів підготовки однакову тривалість навчання; здійснювати професійну підготовку учителів на основі компетентнісного підходу, керуючись стандартами, визначеними Конференцією міністрів освіти і культури); профільною (відповідати певному типові підготовки учителів, відповідно до типу школи); неперервною (відповідати визначеному курікулуму, здійснюватися неперервно) (Löhrmann & Schulze, 2013, с. 5–6).

Так початок ХХІ ст. в Німеччині ознаменувався активними змінами у системі вищої педагогічної освіти, спрямованими на зміцнення потенціалу закладів вищої освіти щодо здійснення професійної підготовки вчителів. Підкреслимо, що особливого значення для забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії вищого навчального закладу зі школами з метою ефективної реалізації практичних компонентів університетської підготовки. Відзначимо, що за ініціативи Трірського університету (федеральна земля Рейнланд-Пфальц) науково-дослідною групою на чолі з професором Х. Шнабель-Шюле (Schnabel-Schüle, 2010) було підготовлено науково-аналітичні матеріали за результатами діяльності центрів підготовки вчителів у ФРН, де окреслено такі завдання діяльності цих установ як структурних одиниць університетів:

- підготовка студентів до практики в школі та забезпечення педагогічного супроводу практикантів;
- налагодження взаємодії між університетом і осередками проходження шкільної практики та стажування;

- розробка та впровадження інноваційних концепцій практичного навчання як частини програми професійної педагогічної підготовки, зокрема узгодження змісту теоретичної підготовки та професійно-педагогічної практики;
- узгодження університетської програми підготовки вчителя із реальними викликами і проблемами навчально-виховного процесу в школі;
- підготовка учителів-наставників, що забезпечують педагогічний супровід студентів під час практики;
- методичне забезпечення педагогічної практики та стажування;
- ініціювання та координація міждисциплінарних науково-дослідних проєктів у сфері підготовки вчителя;
- створення відповідних дослідних майданчиків на базі школи;
- заохочення молодих учених до участі у науково-дослідних проєктах;
- організація та проведення науково-практичних масових заходів спільно з партнерами;
- розробка та впровадження програм післядипломної освіти вчителів;
- підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл;
- проведення семінарів з підготовки вчителів-наставників, що здійснюють супровід студентів під час професійно-педагогічної практики у школі (с. 9–10).

Відправним пунктом змін у напрямі підвищення якості вищої педагогічної освіти стали нормативно-інструктивні документи, затверджені Конференцією міністрів освіти і культури. Ключовими стали такі постанови:

1) Спільна заява Президента Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, голови профспілки працівників освіти і голови професійного об'єднання вчителів (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 5 жовтня 2000 р.), де було розкрито основні завдання сучасного вчителя, котрі стали фундаментом для розробки стандартів підготовки вчителів (Kultusministerkonferenz, 2000);

2) Стандарти підготовки вчителів (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 р., зі змінами від 12 червня 2014 р.), де розкрито компетентності, яких повинен набути майбутній учитель для ефективного виконання професійної педагогічної діяльності, й означено орієнтовні теми та загальні рекомендації щодо їх викладання (Kultusministerkonferenz, 2004);

3) Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 р. зі змінами від 12 лютого 2015 р.), де задекларовано вимоги до спеціально-предметної та предметно-дидактичної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл різних типів (Kultusministerkonferenz, 2008);

4) «Педагогічна освіта для школи у різноманітності» – спільні рекомендації Конференції ректорів вищих навчальних закладів та Конференції міністрів освіти і культури (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 12 березня 2015 р. та Постанова Конференції ректорів вищих навчальних закладів від 18 березня 2015 р.). У документі актуалізовано потребу у вивченні учителями усіх типів шкіл спеціальної педагогіки для забезпечення рівних можливостей і права на навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації, що передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку. Ці рекомендації стали передумовою внесення змін до Стандартів підготовки вчителів (Kultusministerkonferenz, 2015).

Отже, Конференція міністрів освіти і культури своєю основною метою визначає підвищення якості підготовки підростаючого покоління, для успішної реалізації якої в першу чергу необхідно забезпечити якісну підготовку педагогічного персоналу, зокрема учителів. З метою професіоналізації та підвищення якості підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл Конференцією

міністрів освіти і культури 16 грудня 2004 р. було затверджено стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» (Kultusministerkonferenz, 2004, с. 2).

Стандарти визначені через компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель для ефективної реалізації щоденної професійної педагогічної діяльності за чотирма галузями: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Особливого значення набуває удосконалення набутих компетентностей у процесі подальшої освіти, оскільки розвиток компетентностей – це процес динамічний і неперервний.

Стандарти є рамковою структурою для подальшої розробки курікулуму та формування змісту модулів психолого-педагогічної підготовки. Центральними пунктами курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл за блоком «Науки про освіту» у стандартах визначено такі: освіта і виховання; професія і роль учителя; стратегії дій у ситуаціях прийняття рішень; проектування навчального процесу і навчального середовища; навчання, розвиток, соціалізація; мотивація успіху та навчальна мотивація; диференціація, інтеграція, підтримка; діагностика, оцінювання, консультування; комунікація, взаємодія та керування конфліктами; медіаосвіта та медіаграмотність; розвиток школи; дослідження в галузі освіти. У стандартах наголошено на особливому значенні підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл усіх типів до взаємодії у гетерогенних групах – здійснення індивідуального супроводу в системі шкільної освіти дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, обдарованих дітей, мігрантів для забезпечення рівних можливостей і права на навчання на основі принципів гуманізації та індивідуалізації (Kultusministerkonferenz, 2004, с. 5).

У стандартах розміщено рекомендації для ефективного розвитку компетентностей і підкреслено, що підготовка майбутніх учителів повинна бути міждисциплінарною, практико і дослідно орієнтованою з обов'язковим розвитком професійної рефлексії. Орієнтирами практичної реалізації розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів у стандартах визначено такі:

- конкретизація теоретичних концепцій за допомогою вербально описаних прикладів професійної педагогічної діяльності, прикладів з літературних джерел, відеоматеріалів, рольових і ділових ігор, моделювання ситуацій;
- аналіз і методологічна інтерпретація змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних навчальних ситуацій;
- ведення відеоспостережень;
- апробація теоретичних концепцій студентами під час практики з подальшою рефлексією досвіду педагогічної діяльності у письмових завданнях, рольових іграх;
- аналіз і рефлексія студентами власного попереднього досвіду навчання на основі теоретичних концепцій;
- використання медіаресурсів у навчально-виховному процесі університету й під час стажування у школі;
- участь студентів у науково-дослідних проектах;
- співпраця викладачів університету, консультантів центру шкільної практичної підготовки і вчителів школи з метою планування, проведення і аналізу спільних заходів;
- узгодження діяльності осіб, задіяних у супроводі майбутніх учителів під час практики та стажування в школі (Kultusministerkonferenz, 2004, с. 6).

Узагальнюючи розгляд означених стандартів, можна зробити ряд висновків:

- 1) впровадження стандартів є основним інструментом забезпечення якості професійної педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ ст.;
- 2) розробка стандартів підготовки майбутнього вчителя здійснюється з орієнтацією на результат – розвиток професійних компетентностей, основою яких є міждисциплінарні знання та рефлексія набутого досвіду;
- 3) стандарти є динамічною сукупністю вимог до підготовки вчителя, що можуть доповнюватися і змінюватися залежно від соціально-культурних умов професійної педагогічної діяльності;

4) стандарти спрямовані не на індивідуальну діяльність учителя, а на його цілісний професійний розвиток з урахуванням участі у розвитку школи;

5) стандарти є рамковою структурою для подальшої розробки курікулуму та формування змісту модулів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів;

б) ключовими принципами структурування змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл відповідно до вищезгаданих стандартів є такі: міждисциплінарності, модульності, рефлексивності.

Оцінюючи якість самих стандартів підготовки вчителів, німецькі науковці не є одностайними. Позитивне значення вищезгаданих стандартів для підвищення якості підготовки учителів підкреслили у своїх працях такі вчені: Ю. Олькерс (Oelkers, 2003), Е. Терхарт (Therhart, 2005), Е. Кліме, Д. Льюйтнер (Klieme & Leutner, 2006) та інші. Водночас, затверджені стандарти отримали ряд критичних зауважень, зокрема щодо їх теоретичного обґрунтування та структурної єдності (Herzog, 2005, с. 253), а також коректності формулювання та відображення наукової основи професійної педагогічної діяльності (Reh, 2002, с. 259).

Питання подальшого впровадження стандартів і розробки курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у Німеччині стали предметом обговорень на 206-му Пленумі Конференції ректорів вищих навчальних закладів 21 лютого 2006 р. (Hochschulrektorenkonferenz, 2006, с. 10–15). Результатом роботи Пленуму стала відповідна постанова, у якій затверджено стратегію вирішення основних проблемних питань розвитку системи професійної педагогічної освіти у ФРН, зокрема:

– основою змісту професійної підготовки учителів за трьома тематичними блоками (спеціально-предметним, предметно-дидактичним, «Науки про освіту») є відповідні стандарти, затверджені Конференцією міністрів освіти і культури;

- стандарти мають бути застосовані до підготовки учителів на усіх фазах і повинні бути диференційованими для забезпечення концептуальних завдань кожної з фаз підготовки;

- стандарти мають бути опрацьовані спільною робочою групою фахівців університетів, представників земельних міністерств освіти і культури та представників педагогічної громади, результатом роботи яких повинні стати базові курикулуми підготовки майбутніх учителів;

- стандарти і курикулум є необхідними інструментами забезпечення компетентнісно орієнтованої підготовки учителів, котра повинна здійснюватись у взаємодії між установами, що її забезпечують (2006, с. 12).

У пункті 3.2.2 вищезгаданого документу визначено такі умови розробки курикулуму підготовки учителів на основі стандартів:

- курикулум повинен бути розроблений регіональними і місцевими органами і відображений у відповідній структурі модулів. Відповідальність за розробку модулів покладається на заклади вищої освіти. Модулі повинні бути розроблені на міждисциплінарній основі;

- курикулум повинен описувати загальні цілі, зміст підготовки і компетентності, яких набуватиме майбутній учитель. Курикулум визначає обсяг професійних і методичних компетентностей відповідно до програми підготовки (бакалавр/магістр) і окреслює основні теми для формування інтегрованих знань і умінь у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів (2006, с. 13).

Для опрацювання стандартів «Науки про освіту» і створення на їх основі курикулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у окремих федеральних землях Німеччини було створено спільні комісії. Наприклад, за сприяння уряду федеральної землі Рейнланд-Пфальц було створено спільну комісію під керівництвом Ю. Олькерса (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2011), до складу якої увійшли представники Міністерства освіти, науки і культури, професори п'яти університетів і консультанти центрів шкільної практичної підготовки, які здійснюють супровід майбутніх учителів під час стажування.

Результатом їхньої роботи стало створення «Стандартів курікулуму підготовки учителів за блоком «Науки про освіту»», що були затверджені Міністерством освіти, науки і культури федеральної землі Рейнланд-Пфальц у травні 2011 р. і стали орієнтиром для розробки університетами навчальних планів і відповідних модулів.

Отже, з метою забезпечення якості професійної педагогічної підготовки у сфері вищої освіти Німеччини відбулися значні реформаційних перетворення на початку ХХІ ст., зокрема було реорганізовано зміст і структуру підготовки майбутніх вчителів, а саме: підкреслено особливе значення психолого-педагогічної підготовки як для майбутніх бакалаврів, так і магістрів; утверджено спрямованість на поглиблення і розширення взаємозв'язків теорії і практики; задекларовано організацію центрів підготовки учителів; скорочено терміни стажування і введено нові практичні компоненти до університетської підготовки; утворено модульну структуру навчання; введено європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС) перезарахування кредитів у бали успішності (БУ) (Leistungspunkte). Особливого значення для забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії закладу вищої освіти зі школами з метою ефективної реалізації практичних компонентів університетської підготовки.

Важливим кроком для забезпечення якості педагогічної освіти в Німеччині стало впровадження стандартів підготовки вчителів та розроблення на їх основі відповідного курікулуму. У стандартах задекларовано принцип міждисциплінарності, який став визначальним у процесі оновлення змісту професійної підготовки учителів у ФРН. Відповідно теми модулів стали комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з погляду різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук та розвиток здатності проектувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

2.3. Підвищення якості процесу професійної підготовки вчителів у німецьких університетах

Як зазначалось у попередньому пункті методичних рекомендацій, важливим кроком для забезпечення якості педагогічної освіти в Німеччині стало впровадження стандартів підготовки вчителів та розроблення на їх основі відповідного курікулуму. Водночас одним з важливих елементів забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів є організація якісного освітнього процесу у закладі вищої освіти, що передбачає застосування форм і методів навчання, спрямованих на розвиток професійних компетентностей та рефлексивних здібностей майбутніх вчителів.

На основі аналізу навчальних планів університетів ФРН, на базі яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів для закладів загальної середньої освіти, можемо стверджувати, що основними формами організації професійної підготовки майбутніх учителів є такі: лекція, семінар, тренінг, колоквіум, професійно-педагогічна практика, самостійна робота, консультації (тьюторіал, наставництво). Формами проміжного і заключного контролю навчання студентів є письмова домашня робота, усний і письмовий залік, кваліфікаційна роботи бакалавра і магістра, портфоліо. Відповідно до навчальних планів базовими організаційними формами підготовки майбутніх учителів в університетах є лекції і семінари.

Представники німецької наукової думки З. Бльомеке (Blömeke, 2002) і Й. Шютценмайстер (Schützenmeister, 2004) зазначають, що введення компетентнісного підходу вимагає використання практико орієнтованих методів навчання, оскільки компетентність проявляється і розвивається в діяльності. Науковці підкреслюють, що відповідно змінюється і роль традиційних форм організації навчання студентів у закладах вищої освіти. Лекції головним чином слугують для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають не всі питання теми, а найважливіші, найсуттєвіші, що вимагають наукового обґрунтування. Їхній зміст стає методологічною основою

і орієнтиром для подальшої роботи студентів. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація, окреслених у змісті лекцій питань. Наприклад, З. Бльомеке (Blömeke, 2002) розглядає варіант заміни лекцій на розширені семінари (с. 140).

Професор Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма Й. Шютценмайстер (Schützenmeister, 2004) зазначає, що під час лекцій майбутні учителі залишаються переважно у пасивній позиції, відповідно розвиток професійних компетентностей та рефлексивних здібностей мало підтримується. На думку науковця, найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проєктів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра і магістра. Особливо важливого значення у підготовці майбутнього вчителя вчений надає реалізації навчально-дослідних проєктів під час практики в школі (2004, с. 53). Серед можливих форм організації підготовки майбутніх учителів в університеті Й. Шютценмайстер виділяє кооперативне навчання, називаючи його соціальною формою навчання, яка допомагає тренувати здібності до співпраці і кооперації. Професор підкреслює, що така форма організації навчання вимагає застосування інтерактивних методів навчання, коли кожен член групи відповідає не тільки за власний навчальний процес, а й допомагає іншим, що забезпечує створення продуктивної дослідницької атмосфери (2004, с. 54).

Долучаючись до дискусії, професор професійної школи в Еслінгені А. Мак (Mask, 2002) підкреслює, що повна заміна лекцій семінарами неможлива, оскільки вони також виконують свою функцію у процесі розвитку компетентностей. Одними з дієвих інструментів лекції для забезпечення функції викладання автор називає використання методу ілюстрації, що сприяє унаочненню теоретичного матеріалу, передбачає демонстрацію і сприймання процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою схем, плакатів,

портретів, фотографій, малюнків, репродукцій, що відповідає ступеню «знати» авторської моделі розвитку компетентності (2002, с. 6).

Водночас А. Мак погоджується з думкою про те, що семінари повинні бути проблемними і орієнтованими на практику, спрямованими на застосування міждисциплінарних знань для вирішення проблемних задач, що відповідає ступеню «володіти», але проміжним кроком між лекціями і семінарами, на його думку, повинні бути практичні заняття або практикуми, що забезпечують оволодіння компетентностями ступеню «могти» (2002, с. 8).

Вищезгадані німецькі науковці підкреслюють, що головною метою семінарів є сприяння поглибленому засвоєнню студентами питань, означених лекцією, спонукання їх до колективного творчого обговорення, оволодіння науковими методами аналізу явищ і проблем, формування навичок самоосвіти. Вчені наголошують, що ефективного розвитку компетентностей можна досягти через використання методів проблемного, ситуаційного і дослідного навчання.

На думку німецьких дослідників, особливого значення для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів набуває застосування методу рефлексії. Його метою є окреслення подальших напрямів професійного розвитку майбутнього вчителя, дозволяє знайти відповіді на такі питання: що в діяльності було позитивним, на що треба звернути увагу, що було недоцільним тощо. Метод рефлексії широко застосовується під час професійно-педагогічної практики в школі і стажування. Рефлексивний аналіз індивідуального досвіду студент розміщує у портфоліо, яке включає протокол рефлексії, лист-узагальнення досвіду, відгуки вчителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету (Stiller, 2011, с. 8–25).

Часто в університетах ФРН підготовка студентів до практики в школі здійснюється у формі тренінгу, метою якого є відпрацювання і закріплення тих чи інших здібностей чи репертуару поведінки. Як зазначає професор Мюнхенського університету імені Людвіга Максиміліана Н. Хаверс (Havers, 2003), тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної компетентності студентів та є мобільною формою поєднання педагогічної теорії і практики, яка

відзначається діяльнісною спрямованістю, прикладним характером, сприяє розвиткові здібностей комунікації та інтеракції, розкриває потенціал як особистості, так і групи. Основними засобами тренінгу науковець називає рольові ігри з елементами драматизації. Позитивний ефект тренінгових занять у контексті підготовки майбутніх учителів до практики і стажування в школі полягає у тому, що дозволяє уникнути «практичного шоку» і більше сконцентруватись на реалізації навчально-дослідного проекту (2003, с. 283).

Професор Кельнського університету Д. Рор (Rohr, 2012) підкреслює, що дослідне навчання є одним з «наріжних каменів» психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів (с. 11). Описуючи модель підготовки учителів у Кельні, науковець зазначає, що для забезпечення цього положення університет підтримує тісні взаємозв'язки зі школами, на базі яких відбувається реалізація проектів у контексті дослідного навчання студентів. Результати участі у науково-дослідних проектах майбутні учителі відображають у своїх кваліфікаційних роботах на здобуття освітнього ступеня бакалавра чи магістра. Водночас учителів з партнерських шкіл запрошують з доповідями на семінари в університеті та як тренерів для підготовки студентів до практики в школі (2012, с. 16). Зазначимо, що науково-дослідні проекти реалізуються студентами університету не лише на території ФРН, а й інших країн.

Підготовка до семінарів, реалізація навчально-дослідних і науково-дослідних проектів, написання кваліфікаційних робіт передбачають самостійне опрацювання студентом значної кількості інформації. Підкреслимо, що під час самостійної підготовки студент німецького університету не залишається сам на сам з теоретичним матеріалом – він може здійснювати його опрацювання у тьюторіалах, що передбачає спільну роботу з наставником-тьютором. Тьюторіали є однією з форм організації колективного навчання, коли робота здійснюється спільно у малих групах і можуть відбуватись також у формі вебінарів та з використанням онлайн-зв'язку. Зауважимо, що тьютором є не викладач університету, а студент старшого курсу, основним завданням якого є підтримати молодших товаришів у навчанні та поділитись досвідом роботи над

конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти і відпрацювати на практиці (Roters, 2012, с. 17).

Тьюторіал як форма організацій самопідготовки надає студентам молодших курсів можливість отримати зворотній зв'язок щодо власних стратегій навчання, скоригувати їх, проаналізувати власну мотивацію, встановити нові зв'язки. Участь у груповій роботі у якості тьютора має позитивний ефект і для студента-старшокурсника, зокрема сприяє: розвитку навичок активного слухання, публічного виступу, роботи у команді, набуттю вміння управляти груповими процесами, розширенню знань про динаміку групової роботи тощо (Mörtrl-Hafizović, 2006, с. 69).

Отже, підвищенню якості процесу професійної педагогічної підготовки в університетах Німеччини сприяє застосування під час освітнього процесу активних методів навчання, зокрема методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання. При цьому теоретична підготовка набуває практичної спрямованості. Найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проєктів, написання кваліфікаційних робіт. Відповідно змінюється співвідношення кількості та ролі лекцій, семінарів, практичних занять. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів під час навчання в університеті та стажування, що реалізується у формі тьюторіалу та наставництва, що сприяє розвитку професійних компетентностей і особистої відповідальності майбутнього педагога.

2.4. Шляхи забезпечення якості результатів професійної підготовки вчителів в університетах Німеччини

Як зазначалось у пункті 2.1 методичних рекомендацій, якість вищої освіти характеризує також результат освітньої діяльності: усвідомлення професіоналізму, розпізнання і реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, задоволення вимог споживачів, оволодіння методологією самоосвіти, наявність гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок із вигодою для дипломованого спеціаліста.

Одним з ключових шляхів забезпечення професіоналізації підготовки вчителів та забезпечення якості вищої педагогічної освіти в Німеччині є практична підготовка до професійної педагогічної діяльності. Введення нових елементів практики під час навчання в університеті було зафіксовано у земельних законах про підготовку учителів (Lehrerausbildungsgesetz, 2009). Серед нових видів практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів було виділено такі: практика на профпридатність (Eignungspraktikum), практика-орієнтування (Orientierungspraktikum), практика професійного поля (Berufsfeldpraktikum), практичний семестр (Praxissemester). Коротко охарактеризуємо кожен з практичних компонентів університетської підготовки майбутніх учителів у ФРН.

Практика на профпридатність – практичний компонент професійнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, тривалість якого становить 20 днів у школі. Проходять практику абітурієнти, які мають намір оволодіти професією вчителя. Головною метою цього виду практики є рефлексія власного професійного вибору. Після ретельного ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності абітурієнти більш реально оцінюють обраний професійний шлях, переконуються у правильності чи хибності свого вибору. Ключовим значенням цього виду практики є можливість набути першого професійного досвіду не з позиції учня – сидячи за партою, а випробувати себе у якості майбутнього фахівця ще до початку навчання.

Основними завданнями практики на профпридатність є такі: 1) рефлексія власного досвіду навчання з позиції вчителя; 2) створення уявлення про школу як про місце роботи; 3) аналіз власних здібностей і можливостей, їх співвіднесення з вимогами обраного виду професійної діяльності; 4) виокремлення проблемних пунктів своєї підготовки до професії; 5) з'ясування здатності виконувати цю роботу у майбутньому; 6) усвідомлення правильності або хибності вибору професії.

Успішність практики на профпридатність визначається за критеріями, затвердженими земельним Міністерством освіти, а саме: випускник практики здатен сприймати і аналізувати ситуацію навчання кожного учня як індивідуальне учіння; здатен брати на себе роль учителя і аналізувати свою поведінку; сприймає школу як єдину організацію і місце роботи, як поле власної практичної діяльності; апробує і аналізує свої можливості у професійній педагогічній діяльності, оцінює вибір професії на основі здобутого досвіду (Lehramt Zugangsvorordnung, 2009, с. 330–331).

Практика-орієнтування – практичний компонент професійно педагогічної підготовки майбутніх учителів тривалістю щонайменше один місяць на першому році навчання. Під час практики студенти повинні комплексно розглянути діяльність учителя в школі, критично оцінити свої власні здібності до професійної педагогічної діяльності, встановити взаємозв'язки між набутим під час практики на профпридатність досвідом і теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту». Практика-орієнтування дає студентіві змогу здобути і закріпити перші орієнтири педагогічної діяльності у школі, визначитися щодо ролі вчителя у професійному полі та проаналізувати свої можливості (Walke, 2012).

Серед цілей практикоорієнтування виявлено такі: 1) оцінити свої знання з огляду достатності чи недостатності для забезпечення реалізації навчального процесу в школі; 2) розвивати дослідницьку спрямованість навчання в університеті з метою поглиблення власних знань і здібностей; 3) сформувати здатність до самоорганізації і тайм-менеджменту; 4) розвивати комунікативну

компетентність, оскільки комунікація та інтеракція є основою налагодження стосунків між людьми.

Успішність практики-орієнтування визначається за чотирма критеріями, затвердженими земельним Міністерством освіти, а саме: випускник практики-орієнтування здатен комплексно і системно вивчати особливості професійної педагогічної діяльності, встановлювати взаємозв'язки між теоретичними знаннями за блоком «Науки про освіту» і конкретними педагогічними ситуаціями, створювати власні ситуації професійної педагогічної діяльності, самостійно здійснювати рефлексію власного досвіду педагогічної діяльності та професійного розвитку (Lehramt Zugangsverordnung, 2009, с. 341).

Практика професійного поля – практичний компонент професійнопедагогічної підготовки майбутніх учителів освітнього ступеня бакалавра. Триває щонайменше чотири тижні у третьому або четвертому семестрі. Основними цілями практики професійного поля є такі: 1) поглиблення досвіду, отриманого студентами під час практики-орієнтування; 2) розширення уявлень про сферу професійної педагогічної діяльності; 3) проєкція теоретичних знань за блоком «Науки про освіту» на сферу позашкільної освіти; 4) визначення конкретних професійних перспектив роботи в школі чи альтернатив педагогічної діяльності поза нею (Stiller, 2011, с. 6).

Серед осередків для проходження практики професійного поля є позашкільні заклади: громадські молодіжні центри, церковні центри соціальної підтримки, центри служби зайнятості, консультативні центри для молоді при земельному Міністерстві освіти, асоціації вальфдорської педагогіки, центри реабілітації дітей та молоді (для вчителів спеціальних шкіл), культурно-мистецькі центри (для вчителів музики і образотворчого мистецтва), освітні центри на базі виробничих підприємств (для вчителів професійних шкіл) тощо. Практика професійного поля може відбуватися і в школі, але матиме іншу спрямованість, ніж попередня практика-орієнтування. Зокрема може здійснюватись за такими напрямками: підготовка і реалізація навчальнодослідного проєкту, реалізація соціальної роботи в школі, здійснення

психолого-педагогічного консультування, проведення розвивальних соціально-психологічних тренінгів, організація дозвілля, реалізація завдань психолого-педагогічного супроводу, адміністративна робота у школі тощо. Успішність практики професійного поля визначається за такими ж критеріями, що і практика-орієнтування (Walke, 2012).

Практичний семестр – практичний компонент професійнопедагогічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл освітнього ступеня магістра. Триває щонайменше 5 місяців під час другого семестру. Практичний семестр передбачає набуття студентами досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідних проєктів, досвіду планування, проведення та аналізу уроків, психологопедагогічного супроводу учнів.

Цілями цього виду практики є такі: 1) забезпечення нерозривного зв'язку професійно орієнтованої теорії і практики; 2) здійснення професійно-педагогічної підготовки студентів до виконання вимог школи; 3) забезпечення готовності випускників вищих навчальних закладів до стажування в школі (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010).

Спільна відповідальність за проходження практики студентами покладена на такі установи: університет, центр шкільної практичної підготовки, що підпорядковується земельному Міністерству освіти, і школа, де студент буде проходити практику.

Успішності практичного семестру визначається за такими критеріями: випускник практичного семестру здатен здійснювати планування, проведення і аналіз основних елементів шкільного навчання і наuczіння на основі наукових знань з предмету викладання і його дидактики, наукових знань блоку «Науки про освіту»; здатен застосовувати і аналізувати концепції і методи оцінювання успішності, педагогічної діагностики та індивідуального супроводу; сприймати та виконувати виховні завдання школи; планувати науково-обґрунтовані дослідження професійного поля школи, проводити і аналізувати їх у взаємозв'язку науки і практики; розвивати власну професійну Я – концепцію (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010).

Стажування – друга фаза професійної підготовки майбутнього вчителя. Починається після навчання в університеті та складання першого державного екзамену. Претендент на посаду вчителя загальноосвітньої школи переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти місяців. Супровід стажування здійснює консультант центру шкільної практичної підготовки та вчитель-наставник школи, куди за земельним розподілом направляється стажер. Викладачі університетів у цьому випадку виступають у якості членів експертної групи з питань узгодження змісту підготовки майбутніх учителів у період навчання в університеті та під час стажування. Новий формат стажування вступив у дію з 1 серпня 2011 р. і включає три етапи (Gerdes & Annas-Sieler, 2013, с. 10–13).

Перший етап триває 3 місяці та передбачає знайомство зі школою, введення в роботу, спостереження, проведення уроків під супроводом учителя-наставника. На цьому етапі стажист не проводить самостійних уроків, що дозволяє уникнути ситуацій психологічного дискомфорту.

Під час другого етапу тривалістю 12 місяців стажист поєднує самостійне проведення уроків у школі із заняттями на базі центру шкільної практичної підготовки. Школа є місцем безпосередньої підготовки вчителя. Головна роль у цьому процесі належить учителю-наставнику. Він забезпечує постійну співпрацю між школою і центром шкільної практичної підготовки, що полягає в узгодженні концепції супроводу стажиста учителем-наставником і консультантом центру. В центрі стажист відвідує всередньому 7 семінарів на тиждень та отримує консультації з елементами коучингу.

Третій етап, що триває 3 місяці, є завершальним екзаменаційним. Оцінюванню підлягає весь період стажування і здійснюється за участю двох сторін – школи і центру шкільної практичної підготовки: директором школи на основі його власних спостережень за уроками і висновків вчителя-наставника; директором центру на основі успішності освоєння стажистом матеріалів семінарів і висновків консультанта центру.

Результати проходження усіх видів практики фіксуються у педагогічному портфоліо, оформлення якого є обов'язковим для зарахування практики та однією з умов допуску до подальшого стажування в школі після завершення навчання в університеті. Обов'язковими компонентами портфоліо є такі:

- 1) титульна сторінка з описом особистих даних;
- 2) карта цілей, де практикант визначає персональні цілі практики;
- 3) протокол рефлексії індивідуального досвіду практики за чотирма стандартами, затвердженими постановою земельного Міністерства освіти;
- 4) лист-узагальнення результатів практики, де за визначеними питаннями студент-практикант на основі отриманого досвіду окреслює орієнтири подальшого професійного розвитку;
- 5) відгуки про роботу студента-практиканта від учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів (Stiller, 2011, с. 9).

Заповнення вищевказаних пунктів портфоліо допомагає майбутньому вчителю визначити власний рівень розвитку професійної компетентності, визначити шляхи подальшого розвитку. Рефлексії та узагальненню власного досвіду практичної діяльності сприятимуть також консультації з наставником практики, яким може бути викладач університету, консультант центру шкільної практичної підготовки чи шкільний вчитель-супервізор.

Як стверджують німецькі педагоги-дослідники, консультування майбутніх учителів набуває особливого значення під час стажування, що є завершальною фазою підготовки вчителя у ФРН. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг. Професор Паденборнського університету Е. Кьоніг (König, 2013) зазначає, що наставник-консультант як коуч забезпечує індивідуальну підтримку стажиста за такими напрямками: визначення власної професійної позиції; розвиток індивідуальних цілей; виявлення ресурсів і перспектив розвитку особистості; аналіз і удосконалення стратегій поведінки; уточнення власної ролі у підготовці підростаючого покоління; розвиток стратегій вирішення проблемних ситуацій щоденної

педагогічної діяльності тощо. Науковець наголошує, що коучинг це більше, ніж бесіда віч-на-віч – це структурований процес вирішення проблеми, що здійснюється за такими етапами: 1) орієнтування, що передбачає роз'яснення мети; 2) уточнення, на якому здійснюється вивчення ситуації і обставин; 3) розв'язання, метою якого є пошук шляхів виходу з проблеми; 4) завершення, результатом якого є складання конкретного плану дій (König, 2013, с. 14).

Водночас для підвищення якості практичної підготовки вчителів важливого значення набуває налагодження взаємодії між установами-учасниками, які забезпечують супровід студента-практиканта – університетом, школою і центром шкільної практичної підготовки. Під час дослідження нами виявлено такі аспекти забезпечення взаємодії між цими установами:

- стандартизація процедури розподілу студентів-практикантів за місцями проходження практики;
- проведення спільних попередніх зустрічей представників університету, центру і школи для узгодження напрямів діяльності студентів-практикантів у школі і забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів в університеті;
- організація і проведення спільних науково-практичних і науково-методичних заходів для забезпечення обміну інформацією та зв'язку між підготовкою в університеті і безпосередньою практичною діяльністю майбутнього вчителя у школі з метою його професійного розвитку;
- постійний обмін інформацією з використанням медіаресурсів між університетом і центром для подальшого узгодження навчальних планів відповідно до вимог практичної педагогічної діяльності;
- спільне обговорення результатів практичного семестру викладачами університетів разом з представниками центру і вчителями школи;
- підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів під час практичного семестру, що передбачає організацію і щорічне проведення курсів, семінарів, практикумів та інші заходів для вчителів-наставників та викладачів університету, адже забезпечення якості

підготовки майбутніх учителів залежить не лише від оптимізації університетських освітніх програм, але й від педагогів, що супроводжують їх під час практики (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010).

Отже, підвищенню якості педагогічної освіти вчителів у Німеччині сприяє практична орієнтованість підготовки майбутніх учителів під час навчання в університеті та стажування. Під час професійно-педагогічної практики значна увага приділяється рефлексії індивідуального досвіду студентів-практикантів, що надає можливості проаналізувати здібності майбутніх учителів і визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Завдяки введенню компонентів практичної підготовки під час навчання в університеті відбулося зміцнення зв'язків між закладом вищої освіти, центром практичної підготовки учителів і школою. Оскільки ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики, передбачено розширення кількості заходів з підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів.

Нами з'ясовано, що наприкінці минулого століття під час тривалих наукових дискусій щодо пошуків шляхів підвищення якості педагогічної освіти німецьких науковців і представників педагогічної громади висловили критику академічної фази підготовки вчительських кадрів. Зокрема критиці підлягала спроможність системи вищої педагогічної освіти задовольнити вимоги споживачів щодо працевлаштування і гарантії застосування отриманих знань і практичних навичок із вигодою для дипломованого спеціаліста (Terhart, 2000; Schützenmeister, 2002).

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу стану професійної педагогічної підготовки у ФРН. Як експериментальний варіант, членами спільної комісії федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, була запропонована для апробації модель полівалентності у підготовці вчителів, яка

виявилася протилежною звичній моделі професіоналізації. Згідно з новою моделлю студент – майбутній учитель не повинен вивчати педагогічні дисципліни паралельно з науковими предметами; навпаки, спочатку, закінчивши вивчення будь-якого предмета і отримавши ступінь бакалавра, він може продовжити вивчення педагогічних наук з метою отримання ступеня магістра і здобуття професії вчителя. Якщо в існуючій сьогодні моделі педагогічної освіти у ФРН основною метою навчання з самого початку визначається професіоналізація, то в цьому альтернативному варіанті мова йде про так звану полівалентність. Полівалентність забезпечує можливість професійного використання предметно-наукової основи як фундаменту для подальшої підготовки вчителів і безпосередньо для початку професійної діяльності в економіці чи управлінні (Baumert u.a., 2007, с. 36–38).

На практиці це виглядає таким чином: спочатку вивчаються два предмети, наприклад, історія і англійська мова, що супроводжується розвитком таких якостей майбутнього фахівця, як комунікабельність, вміння працювати в групі, здатність до самопрезентації, компетентність у використанні засобів масової інформації, знання іноземних мов. У підсумку бакалавр повинен бути готовий до професійної діяльності, не обов'язково безпосередньо пов'язаної з вивченими предметами. Зокрема, він повинен вміти використовувати у своїй роботі методичні підходи та способи наукового аналізу, яким він навчився в університеті. Якщо особа, яка здобула ступінь бакалавра за моделлю полівалентності, захоче стати вчителем, вона повинна буде продовжити навчання, результатом якого стане отримання ступеня магістра. За один або два роки магістерської програми підготовки студент здобуває науково-методичну кваліфікацію, що дозволяє йому стати вчителем після стажування в школі.

Дискусії щодо переваг і недоліків моделі полівалентності у підготовці вчителів ведуться і до сьогодні. Наприклад, німецька дослідниця М. Краул (2002), професор Геттінгенського університету імені Георга Августа, однією з переваг полівалентної підготовки вчителів називає кращу пристосованість до швидкозмінної ситуації на ринку праці, оскільки потреба у вчителях є

циклічною: після попиту на вчительські кадри настає їх надлишок, внаслідок чого виникає безробіття, відповідальність за яке покладають на державу як практично єдиного роботодавця. На думку дослідниці, якщо вчителів готувати не за моделлю професіоналізації, а полівалентності, то їх професія не буде визначена з самого початку, що забезпечить більшу мобільність на ринку праці. Крім цього, в періоди нестачі вчителів можна було б у короткий строк готувати до педагогічної професії людей з вищою освітою – наприклад, хіміків або фізиків за магістерською програмою.

Дискусія щодо найбільш прийнятної моделі підготовки вчителів у Німеччині розпочалася у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія, охопила наукову спільноту ФРН і переросла в інтенсивне обговорення можливостей впровадження нової структури педагогічної освіти в окремих університетах.

Ми дотримуємось такої точки зору, що прийнятними можуть бути обидва варіанти – як модель професіоналізації, так і модель полівалентності у підготовці майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл. За будь-якої моделі важливою умовою успішного оволодіння професією вчителя вважаємо свідому і послідовну спрямованість студентів на майбутню сферу професійної педагогічної діяльності, раціональну інтеграцію теорії і практики під час навчання в університеті з метою підготовки кваліфікованих фахівців-педагогів, здатних планувати, організовувати й аналізувати процеси навчання і виховання.

Незважаючи на те, що в системі вищої освіти ФРН склалися стійкі традиції децентралізації управління, щоб забезпечити реалізацію громадянами Німеччини та інших держав, права вільно обирати професію, місце роботи і навчання, поліпшити якість освіти, підвищити конкурентоспроможність всієї системи освіти країни, зроблена спроба знайти оптимальне співвідношення між централізацією і децентралізацією управління системою вищої освіти Німеччини. Тому наявну зараз систему управління освітою у ФРН часто називають кооперативним федералізмом. Німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

2.5. Система забезпечення якості та акредитації вищої освіти в Німеччині

Виявлено, що процес забезпечення якості вищої освіти в Німеччині включає аналіз, контроль і оптимізацію всіх складових діяльності закладів вищої освіти. У цій країні склалася трирівнева система експертизи, що охоплює такі етапи: самодослідження (внутрішнє оцінювання); зовнішнє оцінювання; впровадження в практику заходів за результатами перевірки.

Самодослідження проводиться спеціально організованою робочою групою, до складу якої входять представники професорсько-викладацького і керівного складу закладу вищої освіти, а також студенти. Допускається залучення одного експерта, який не є співробітником цього закладу освіти, наприклад, статиста. Діяльність робочої групи передбачає аналізування звітів про діяльність структурних підрозділів закладу вищої освіти, опитування викладачів і студентів. Результати самодослідження оформлюються у вигляді аналітичного звіту, де визначають сильні та слабкі сторони діяльності структурних підрозділів, зазначаються пропозиції та конкретні рекомендації щодо посилення слабких сторін.

Зовнішня оцінювання здійснюється спеціальною комісією, до складу якої входять зовнішні експерти – представники агентства. Ця процедура може також здійснюватися такими організаціями, як Центр розвитку вищої освіти, Міждисциплінарний центр дидактики вищої школи. Робота комісії починається з ознайомлення з результатами самодослідження. Крім цього звіту, комісія уповноважена здійснити дводенний огляд приміщень структурного підрозділу закладу вищої освіти, перевірити наявність технічного устаткування, проводити співбесіди з керівництвом, викладачами і студентами. Водночас експерти не мають повноважень відвідувати заняття. Підсумки роботи експертної комісії представляються у аналітичному звіті зовнішнього оцінювання.

На третьому етапі відбувається *впровадження в практику результатів внутрішнього й зовнішнього оцінювання*. На основі підсумкового звіту експертної комісії між факультетом і керівництвом закладу вищої освіти

укладається спільна угода про здійснення заходів щодо посилення слабких і зміцнення сильних сторін діяльності підрозділу. За угодою обидві сторони мають зобов'язання щодо дотримання визначеної стратегії.

Забезпечення якості вищої освіти в Німеччині належить до сфер, які останнім часом динамічно розвиваються. Акредитація грає особливо важливу роль у заходах із забезпечення якості як на рівні ВНЗ, так і на рівні федеральних земель.

Система акредитації Німеччини формувалась упродовж багатьох років, і процес її формування було завершено лише 2008 року. Вона організована за принципом децентралізації і включає такі типи акредитації: 1) акредитація навчальних програм; 2) інституціональна акредитація (акредитація внутрішніх систем якості).

Акредитація навчальних програм і внутрішніх систем забезпечення якості в університетах (систем акредитації) проводиться акредитаційними агенціями, які, своєю чергою, мають отримати дозвіл на таку діяльність від Акредитаційної ради.

У Німеччині сформовано трирівневу систему акредитації:

1. *Конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини* (Kultusministerkonferenz) – приймає основні рішення та вирішує питання щодо спільних для всіх земель вимог до структури системи.

2. *Акредитаційна Рада* (повна назва: Фонд для акредитації навчальних програм у Німеччині / Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland) організує систему забезпечення якості, зокрема через акредитацію акредитаційних агентств, визначення вимог до структури системи та подальшого розвитку системи забезпечення якості. За правовою формою це Фонд публічного права. Акредитаційна рада робить значний внесок у забезпечення і розвиток якості викладання й освіти в Німеччині та розвиток спільного Європейського освітнього простору. Правила акредитаційного процесу стосуються таких сфер: 1) визначення критеріїв, процесу та правил прийняття рішень (для акредитації агентств); 2) визначення критеріїв, процесу

та правил прийняття рішень (для акредитації навчальних програм); 3) визначення критеріїв, процесу та правил прийняття рішень (для акредитації системи); 4) резюме спільних і специфічних для різних земель вимог до структур для акредитації, 5) формулювання домовленостей, якими регулюються права і обов'язки Акредитаційної Ради та незалежних акредитаційних агенцій.

3. *Акредитаційні агентства* – проводять акредитацію та розробляють власні інструкції, підходи та каталоги критеріїв на основі рішень КМК та Акредитаційної Ради (Wissenschaftsrat, 2012). Акредитаційною Радою Німеччини визнані десять агентств (8 – з Німеччини, 1 – з Австрії, 1 – зі Швейцарії). Агенція отримує право надавати знак якості будь-якій навчальній програмі після того, як сама пройде процес акредитації, який проводиться Акредитаційною радою на запит агенції на основі розроблених Акредитаційною радою Правил акредитації агенцій, які відповідають Стандартам і керівництвам для забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Агентство зобов'язується використовувати задані Акредитаційною радою Правила акредитації навчальних програм і для акредитації системи. Для проведення акредитації вищій навчальний заклад може самостійно обрати одну з десяти конкуруючих між собою агенцій. Для усунення загрози монополізації або обмеження вільного вибору агенцій і для забезпечення високої прозорості ринку з огляду на результати та ціноутворення Акредитаційна рада зобов'язана забезпечувати справедливую конкуренцію між агенціями. Сама акредитація при цьому носить менш контролюючий характер, а більше спрямована на розвиток, який охоплює весь заклад вищої освіти.

ЛИТЕРАТУРА ДО РОЗДІЛУ 2

- Baumert, J., Beck, E. u. a. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf : Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Blömeke, S. (2002). Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gerdes, R. & Annas-Sieler, D. (2013). Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW. Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen, Januar (1), 10–13.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), 9–34.
- Havers, N. (2003). Trainings als innovative Methoden der Lehrerbildung. Innovation durch Bildung / I. Gogolin (Herg.). Oplanden: Leske+Budrich, 275–285.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standart wollen? Skepsis gegenüber einem teoretisch (zu) schwachen Konzept. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 252–258.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006). Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006. Bonn. http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf.
- Hüfner, K. & Landfried, K. (2003). German Higher Education: A System Under Reform. Higher Education in Europe, 28 (2), 141–143.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 876–903.
- König, E. (2013). Neue Beratung mit Coachingelementen. Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Januar (1), 14–16.
- Kultusministerkonferenz (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten

Kommission. 287. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 21. und 22. Oktober 1999 in Husum. Berlin. URL: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/287plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-21-und-22oktober-1999-in-husum.html> (in Germany)

Kultusministerkonferenz (2000). Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Berlin. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (in Germany).

Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. – Berlin, Bonn: KMK, URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (in Germany).

Kultusministerkonferenz (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015). – Berlin: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (in Germany).

Kultusministerkonferenz (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt
Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (in Germany).

Lehramtszugangsverordnung (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 18. Juni 2009. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 16 (30.06.2009), 327–348.

- Lehrerausbildungsgesetz (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009. Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 14 (25.09.2009). Düsseldorf, 308–313.
- Löhrmann, S. & Schulze, S. (2013). Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013. Düsseldorf: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mack, A. (2002). Kompetenzentwicklung als Orientierung für die Gestaltung des Studiums. Esslingen: Fachhochschule Esslingen.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2011). Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte. Jürgen Oelkers (Vorsitzender). Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011. Mainz. URL: http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf (in Germany).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009: Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft vom 14. Juli 2010. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Köln.
- Mörzl-Hafizović, D. (2006). Akzeptanz situierter Lehrnerfahrung in der Lehrerbildung. Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag. 63–84.
- Oelkers, J. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierungbedarf. Professionalisierung der Lehrerbildung: Zeitschrift für

- Erziehungswissenschafts, wissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 7, 54–70.
- Offenberg, E. & Walke, J. (2013). Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: eine qualitative Dokumentenanalyse. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Parri, J. (2006). Quality in Higher Education. Management, 2 (11), 107–111.
- Reh, S. (2002). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 259–265.
- Rohr, D. (2012). Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann Verlag.
- Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster : Waxmann.
- Schnabel-Schüle, H. (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland: Projektbericht. Trier: Stifterverband für deutsche Wissenschaft.
- Schützenmeister, J. (2004). Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Marburg: Tectum Verlag DE.
- Stiller, E. (2011). Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente von 30. Juni 2010. Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit: Tagungsreader. Köln, Universität zu Köln, 8–25.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Landsberg: Beltz.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 275–279.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Pârlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (eng).
- Walke, J. (2012). Bachelor: Orientierungspraktikum und Berufsfeldpraktikum: Informationen zu den Praxisphasen des Lehramtsstudiums ab WS 2011. Münster: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster.

- Welsh, H.A. (2004). Higher Education in Germany: reform in incremental steps. *European Journal of Education*, 39 (3), 359–375.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Wissenschaftsrat. Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Bremen: Wissenschaftsrat, 25.05.2012, 30–31. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf> (in Germany).
- Корнілова, О.М. (2016). Якість вищої освіти: європейський вимір. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого», 1 (28), 203–210.
- Краул, М. (2002). Роль педагогических дисциплин в подготовке учителей в Германии: профессионализация или поливалентность? Ярославский педагогический вестник: научный журнал, 2, 10–15.
- Махиня, Н.В. (2009). Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Кіровоград.

ВИСНОВКИ

Особливості забезпечення якості підготовки вчителів в Австрії

Якість є одним із головних факторів людської діяльності, соціального устрою. Вона має фундаментальне значення для розуміння сенсу буття людини, розвитку духовної культури суспільства загалом.

Зауважено, що передумовами становлення та розвитку австрійської системи забезпечення якості університетської освіти слугували фундаментальні наукові праці австрійських учених у галузі історії та документи Болонського процесу.

Окреслено сучасний вектори розуміння якості, які умовно розподіляють на шість груп: як абсолютна оцінка, властивість продукції, відповідність призначенню, відповідність вартості, відповідність вимогам, рівень задоволення запитів споживачів.

Для процедури надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення здійснюється процедура акредитації.

У галузі вищої освіти акредитація – це формальний і прозорий досвід перевірки якості, метою якої є: забезпечення якості навчання та викладання; поліпшення міжнародного зіставлення документів про завершення вищого навчального закладу; підвищення прозорості спеціальностей; підвищення мобільності студентів; ефективніша трансформація нових навчальних напрямів у систему бакалавр/магістр.

Структура ААЗЯА визначена на рівні Федерального законом про зовнішнє забезпечення якості вищої освіти, базується на принципі залучення незалежної експертизи й участі зацікавлених сторін та міжнародних представництв. Ця структура така: Загальні збори та Апеляційний комітет, а також Секретаріат.

В історичній ретроспективі основна підготовка вчителів в Австрії здійснювалась за таких умов: вчителі гімназій та викладачі загальноосвітніх предметів у професійних повних середніх школах, а також викладачі комерційних предметів у комерційних повних середніх школах, що мали завершити навчання в університеті для набуття відповідної кваліфікації, та вчителі, зайняті на рівні обов'язкової середньої освіти, що проходили підготовку в університетських педагогічних коледжах.

Встановлено відмінності між підвищенням кваліфікації та подальшим професійним навчанням учителів полягає в отриманні додаткової формальної кваліфікації. Підвищення кваліфікації фокусується на тому, аби вчителі були обізнані з сучасними напрацюваннями та набули відповідних дидактичних знань. Подальше професійне навчання також дозволяє викладачам здобути додаткову кваліфікацію, яка дає їм право на інші види робіт.

Визначено пріоритети у підготовці вчителів в умовах коледжу та університету. Особливий акцент зроблено на розробленні та визначенні типів стандартів: академічні, які вимірюють здатність відповідати специфічному рівню академічних досягнень; стандарти послуг, які оцінюють послуги, що надаються; стандарти якості, котрі можна описати як норми чи сподівання, виражені формальними твердженнями щодо поширеної практики.

Розкрито зовнішню систему забезпечення якості та акредитації вищої освіти в Австрії. Розкрито механізми проходження державними та приватними закладами ними процедури проходження.

Вказано на підвищення якості вищої освіти, що пов'язане з розвитком компетентності викладачів. З метою формування нової генерації учителів, уряд утворив чотири кластерні регіони, кожний з яких відповідає за впровадження освітньої реформи. Запропоновано моделі освіти вчителів, вказано на структурні відмінності між підготовкою вчителів для федеральних та провінційних шкіл.

Особливості забезпечення якості підготовки вчителів у Німеччині

Аналіз монографічних досліджень німецьких вчених дав змогу зробити висновок, що при визначенні поняття «якість вищої освіти» найбільш поширеними є три основні підходи: об'єктивістський, релятивістський та компетентнісний. Відповідно до них якість вищої освіти є характеристикою вищої освіти, що відображає відповідність інституційних умов, освітніх процесів та результатів навчання державним освітнім стандартам, вимогам розвитку особистості і суспільства. Отже, в системі забезпечення якості вищої педагогічної освіти ключовими є такі три елементи: якість потенціалу вищої освіти, якість освітнього процесу і якість результату вищої освіти.

З метою розвитку потенціалу вищої педагогічної освіти в Німеччині на початку XXI ст. відбулися значні перетворення в системі освіти, зокрема було реорганізовано зміст і структуру підготовки майбутніх вчителів. Важливим кроком для забезпечення якості педагогічної освіти стало впровадження стандартів підготовки вчителів та розроблення на їх основі курікулуму. У стандартах задекларовано принцип міждисциплінарності як визначальний у процесі оновлення змісту професійної педагогічної підготовки. Особливого значення для забезпечення практичної спрямованості вищої педагогічної освіти набуло створення центрів підготовки вчителів на базі університетів, ключовою метою яких є забезпечення взаємодії закладу вищої освіти зі школами.

Підвищенню якості процесу професійної педагогічної підготовки сприяє застосування у освітньому процесі німецьких університетів активних методів навчання, зокрема методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання. Водночас теоретична підготовка набуває практичної спрямованості. Найбільше цьому сприяє практико орієнтоване проблемне і дослідне навчання, що здійснюється на семінарах, під час підготовки і реалізації проєктів, написання кваліфікаційних робіт. Відповідно змінюється співвідношення кількості та роль лекцій, семінарів, практичних занять. Значна увага приділяється індивідуальному супроводу студентів у формі тьюторіалу та

наставництва, що сприяє розвитку особистої відповідальності майбутнього вчителя.

Для забезпечення якості результатів професійної підготовки майбутніх вчителів вища педагогічна освіта в Німеччині має практичну спрямованість, метою якої є розвиток професійних компетентностей вчителя та здатності до рефлексії власного педагогічного досвіду. Під час педагогічної практики значна увага приділяється рефлексії індивідуального досвіду студентів-практикантів, що дає змогу майбутнім учителям проаналізувати власні здібності й визначити перспективи подальшого професійного розвитку. Завдяки введенню компонентів практичної підготовки під час навчання в університеті відбулося зміцнення зв'язків між закладом вищої освіти, центром практичної підготовки учителів і школою. Ефективність підготовки майбутніх учителів залежить не лише від змісту освітніх програм, а й від якості педагогічного супроводу під час практики. Тому передбачено розширення заходів з підвищення кваліфікації осіб, задіяних у здійсненні консультативної підтримки студентів-практикантів.

Для підвищення спроможності системи вищої освіти задовольнити вимоги споживачів щодо працевлаштування в Німеччині була запропонована для апробації модель полівалентності у підготовці вчителів, яка виявилася протилежною звичній моделі професіоналізації. Ми дійшли висновку, що прийнятними можуть бути обидва варіанти. За будь-якої моделі важливою умовою успішного оволодіння професією вчителя є свідомо спрямованості студентів на майбутню сферу професійної діяльності, раціональна інтеграція теорії і практики під час навчання в університеті з метою підготовки кваліфікованих фахівців-педагогів, здатних планувати, організовувати й аналізувати процеси навчання і виховання.

Наявну зараз систему управління освітою в Німеччині часто називають кооперативним федералізмом. Німецькими науковцями відзначено, що забезпечення високого рівня освіти ґрунтується на поєднанні євроінтеграційних процесів зі збереженням національних освітніх традицій.

Науково-виробниче видання

Дяченко Людмила Миколаївна
Марусинець Маріанна Михайлівна

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ**

Методичні рекомендації